Schmid, Karl Adolf,

Pädagogisches Handbuch für Schule und Haus auf Grundlage der Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens, vornehmlich für die Volks-, Bürger-, Mittel- und Fortbildungsschulen
Bd.: 2

Gotha 1879

# Pädagogisches Handbuch

für

# Schule und Haus.

Auf Grundlage

der Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens,

vornehmlich

für die Volks-, Bürger-, Mittel- und Fortbildungsschulen

in alphabetischer Ordnung bearbeitet

von

**Dr. K. A. Schmid,**
Rector des Gymnasiums in Stuttgart a. D.

---

**Zweiter Band.**

**Lob—Zuneigung.**

**Gotha.**
Verlag von Rudolf Besser.
1879.

Druck von G. Lemppenau in Stuttgart.

**Lob.** Wenn Ehre die „vortheilhafte Meinung von jemand hinsichtlich seiner Vorzüge" ist und „auf diese Meinung gegründetes Ansehen", Lob dagegen die Aeußerung „günstigen, beifälligen Urtheils"; so wäre Lob der in Worten hervortretende Erweis der im Inneren vorhandenen ehrenden guten Meinung, und somit das unmittelbarste und bestimmteste Symptom der vorhandenen Ehre. Demnach würde, was über Lob zu sagen ist, sich aus einer Anwendung der Bestimmungen über Ehre, Ehrgefühl und die verwandten Begriffe auf diese Aeußerung der Ehre einfach ergeben, und so hätten wir vor allem auf den diese Begriffe betreffenden Artikel zu verweisen (vgl. Aufmunterung und Belohnung).

Nur im Zusammenleben und Zusammenwirken mit andern kann der Mensch seine Bestimmung erreichen. Für die Lebendigkeit und Fruchtbarkeit eines solchen Lebens und Wirkens ist es aber eine unerläßliche Bedingung, daß einem jeden die ihm gebührende Ehre gegeben werde. Wem ohne seine Schuld alle Anerkennung von Seiten der Mitlebenden und Mitwirkenden fehlte, der würde sich zwar mit dem Bewußtsein seines redlichen Strebens trösten können und mit der Hoffnung, daß er doch vor Gott Anerkennung finden werde; immerhin aber würde er die Unfruchtbarkeit und Erfolglosigkeit seines Lebens und Wirkens zu beklagen haben. Ist aber die Ehre die gedeihliche Lebensluft für menschliches Wirken, so ist das lobende Wort gleichsam der einfachste Aërometer, dessen Anzeigen die für feinere Symptome noch weniger empfängliche Jugend am wenigsten würde entbehren können. Darum ist die Werthlegung auf Lob dem Menschen natürlich, wie die Werthlegung auf Ehre es ist. Ruft doch auch der Apostel Paulus seiner lieben Gemeinde zu Philippi zu (4, 8): „Weiter, lieben Brüder, was wahrhaftig ist, was ehrbar, was gerecht, was keusch, was lieblich, was wohl lautet, ist etwa eine Tugend, ist etwa ein Lob, dem denket nach!" Und so wird es wohl nur darauf ankommen, durch richtige Verwendung des Lobes in der Erziehung zu verhüten, daß nicht die berechtigte Werthlegung auf Lob in das von dem Erzieher allerdings mit aller Sorgfalt fern zu haltende Laster des Ehrgeizes ausarte; oder wie Herbart es formulirt: „die Hauptsache ist, daß man keinen Ehrgeiz künstlich ernähre, aber auch kein richtiges und natürliches Ehrgefühl erdrücke."

Zu diesem Ende nun ist es vor allem nöthig, daß die Zöglinge in dem Bewußtsein erhalten werden, wie das Lob nur ein Zeichen der Achtung ist, deren sie sich werth gemacht haben, und die Achtung nur eine Folge ihres pflichtmäßigen Verhaltens; daß also das letzte und eigentliche Ziel ihres Strebens nicht einmal die Achtung anderer sein darf, geschweige das äußere Lob, sondern nur die Erfüllung ihrer durch Gottes Gebot ihnen auferlegten Pflicht. Dieser rechten Auffassung des Lobes tritt der Erzieher selbst entgegen, wenn er der ausdrücklichen Anerkennung äußerer Pflichtmäßigkeit einen zu hohen Werth und eine zu große Wirkung beimißt und sie deshalb in seiner pädagogischen Thätigkeit zu stark hervortreten läßt. Er zieht dann selbst jenen Ehrgeiz groß, welcher in dem Lob und nicht in der Pflichterfüllung das Ziel seines Strebens erkennt, und welcher, weil er selbst ein Laster ist, nicht die Ursache von Tugenden werden kann, die diesen Namen in Wahrheit verdienen. Beweis dafür bietet die Erziehung der Jesuiten, in welcher ja dieser Ehrgeiz der eigentliche Hebel ist (s. d. Art.). Wie sehr die frommen Väter ihre

Zöglinge verleiten, alles andere zum Mittel für den letzten Zweck äußerer Anerkennung zu erniedrigen, geht daraus hervor, daß sie eine besondere Belobung auch denjenigen verheißen, welche durch besondere Andacht leuchteten; und wenn sie andererseits außerordentliche Andachtsübungen als Strafe für Vergehen verhängen können, so beweist dies, in wie hohem Grade es ihnen durch ihr Verfahren gelungen ist, selbst das innerlichste Thun des Gemüthes in ein todtes äußerliches Werk zu verderben. Den ergebenen Dienern der römischen Gesetzeskirche treten, wie billig, die Pädagogen der philanthropinischen Aufklärerei zur Seite; denn diese so gut, wie jene, mußten mit äußeren Hebeln sich helfen, da beiden die innere Triebkraft der aus einem lebendigen Glauben hervorgehenden heiligen Liebe fehlt. Den Philanthropinen verdanken wir jene den natürlichen Ehrtrieb überreizende Verschwendung des Lobes in der Schule, die Orden des Fleißes und der Tugend, die Ehrenkarten, die goldenen und silbernen Ehrenpuncte u. s. w. K. F. Bahrdt eröffnet den Eltern, welche seinem Philanthropin zu Heidesheim ihre Kinder anvertrauen wollen, die angenehme Aussicht, daß sie demnächst in den öffentlichen Blättern Nachrichten lesen sollen, wie die folgende: „Das Philanthropin meldet allen, welche Seele genug haben, sich über die Bildung eines Menschen zur Tugend zu freuen, daß N. N., der jüngere Sohn des Herrn N. N., zu einer solchen Höhe von moralischer Güte sich emporgeschwungen hat, welche alle seine Lehrer und Mitschüler bewog, ihm einstimmig das Ordenszeichen der Tugend zu ertheilen." Auf einer Ehrenkarte soll beispielsweise stehen: „N. N. hat einen seiner Mitschüler gerettet dadurch, daß er sich selbst zu einer Schuld bekannte, wegen der jener im Verdacht war. — Hat auch einem seiner offenbarsten Feinde (!) einen unerwarteten Dienst geleistet." Jene Uebertreibung und Verschwendung des Lobes, wie sie bei Bahrdt im rohesten und lächerlichsten Extrem erscheint, muß das Streben nach menschlicher Anerkennung in dem Zögling so überspannen, daß das edlere Streben nach dem göttlichen Wohlgefallen dadurch völlig unterdrückt wird. Vielmehr wird die Sucht nach Lob so sehr die einzige Triebfeder zum pflichtmäßigen Handeln, daß wo das erwartete Lob einmal ausbleibt, die Thatkraft sofort erlahmt, und daß andererseits der mit diesem unreinen Mittel bewirkten äußerlichen Pflichterfüllung ein sittlicher Werth kaum zuzuschreiben ist. Der Erzieher wird sich also vor einer solchen Isolirung des Lobes sorgfältig hüten. Es wäre traurig, wenn die Zöglinge nicht wenigstens aus einzelnen Erfahrungen die alles übertreffende Befriedigung könnten kennen lernen, welche in dem Bewußtsein der Pflichterfüllung als solchem liegt. Tritt dann als das Zeichen der Anerkennung das Lob hinzu, und zwar nicht gerade jedesmal in ausdrücklichen Worten, sondern beschränkt sich der Erzieher in vielen Fällen darauf, durch einen zustimmenden Blick, durch sein gesammtes Verhalten seiner Zufriedenheit ihren Ausdruck zu geben, so wird der Zögling sich daran gewöhnen, das Lob als ein zwar natürliches, aber nicht unbedingt nothwendiges Zeichen der Zufriedenheit anzusehen, durch welche ihm zu seiner Ermuthigung sein pflichtmäßiges Verhalten bezeugt wird.

Soll aber das Lob dem Zöglinge ein ermunterndes Zeichen göttlicher Anerkennung sein, so muß es von solchen ausgehen, welche ihm als Vertreter des göttlichen Gesetzes gelten können. Als solche sollen die Erzieher dem Zöglinge gelten. Aber nur wenn sie ihres heiligen Berufes sich würdig erweisen, wenn der Ausdruck der Freude über die wachsende Tüchtigung des Zöglings das Gepräge voller Wahrhaftigkeit und den rechten Nachdruck aus ihrem eigenen aufrichtigen Streben nach fortschreitender Heiligung empfängt, nur dann können sie erwarten, daß ihr Lob die richtige Wirkung hervorbringen werde. Ferner aber müßen auch die Zöglinge daran gewöhnt werden, nur solchem Lobe Werth beizulegen, in welchem sie einen Ausdruck des göttlichen Wohlgefallens erkennen dürfen. Diese Gewöhnung kann sich aber nur bilden, wenn nicht die Erzieher selbst — sei es weil sie überspannte Forderungen an die Kinder stellen, sei es aus natürlicher Unfreundlichkeit, sei es infolge einer falschen Anwendung der Lehre von der natürlichen absoluten Unwürdigkeit des Menschen — auch den natürlichsten und einfachsten Ausdruck der Billigung ihren Zöglingen versagen. Dadurch werden diese getrieben, sich schadlos zu halten, indem sie die Befriedigung der natürlichen Ehrliebe bei ihren Gespielen oder anderen suchen, welche auch das keineswegs Lobenswerthe zu loben bereit sind. Mit vollem Rechte hat daher Locke (s. d. Art.) für seine Zeit auf die rechte Benutzung der Ehrliebe in der Erziehung hin-

gewiesen, d. h. auf die Erweckung des Sinnes für die Anerkennung von Seiten derjenigen, deren Anerkennung wirklichen Werth hat, damit auf diese Weise die Zöglinge zugleich vor dem verführerischen Lobe der Schlechten bewahrt bleiben möchten. Bei Ertheilung von Lob aber muß das göttliche Gesetz den einzigen Maßstab bieten, wonach gemessen wird: nur mit diesem darf der Zögling verglichen werden und etwa mit sich selbst, wie er auf einer früheren Stufe, oder bei einer anderen Gelegenheit gewesen ist, wo er weniger Lob verdiente. Dagegen ist die lobende Vergleichung mit Mitschülern, welche zugleich für diese zu einem Tadel wird, ungehörig und gefährlich, weil sie die auf solche Weise Getadelten erbittert, den Belobten aber eitel macht und das rechte Verhältnis zwischen beiden stört. Auch in dieser Beziehung können die Jesuiten als abschreckendes Beispiel dienen.

Also keine Vergleichung der Zöglinge unter einander, während man einen lobt! Wohl aber Berücksichtigung ihrer verschiedenen Individualität, ehe man einen lobt. Fast möchten wir in dieser Beziehung das Paradoxon aussprechen, daß die Tadelnswerthen gelobt und die Lobenswerthen getadelt werden müßen. Aus der harten Zucht derjenigen Kreise z. B., aus welchen die Volksschule ihre Schüler empfängt, sowie aus dem natürlichen Druck der Verhältnisse in diesen Kreisen, werden dem Erzieher Zöglinge zugeführt, welche verschüchtert und verkümmert sind, weil sie noch niemals die Freude gehabt haben, daß ihnen, was sie versuchten und leisteten, ein Wort freundlicher Anerkennung eingetragen hat. Solche Kinder werden zunächst sehr wenig leisten; aber gerade darum muß man gerne die Gelegenheit ergreifen, sie durch ein freundlich ermunterndes Lob zur Selbstthätigkeit zu ermuthigen. Gleiches gilt von Zöglingen, welche für einen Unterrichtsgegenstand oder sonst eine von ihnen zu verlangende Thätigkeit kein lebendiges Interesse gewinnen können. Dagegen wird der im ganzen tüchtige Schüler durch einen gelegentlich ausgesprochenen Tadel am wenigsten niedergedrückt, wohl aber vor der Einbildung, als ob ers schon ergriffen hätte, bewahrt und angespornt werden, dem vorgesteckten Ziele nachzutrachten.

Eine pädagogische Verwerthung des Lobes, wie sie in dem Obigen gefordert ist, wird wohl von dem Vorwurfe, das unkindlichste und unchristlichste Motiv zu sein, nicht getroffen werden, welchen K. von Raumer der Aufstachelung eines eitelen und eifersüchtigen Ehrgeizes mit vollem Rechte gemacht hat.

**Localschulen,** s. Schulbezirk.

**Location,** s. Rangordnung.

**Locke,** John. (Lockes Leben ist beschrieben von Raumer, Geschichte der Pädagogik, II. S. 112—136 und besonders von Schärer, John Locke. Seine Verstandestheorie und seine Lehren über Religion, Staat und Erziehung. Leipzig 1860.) Den Anregungen zu einer Verbesserung der Erziehung, wie sie von Montaigne und Baco ausgegangen waren, waren die praktischen Reformversuche von Ratich und Amos Comenius gefolgt. Der Erfolg der letzteren jedoch entsprach zumal bei Ratich den Erwartungen nicht. Man hatte zu sehr der abstracten Methode vertraut und unterlassen, die im wirklichen Leben, die Erziehung hemmend oder fördernd, mitwirkenden Factoren gehörig mit in Rechnung zu bringen. Da erschien 1693, also fast zu derselben Zeit, als Francke seine Anstalten zur geistigen Hebung des Volkes zu begründen anfieng, eine Schrift, welche, obgleich ursprünglich nur für einen ganz engen Kreis bestimmt, doch in hohem Grade den pädagogischen Fragen auch das Interesse der höheren Stände zuwandte und bewußt oder unbewußt unter dem Einflusse der von Montaigne und Baco angeregten Ideen stand: Some thoughts concerning education (Einige Gedanken über Erziehung) von John Locke.

Ihr Verfasser war am 29. August 1632 zu Wrington in der Nähe von Bristol in Somersetshire geboren. Sein Vater, John Locke, gab dem Sohne das kostbare Gut einer sehr sorgfältigen Erziehung mit, für welche dieser sein Leben lang die innigste Dankbarkeit bezeugte. Mit richtigem Takte hatte der Vater den Sohn in dessen ersten Jahren unter die sorgfältigste Zucht und Ueberwachung der väterlichen Auctorität genommen, während er später damit nachließ und der wachsenden Selbständigkeit freieren Spielraum gestattete. Der junge L. wurde 1652 als Mitglied des Christkirchcollegiums auf die Universität Oxford aufgenommen und machte nicht nur in seinen akademischen Studien so gute Fortschritte, daß er 1655 zum Baccalaureus und 1658 zum

Magister Artium promovirt werden konnte, sondern widmete sich daneben mit lebendigem Interesse und glänzendem Erfolg dem Studium von Des Cartes und den Naturwissenschaften, insbesondere der Medicin. Zu Oxford machte L. durch einen Zufall die für ihn so folgenreiche Bekanntschaft mit Lord Ashley. Letzterer fand an L. so großes Wohlgefallen, daß ein wahrhaft freundschaftliches Verhältnis zwischen beiden Männern entstand. Für L. war diese Bekanntschaft von der größten Wichtigkeit, da Ashleys Haus einer der Hauptsammelplätze für die gesellschaftlichen und politischen Größen der Hauptstadt war. In London, von wo er zur Fortsetzung seiner wissenschaftlichen Studien häufige Ausflüge nach Oxford machte, beschäftigte L. die Erziehung des damals ungefähr sechszehnjährigen ältesten Sohnes von Lord Ashley, dessen körperlicher Schwächlichkeit auch die medicinische Bildung seines Erziehers zu gute kam. 1668 war L. zum Mitglied der königlichen Gesellschaft (Royal society) ernannt worden; 1670 begann er seine eingehendere Beschäftigung mit der Theorie des menschlichen Erkennens, wurde aber der wissenschaftlichen Muße wieder entzogen, als Lord Ashley 1672 zum Grafen von Shaftesbury und Großkanzler, er selbst aber zum Secretary of the presentations of benefits ernannt wurde. Einmal in die heftigen und aufregenden politischen Controversen jener Zeit verwickelt, theilte L. mit Shaftesbury Gnade und Ungnade und folgte demselben 1679 in die Verbannung nach Holland, ein Aufenthalt, der für seine geistige Entwicklung und schriftstellerische Thätigkeit besonders fruchtbar wurde.

1689 hatte L., der es 1685 nach Karls II. Tod verschmäht hatte, die königliche Gnade Jakobs II. anzurufen, die Genugthuung, mit demselben Geschwader, welches die Prinzessin von Oranien ihrem bereits ein Jahr vorher in England gelandeten Gemahl, Wilhelm III., nachführte, in sein Vaterland zurückzukehren, und wurde jetzt der eigentliche Theoretiker der politischen Praxis, welche durch Wilhelm III. in England zur Herrschaft kam. Auch seine 1695 veröffentlichte Abhandlung »The reasonableness of Christianity, as delivered in the Scriptures« diente durch das Bestreben, die confessionelle Differenz und die theologischen Streitigkeiten durch Zurückgehen auf die, als mit der Vernunft völlig übereinstimmend dargestellte, Lehre der heiligen Schrift aufzuheben, dem Wunsche des Königs, eine Versöhnung zwischen der Staatskirche und den Dissenters zu Stande zu bringen. Aus dem aufregenden Treiben der Hauptstadt rettete sich L. zur Pflege seiner Gesundheit von Zeit zu Zeit auf die Landsitze seiner Freunde und Verehrer. Einen solchen hatte er namentlich an Francis Masham zu Oates in Essex, und noch mehr an dessen Gattin, einer Tochter von Cudworth, eine warme Verehrerin, die ihren einzigen Sohn ganz nach L.'s Methode erzog und so die praktische Probe auf seine 1693 publicirten »Some thoughts concerning education« machte. Obgleich Locken von seinen einflußreichen politischen Freunden die nach den Rücksichten auf seine Gesundheit zu treffende Wahl gelassen wurde zwischen verschiedenen bedeutenden Gesandtschaftsposten, so begnügte er sich doch mit der bescheidenen Stellung eines Commissioner of appeals.

Von 1700 an lebte L. ganz in Oates und zu der äußeren Ruhe, welche ihm der Aufenthalt bei der befreundeten Familie Masham gewährte, suchte er die innere Ruhe in der Beschäftigung mit der heiligen Schrift, welcher er sich jetzt ausschließlich widmete. Seit 1703 wurden seine asthmatischen Beschwerden heftiger. Wenige Monate vor seinem Tode empfieng er im häuslichen Kreise mit einigen Freunden das heilige Abendmahl. Am Tage seines Todes ließ er sich von Madame Masham aus den Psalmen vorlesen. Als er sein Ende nahen fühlte, bat er sie aufzuhören, und starb wenige Minuten nachher am 28. Oktober 1704.

Während bei gar manchen epochemachenden Pädagogen ihre Theorie die Tendenz zu haben scheint, dem heranwachsenden Geschlechte die bessere Erziehung zu verschaffen, welche sie selbst haben entbehren müßen, und während ihr eignes Leben mit ihrer Theorie häufig sehr wenig im Einklange sich befindet, theoretisirt dagegen L. in der That nur was er als Zögling und Erzieher erfahren und versucht hat. Namentlich findet zwischen ihm und Rousseau bei aller Uebereinstimmung in einzelnen Ansichten ein sehr bestimmter Unterschied statt. Während Rousseau infolge der Eigenthümlichkeit seines Temperaments und der Mängel seiner eigenen Erziehung von den wechselnden Winden des Lebens ohne rechten inneren Widerstand hin- und her geworfen wurde

und für das, was er praktisch nicht erreichen konnte, durch um so extremere theoretische Behauptungen sich schadlos hielt, blieb L. unter allen Stürmen des Lebens in männlicher Besonnenheit immer sich selbst gleich, und unablässig war sein Streben darauf gerichtet, seine Kräfte zum Besten seines Vaterlandes und der Menschheit zu verwenden. Während Rousseau in seinem Emile der pädagogischen Revolution ihren Codex geschrieben hat, ohne jedoch in dem Lande, für welches er zunächst schrieb, in dieser wie in andern Beziehungen stets wiederkehrende Rückfälle aus der Willkür der Freiheit in die Willkür der Herrschaft verhindern zu können, zeigt sich L. überall als der Mann der besonnen und ohne Lärm, aber sicherer ihrem Ziele entgegengehenden Reform. Dabei blieb er, von jeder eiteln Rechthaberei frei, der Berichtigung seiner Ansichten stets zugänglich: literarischer Ruhm war nicht die Palme, wonach er rang, und seine Schriften übergab er der Oeffentlichkeit großentheils nur auf dringendes Bitten seiner Freunde.

Dies gilt ganz besonders von seinen »Some thoughts concerning education.« L.'s praktisches Interesse für die Erziehung wurde durch sein Verhältnis zu Shaftesbury erweckt. Aus der Rücksicht auf seine eigene und seines Zöglings, des jungen Shaftesbury, schwächliche Constitution erklärt sich die starke Betonung der leiblichen Gesundheitspflege. Durch die Erfahrungen einerseits, welche er selbst in Bezug auf die mechanische, äußerliche Zucht in der Schule wie in Oxford gemacht hatte, und andererseits durch die ihm gestellte Aufgabe, einen jungen Gentleman zu erziehen, erklärt es sich, daß er einer die individuelle Anlage und Neigung des Zöglings berücksichtigenden eigentlichen Erziehung das Wort redet und der Privaterziehung vor der öffentlichen Schule den Vorzug giebt. Aus seiner Abneigung endlich gegen den in den englischen Schulen herrschenden abstracten Formalismus des Unterrichtes, sowie wiederum aus seiner besonderen pädagogischen Aufgabe geht die vorzugsweise Werthlegung auf solche Unterrichtsgegenstände hervor, welche auf das praktische Leben unmittelbare Anwendung gestatten. Das Buch verräth auch in seiner jetzigen Gestalt noch hinlänglich die Art seiner Entstehung aus gelegentlichen Aufzeichnungen. Eine eigentlich wissenschaftliche Anordnung ist weder angedeutet, noch vorhanden. Doch kann man im allgemeinen 3 Haupttheile unterscheiden. Der erste (§ 1—30) handelt von der Erziehung zu leiblicher Gesundheit, der zweite (§ 31—133) von den Erziehungsmitteln, durch welche der Zögling seinen Willen dem des Erziehers unterordnen lernt, und der dritte (§ 134—217) von den durch die Erziehung zu erzielenden Resultaten und insbesondere dem Unterrichte. An diese Eintheilung schließt die folgende Uebersicht des Inhaltes sich an.

L. beginnt mit den Worten: „Eine gesunde Seele in einem gesunden Leibe — das ist eine zwar kurze, aber vollständige Beschreibung eines glücklichen Zustandes in dieser Welt," und motivirt dann mit Hinweisung auf seine medicinischen Studien, daß er zuerst und ausführlicher, als gewöhnlich, von der leiblichen Gesundheit handelt. Im allgemeinen glaubt er seine Vorschriften dem Publicum, welchem sie zunächst und vorzugsweise gelten, in die Regel zusammenfassen zu können, „daß Leute aus den höheren Ständen mit ihren Kindern ebenso verfahren sollten, wie unsere ehrsamen Pächter und wohlhabenden Landleute mit den ihrigen." Im einzelnen wird dann zuerst die Abhärtung des Körpers gegen die Einflüsse der wechselnden Witterung besprochen. Gegen L.'s Bevorzugung der vegetabilischen Nahrung vor der animalischen würde die neuere Physiologie der Nahrungsmittel vieles einzuwenden haben, weniger gegen die des Kernobstes vor dem Steinobst, und daß er mit dem letzteren auch die Weintrauben verpönt, wird man „auf Schlesiens Bergen" vielleicht begreifen, aber auch der Rheinländer dem Engländer zu gute halten können. L.'s Dringen auf möglichste Einfachheit im Essen und Trinken und namentlich darauf, daß in der Zwischenzeit zwischen den täglichen drei Hauptmahlzeiten den Kindern nur Brot gegeben werde, verdient alle Anerkennung, wie diese seine Warnung vor zu weichen und warmen Betten glücklicherweise auch in Deutschland mehr und mehr gefunden hat. In seiner Verwerfung zu warmer und enger Kleidung hat L. auch bereits den fruchtlosen Kampf gegen die Schnürbrüste eröffnet. Ausführlicher aber, als dieses alles, bespricht er den unschätzbaren Werth eines regelmäßigen Stuhlganges, welchen er durch consequente Uebung und eine Art von Stuhlgymnastik auch der widerstrebenden Natur glaubt

abgewinnen zu können, und die Summe seiner diätetischen Vorschriften zieht er schließlich selbst in folgenden Regeln: „Freie Luft, Leibesübung und Schlaf im gehörigen Maße. Einfache Diät, keinen Wein oder andere starke Getränke, und wenig oder gar keine Arzneien. Nicht zu warme und zu enge Kleider; vornehmlich Kopf und Füße kalt gehalten und die Füße fleißig zu kaltem Wasser gewöhnt und der Nässe ausgesetzt." Wenn L.'s Gesundheitsregeln hin und wieder an die pedantische Gesundheitspflege des Staatshämorrhoidarius oder vielmehr des alten Junggesellen erinnern, als welcher er ja gestorben ist, so ist er doch zugleich Engländer genug, um auch der Uebung der Kraft und Gewandtheit des Leibes die gebührende Werthschätzung zu Theil werden zu lassen.

Bei weitem der wichtigste ist der zweite Abschnitt. Wie dieser für die Zeitgenossen des Verfassers am meisten neues enthielt, so enthält er auch für uns noch viel beherzigenswerthes und manches, was noch nicht genug beherzigt ist. Seine eigentliche Absicht ist gegen die „gewöhnliche sehr kurze und bequeme Züchtigungsmethode" gerichtet, welche, um den Willen des Zöglings dem des Erziehers zu unterwerfen, kein anderes Mittel kennt, als die Ruthe, „das unschicklichste was gebraucht werden kann." Zur Unterordnung des natürlichen Eigenwillens des Kindes unter das höhere Gesetz sei äußerliche Züchtigung keineswegs das geeignete Mittel, und zwar nicht bloß weil dadurch den Kindern die Pflicht, zu deren Erfüllung sie angetrieben werden sollen, vielmehr verleidet, die Frische ihres Strebens ertödtet und ein feiger und sklavischer Sinn in ihnen erzeugt werde, sondern weil durch die körperliche Züchtigung nicht die Vernunft oder die Uebereinstimmung des Gewissens mit dem Willen Gottes, sondern gerade die sinnliche Lust oder Unlust zum Motiv der Handlung gemacht werde. Wenn man schon mit diesen Ansichten sich nur halbwegs einverstanden erklären konnte, so hat vollends das Mittel, welches er in der Regel an die Stelle der körperlichen Züchtigung gesetzt wissen wollte, in hohem Grade Bedenken erregt. Als solches hat L. die richtige Benutzung der natürlichen Empfänglichkeit des Kindes für Ehre und Schande, Lob und Tadel bezeichnet, und bekanntlich hat namentlich K. v. Raumer dieses Motiv als das unkindlichste und unchristlichste bezeichnet und L.'s Ansicht mit der jesuitischen Lehre zusammengestellt: „Wer die Aemulation geschickt zu reizen weiß, der hat durch sie das bewährteste Hülfsmittel im Lehramte." Man wird nun allerdings sagen müßen, das Motiv der Pietät gegen die Erzieher sei ein kindlicheres und das der dankbaren Liebe zum Herrn ein christlicheres, als das der natürlichen Ehrliebe. Allein mag immerhin L. durch den Rath, körperliche Züchtigungen lieber durch Bediente ertheilen zu lassen, an die ebenso kluge als herzlose Vorsicht der Gesellschaft Jesu erinnern: die Art, wie er die Benutzung der natürlichen Ehrliebe empfiehlt, erscheint doch bei näherer Betrachtung keineswegs jesuitisch. Er redet nicht von lob- und lohnsüchtiger Ambition und noch weniger von eifersüchtiger und neidischer Aemulation, sondern nur von dem Trachten nach Reputation. Er hebt ausdrücklich hervor, daß die natürliche Ehrliebe der Kinder nicht ohne Rücksicht auf die intellectuelle und moralische Beschaffenheit desjenigen auszubilden sei, von welchem die Ehrerweisung ausgeht, und daß z. B. durch Liebkosungen und Schmeicheleien thörichter und schlechter Dienstboten der heilsame Eindruck des züchtigenden elterlichen Ernstes leicht wieder vernichtet werde. Er gesteht sogar zu, daß das Bestimmtwerden des Kindes durch Beifall und Misfallen seiner Erzieher noch nicht den vollkommen richtigen Maßstab seines Handelns abgebe, denn dieser bestehe vielmehr in der Uebereinstimmung mit dem Willen Gottes. Wohl aber behauptet er, daß dem Zeugnisse des eigenen Bewußtseins das „Zeugnis, welches die Vernunft anderer Menschen von dem Werth und Verdienst einer Handlung ablegt," nahe komme, und daher sei es „so lang ein schicklicher Führer und eine Aufmunterung für Kinder, bis diese reif genug sind, für sich selbst zu urtheilen und Recht und Unrecht zu unterscheiden." Und diese Grundsätze dürften doch wohl unbedenklich sein, mag auch L. in ihrer Anwendung im einzelnen manchmal zu viel künsteln.

Seine Rathschläge in Bezug auf die pädagogische Seelenleitung beginnt L. mit der Forderung, daß der Erzieher dem Zögling eine Auctorität werde. Also keineswegs will er, daß der Erzieher sich zu dem Kinde herabbücke, um mit diesem kindisch zu werden, sondern daß das Kind seine natürliche Abhängigkeit empfinde, um

so allmählich zur Mündigkeit heranzureifen. Mit Recht hebt er in dieser Rücksicht die Wichtigkeit der ersten Kinderjahre hervor. Statt daß die Eltern zuerst in dem ungezügelten Eigenwillen des Kindes alle Keime des Bösen sich entwickeln lassen und dann mit Strenge zu spät und vergeblich zu erreichen suchen, was früher der consequenten Leitung ernster Milde leicht würde gelungen sein, sollten sie vielmehr in der Zeit, da das kindliche Gemüth noch weich und lenksam ist, ihren Einfluß begründen, um dann den reifenden Geist mehr und mehr zu selbständiger Bewegung zu entlassen. Man sieht, L. theoretisirt hier, was sein eigener Vater praktisch an ihm geübt hatte. Wie er ferner lieber den Diätetiker macht, der Erkrankung verhütet, als den Arzt, der die Krankheit curirt; so empfiehlt er auch, statt bei der Bestrafung vorgekommener Vergehen sich zu beruhigen, vielmehr die Nothwendigkeit der Bestrafung zu vermeiden dadurch, daß man die Regeln, deren Erfüllung man von dem Kinde verlangt, auf die rechte Weise ertheilt, und dieses in seiner Pflichterfüllung durch Ueberwachung, Anleitung und Uebung unterstützt. „Gebt eurem Sohn so wenig Regeln, als möglich, und wenn eins sein soll, lieber zu wenig, als zu viel. Denn wenn ihr ihn mit einer Menge von Regeln belastet, so entsteht daraus von folgenden beiden Dingen nothwendig eins: entweder ihr müßt ihn oft strafen, und die öftere Wiederholung der Strafe hat schlimme Folgen, oder ihr müßt die Uebertretung dieser Regeln oft ungestraft hingehen lassen, und dadurch werden sie unbedeutend und verächtlich und euer Ansehen wird geschwächt. Macht wenig Gesetze, aber wenn sie einmal gemacht sind, so seht darauf, daß sie beobachtet werden." Und dazu ist das wirksamste Mittel das eigene gute Beispiel der Erzieher, welches sie des häufigen Strafens nicht bloß, sondern auch des häßlichen Zankens überhebt, womit der nachläßige Erzieher eigentlich nur das eigene böse Gewissen übertäuben möchte. Wird nun der Zögling nicht sowohl durch äußeren Zwang, als durch innere Nothwendigkeit gewöhnt, durch die Auctorität des Erziehers sich bestimmen zu lassen, so ist bei zunehmender Reife erforderlich, daß er je mehr und mehr das Gesetz, welches ihm als ein äußeres gegenüberstand, in den eigenen Willen aufnimmt. Und dazu ist das dienliche Mittel, daß er als vernünftiger Mensch behandelt, zu selbständiger Erwägung der Gründe seiner Pflichten angeleitet werde. Das ist das von L. empfohlene Räsonniren mit den Kindern, das also, im rechten Zusammenhang betrachtet, auch nicht so schlimm gemeint ist, wie Rousseau es auffaßte, der sich darüber lustig machen will, daß L. den Zögling als einen vernünftigen Menschen voraussetze, während doch das letzte Ziel der Erziehung erst sei, einen vernünftigen Menschen zu bilden; noch nimmt L. an dem Irrthum mancher Philanthropisten Theil, daß der Zögling, wenn er das Rechte nur erst erkannt habe, es nothwendig auch thun müße.

Durch eine solche Zucht wird die Natur des Kindes, welche, sich selbst überlassen, von selbstverleugnender Befolgung allgemeiner Gesetze nichts weiß, unter eine höhere Ordnung gestellt, und werden die Ausbrüche ihres rohen und willkürlichen selbstsüchtigen Gelüstes vermieden. Der plumpe Körper empfängt Gewandtheit und in gesitteter Umgebung bildet der Sinn für äußern Anstand sich aus. Die sinnliche Begehrlichkeit verschwindet, und das Kind lernt auf das, was ihm nicht zukommt, verzichten, dafür aber das seinem Alter und seinen Kräften entsprechende Besitzthum richtig gebrauchen. Die dem natürlichen Eigenwillen verbundene Rücksichtslosigkeit, ja Grausamkeit gegen andere weicht der Billigkeit, dem Mitgefühl. Die den meisten Kindern natürliche Neugierde wird in Wißbegierde verwandelt, die Stumpfheit anderer zu lebendigem Interesse erweckt. Der Lüge wird durch zutrauensvolle Behandlung vorgebeugt, und durch ernste Ahndung dennoch vorkommender Unwahrheiten die Wahrhaftigkeit befördert. Der natürliche Thätigkeitstrieb des Kindes wird durch nützliche Beschäftigung richtig geleitet, durch gehörige Abwechslung in den Beschäftigungen, die zugleich die beste Erholung ist, wach erhalten, und auf das Bewußtsein, daß man das Rechte will, der wahre Muth gegründet. Und bei alle diesem ist die Individualität des Kindes zu berücksichtigen. „Gott hat jeder Menschenseele ein eigenthümliches Gepräge eingedrückt; es kann daran, sowie an der Figur des Körpers, hie und da etwas anders gemodelt werden, aber schwerlich wird der Stempel selbst getilgt und ein anderer an dessen Stelle gesetzt werden können."

Letztere Forderung an den Erzieher legte es L. nahe, der Hofmeistererziehung vor der Schulerziehung entschieden den Vorzug zu geben, umsomehr da seine persönlichen Erfahrungen ihn den Schulen abgeneigt gemacht hatten und seine pädagogische Thätigkeit auf einzelne Sprößlinge vornehmer Familien sich bezog. In dieser einseitigen Bevorzugung der Hofmeistererziehung besteht die Hauptschwäche der L.'schen Rathschläge, und L. hat damit, obwohl er der Pflichten des Zöglings gegen die Gesellschaft stets eingedenk bleibt, doch der egoistischen Isolirung desselben, in welcher später Rousseau über dem Rechte des Zöglings die Rechte der Gesellschaft an diesen völlig übersah, wesentlich Vorschub geleistet.

In einem abschließenden § leitet L. von diesen „Gedanken über Erziehung eines jungen Mannes im allgemeinen" zu „einer umständlicheren Betrachtung der verschiedenen Zweige des Erziehungsgeschäftes" über. Er leitet diese ein mit der Bemerkung: „Was jeder gesittete Mann, der für die Erziehung seines Sohnes einige Sorge trägt, ihm außer dem Erbgute an baarem Vermögen zu hinterlassen wünscht, ist, glaube ich, in folgenden vier Stücken enthalten: in Tugend, Klugheit, Lebensart und Kenntnissen . . . Um zur Tugend den Grund zu legen, muß man der Seele des Menschen zeitig einen richtigen Begriff von Gott beibringen als dem unabhängigen höchsten Wesen, dem Urheber und Schöpfer aller Dinge, der uns liebt, und von dem wir alles, was wir haben, und alles, was uns gutes widerfährt, empfangen. Als eine Folge hiervon muß man ihm auch Liebe und Ehrfurcht gegen Gott einflößen." Mit einem so allgemeinen Begriff von Gott soll aber, nach L.'s Meinung, der Erzieher sich auch begnügen, und wenn er nachher es als eine Nothwendigkeit bezeichnet, daß das Kind „das Gebet des Herrn, die Glaubensartikel und die zehn Gebote ohne Anstoß auswendig lerne," und zwar durch wiederholtes Vorsagen schon ehe es nur lesen kann; so steht das mit seiner Erziehungstheorie in keiner organischen Verbindung, sondern bekundet nur seine Abhängigkeit von der kirchlichen Sitte seines Vaterlandes, wie denn seine philanthropischen Uebersetzer und Commentatoren darüber billig in nicht geringes Entsetzen gerathen. Statt von der Erkenntnis Gottes handelt er im weiteren Verlaufe von Beseitigung der Gespensterfurcht Die Klugheit ist ihm „die Kunst, seine Geschäfte in der Welt mit Geschicklichkeit und Vorsicht zu behandeln," und wohl zu unterscheiden von der List, „welche nichts weiter ist, als der Affe der Klugheit." „Die nächstfolgende gute Eigenschaft, die ein Mann von Bildung haben muß, ist Lebensart. Der Mangel derselben äußert sich auf zweierlei Weise. Einmal durch einfältige Verschämtheit und dann durch ungeziemende Nachläßigkeit und Unachtsamkeit im Betragen. Beides wird vermieden, wenn man folgende Regel gehörig beobachtet: Habt Achtung für euch selbst und habt Achtung für andere."

Seine Bemerkungen über Kenntnisse und Unterricht eröffnet L. mit den Worten: „Ihr wundert euch vielleicht, daß ich von Kenntnissen zuletzt rede, zumal wenn ich euch sage, daß ich sie für das unwichtigste Stück halte." In der That enthält denn auch, was er über dieses „unwichtigste Stück" sagt, am wenigsten ersprießliche Vorschläge und die meisten, welche zum Widerspruch auffordern, indem L. die Werthschätzung jedes Unterrichtsgegenstandes in höchst äußerlicher, um nicht zu sagen plumper Weise von dessen unmittelbarer Anwendbarkeit im täglichen Leben abhängig macht, die Realien über Gebühr vor den Sprachen bevorzugt und namentlich die bildende Kraft des Unterrichtes in den alten Sprachen völlig verkennt. Noch verletzender ist die Art und Weise, wie er nicht etwa nur mit philiströser Seichtigkeit, sondern geradezu mit vornehmer Roheit über die Kunst abspricht, von deren Wesen und Bedeutung er gar keinen Begriff zu haben scheint. So geht es über die Musik folgendermaßen her: „Ich habe unter Leuten von Talent und unter Geschäftsmännern so selten einen Mann wegen vorzüglicher Geschicklichkeit in der Musik loben oder schätzen hören, daß ich glaube, ihr unter allen Dingen, die auf die Liste der Geschicklichkeit kommen können, den letzten Platz anweisen zu müßen." In allen diesen Beziehungen ist L. weit mehr, als Rousseau, der Vorläufer und Lehrer der Philanthropisten geworden, wenn auch selbst diese es für nöthig hielten, seine gar zu paradoxen Behauptungen über den Unwerth der Kunst in etwas zu ermäßigen.

Nicht viel günstiger kann man L.'s Bemerkungen über die Unterrichtsmethode

beurtheilen. Die Forderung zwar, daß man von Kindern nur das verlangen soll, wozu sie Lust haben, hat er selbst durch das Eingeständnis, daß der Zögling lernen muß, auch gegen seine Neigung seiner Pflicht zu folgen, auf das rechte Maß zurückgeführt. Aber von dem Werthe des „spielenden Unterrichtes" hat er doch eine viel zu gute Meinung, und das Interesse für einen Unterrichtsgegenstand weiß er immer nur auf die Ueberzeugung des Zöglings von dessen äußerlicher Anwendbarkeit und Nützlichkeit zu gründen. Von der Methode, welche das innere Leben des Gegenstandes entbindet und dadurch mit dem Interesse für die Sache selbst das geistige Leben des Zöglings erweckt und seine geistige Kraft übt, hat L., wie alle pädagogischen Utilitarier, keinen Begriff.

Es ist L.'s großes Verdienst, daß er dem Gebiete der Erziehung auf energische Weise das Nachdenken der Gebildeten zugewandt hat, wenn er auch dabei, als ein Kind seiner Zeit, in aufklärerischem Neuerungsstreben das gute Alte unterschätzte, über der körperlichen Erziehung und der Verstandesbildung Phantasie und Gemüth vernachläßigte und infolge seiner gesellschaftlichen Stellung sein Interesse der eigentlichen Volksbildung nicht zuwandte. Um gleiches Aufsehen, wie Rousseau, zu machen, dazu waren seine Forderungen nicht einseitig und paradox genug. Aber ihre größere Besonnenheit sichert ihnen eine größere fortwährende Anwendbarkeit, und wir wüßten kein Buch, welches die alltäglichen Unarten der Erzieher in Bezug auf die äußere Behandlung der Kinder schärfer erkennen lehrte, und zu ihrer Beseitigung zweckmäßigere Rathschläge gäbe, als dies L.'s Schrift, namentlich in ihrem zweiten Abschnitt, thut.

**Lüge**, s. Wahrhaftigkeit, Ehrlichkeit.

**Lüsternheit**, s. Mäßigkeit.

**Luther**, Martin. Da jedes Volksschullesebuch die prägnanten Züge aus dem Knaben- und Jünglingsleben L.'s enthält und die Acte seines öffentlichen Wirkens der Kirchen- und Weltgeschichte angehören, so wird es gestattet sein, hier dies alles zu überschlagen und sogleich an die Schilderung des großen Mannes in seinem Reformationswerke auf dem Gebiete der Jugendbildung und Erziehung näher heranzutreten. Vorausgehen soll nur eine kurze Aufzählung der pädagogischen Literatur aus L.'s Feder. Es gehört hieher schon seine Schrift an den christlichen Adel deutscher Nation, 1520 herausgegeben, in der die Verbesserung der deutschen Universitäten dringend empfohlen war. In demselben Jahre war seine „Kurtze Form die zehen Gebote, Glauben und Vater Unser zu betrachten" erschienen. 1521 begann er die Uebersetzung der heiligen Schrift. 1524 verfaßte L. das berühmte Schreiben an die Rathsherrn aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollten. 1530 erschien die Predigt, daß man die Kinder zur Schule halten solle. Wenn auch L. später bis zu seinem Tode die Aufgabe des Unterrichtes und der christlichen Erziehung nicht weiter in besonderen Schriften darlegte, so enthalten doch seine Predigten, Bibelauslegungen, Tischreden und Briefe so viele hierauf bezügliche Aussprüche, daß man erkennt, wie er während seiner ganzen Wirksamkeit die Reformation der Kirche in innigem Zusammenhange mit der Verbesserung der Kinderzucht und des Unterrichtes auffaßte.

Es ist schwer, die Fülle allenthalben ausgestreuter inhaltsvoller Bemerkungen über christliche Kinderzucht, die alle von der tiefsten Kenntnis des menschlichen Herzens und von der klarsten Einsicht in die Noth und die Bedürfnisse des Volkes zeugen, ins Kurze zusammenzufassen. Man möchte den großen Mann am liebsten überall selbst reden lassen, wie es K. v. Raumer in der Geschichte der Pädagogik gethan hat. Luther erkannte es tief, daß alle Nothstände in der Christenheit daher kommen, daß sich niemand der Jugend annimmt. „Soll es wieder in einen guten Schwang kommen, so muß es wahrlich an den Kindern angefangen sein." Festgegründet im Worte Gottes führte er seine Ermahnungen überall auf die heilige Schrift zurück und holte von dort der rechten Kinderzucht Exempel. Mit Nachdruck wies er darauf hin, daß es die höchsten und besten, Gott wohlgefälligsten Werke seien, die man an den Kindern thut, an denen man Himmel und Hölle verdienen könne. Er erinnerte an Abraham (1 Mos. 18, 19.), an Sarah und Rebecca, die die vortrefflichsten Hausmütter gewesen, an Jonadab, der herrlich gelobt wird in seinen Kindern, darum daß er sie fromm und

gottselig auferzogen hatte. Wiederum hob er hervor, was Eli verdient habe, daß er seine Kinder übel zog. In König Salomon, der unter seinen königlichen Geschäften das Buch der Sprüche für das junge Volk gemacht, sah er ein Exempel für alle Könige und Herren, daß sie sich auch der Jugend annehmen sollten. Aber als das höchste Vorbild stellte er Christum selbst hin, der die Kinder zu sich kommen läßt und sie uns befiehlt, indem er die Engel rühmt, die ihrer warten, der nicht bloß lehret, ein wie großer Dienst es ist, so man das junge Volk wohl ziehet, sondern der auch greulich zürnt, so man sie ärgert und verderben läßt.

Der Ehestand, der durch die Reformation zu Ehren kam, hat als die liebreichste und beste Arbeit, daß man die Kinder, die uns Gott giebt, versorget und auferziehet. „Ein Hausvater, der sein Haus in Gottesfurcht regieret, seine Kindlein und Gesinde zu Gottesfurcht und Erkenntnis, zu Zucht und Ehrbarkeit ziehet, der ist in einem seligen, heiligen Stande. Also eine Frau, die der Kinder wartet mit Essen, Trinken geben, Wischen, Baden, die darf nach keinem heiligeren, gottseligeren Stand fragen. Was kann doch in der Gemeinde Gottes besseres und nützeres gelehrt werden, denn das Exempel einer gottseligen Hausmutter, die da betet, seufzet, schreiet, Gott danket, das Haus regieret, thut was das Amt eines frommen Weibes mitbringet, begehret, daß sie möge Kinder haben mit großer Keuschheit, Dankbarkeit und Gottseligkeit? Was sollte sie mehr thun? Aber der Papst, Cardinäle und Bischöfe sollen das nicht sehen, denn sie sind es nicht werth." Ein solches Haus nennt L. eine rechte Kirche, ein auserwählet Kloster, ja ein Paradies. Denn Vater und Mutter werden Gott hier gleich; denn sie sind Regenten, Bischöfe, Papst, Doctor, Pfarrherr, Prediger, Schulmeister, Richter und Herr. Darum sieht er auch in dem Ehestande den Ursprung alles weltlichen Regimentes und in dem Hausregiment das Fundament des guten Völkerregimentes.

Christliche Kinderzucht hält L. für eine schwere und mit großer Verantwortlichkeit verbundene Sache. Darum will er, daß ein jeglicher ehrlicher Mensch seines Kindes Seele mehr, tiefer, fleißiger ansehe, denn das Fleisch, das von ihm kommen ist, und sein Kind nicht anders achte, denn als einen köstlichen ewigen Schatz, der ihm von Gott befohlen sei zu bewahren, daß ihn der Teufel, die Welt und das Fleisch nicht stehlen und umbringen. Denn er wird von ihm gefordert werden am Tode und jüngsten Tage, mit gar scharfer Rechnung.

Die Aufgabe aller christlichen Kinderzucht faßt er in dem Worte des Paulus Ephes. 6, 4 zusammen: „Ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn, sondern ziehet sie auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn." Bei Erklärung dieser Worte (in der Auslegung des 4. Gebotes) hebt L. zuerst hervor, daß es Pflicht der Eltern sei, ihre Kinder nicht mit Ungestüm zu erziehen, nicht zu Zorn und Kleinmüthigkeit zu reizen, damit der Kinder Gemüth, weil es noch zart ist, nicht ganz in Furcht und Blödigkeit gerathe und erwachse in ihnen ein Haß gegen die Eltern. Auch soll es den Weibern, die der Kinder warten, nicht gestattet sein, mit Larven und Schreckbildern und andern Gaukeleien die Kinder zu fürchten zu machen. Vielmehr sollen die Kinder also erzogen werden, daß sie die Dinge fürchten, die man fürchten soll. In der Auferziehung „in der Zucht und Vermahnung zum Herrn" sieht er die zwei Stücke, daß man sie soll lehren, was zu lehren ist, und strafen, wenn sie der Lehre nicht nachkommen. Die Lehre hat es vor allem mit geistlichen Dingen zu thun. „Das ist aber die Lehre Gottes, so du die Kinder lehrest erkennen den Herrn Christum, daß du sie lehrest, stets im frischen Gedächtnis haben, wie er für uns gelitten hat, was er gethan und was er verheißen hat. Also war den Kindern Israel von Gott geboten, daß sie ihren Kindern und Nachkommen erzählen sollten die Wunder, die Gott ihren Vätern in Aegypten gethan hatte (Ps. 78, 4). Und wenn sie nun solches wissen und noch nicht lernen Gott lieben, ihm danken und beten und Christo nachfolgen, soll man weiter vornehmen die Strafe des Herrn; das ist, halte ihnen vor das schreckliche Gericht Gottes und seinen Zorn über die Bösen. Dieses will Gott den Kindern vielmehr vorgehalten haben, als der Menschen, das ist unsere eigene Strafe. Und das nicht ohne Ursache; dann sollte man sie allein gewöhnen zu der Eltern Furcht, so käme es dazu, daß sie endlich auch in den Dingen, die Gott angenehm, sich vor den Menschen fürchten. Darum soll

man die Kinder also ziehen, nicht daß sie ihre Eltern fürchten, sondern daß sie wissen, daß sie Gott erzürnen, wenn sie ihre Eltern nicht fürchten." — Keiner sollte ein Vater werden, er hätte denn gelernt, daß er seinen Kindern kann predigen die Gebote Gottes und das Evangelium, also daß ein Vater eigentlich ein Bischof und Pfarrherr seines Hauses sein soll. L. hält es für die Schuldigkeit eines jeglichen Hausvaters, daß er die Woche zum wenigsten einmal seine Kinder und Gesinde umfrage und verhöre, was sie von Religion wissen, und wo sie es nicht können, mit Ernst dazu halte. Insbesondere verlangte er, daß die Eltern ihren Kindern etliche sonderliche Gebetlein verordnen und sprechen lassen, wenn sie zu Tisch oder Bette gehen wollen, in welchen sie die Sünde bekennen und Gott beide, ihre eigene und gemeine Gefahr und Noth vortragen. Von den Predigten in den Kirchen erwartete er für die Jugend wenig, da die Kinder nicht viel davon lernen und behalten. Darum wollte er, daß die Eltern in den Häusern dasselbige, das sie in der Kirche gehört haben, ihre Kinder und Gesinde fleißig lehren und darüber verhören. Das Strafamt der Eltern hielt er für ein Werk der göttlichen und christlichen Liebe. Eltern sollen ihre Kinder auch mit Ruthen und Schlägen züchtigen, auf daß etwas gutes aus ihnen werden möge, gleich wie das deutsche Sprüchwort lautet: Je lieber Kind, je schärfere Ruthen. Es ist „ein Werk der Barmherzigkeit, das Gott belohnen will, wo böse Kinder und Gesind im Hause ist, daß man einen eichenen Butterwecken in die Hand nehme und schmiere ihnen die Haut damit voll. Solches ist eine geistliche Salbe wider der Seelen Krankheit, die da heißt Ungehorsam gegen Vater und Mutter." Ein solches Zürnen der Eltern soll aber kein böser Zorn sein, sondern ein Zorn der Liebe. Welcher Zorn dazu dient, daß die Liebe hernach desto hitziger und ganz neu wird. Darum lobte L. die Eltern, die, wenn sie die ungehorsamen Kinder nach Verdienst gestrafet haben, ihnen darnach wieder gute Worte geben und sie also gleichsam wieder versöhnen. Kurz und treffend sagte er über das Verhältnis der Strenge zur Milde: Man muß also strafen, daß der Apfel bei der Ruthe sei. Aber die Eltern sollen sich auch nicht durch falsche Naturliebe verblenden lassen, daß sie ihre Kinder hätscheln und verzärteln, indem sie das Fleisch derselben mehr achten denn die Seelen. „Eltern, die ihre Kinder allzusehr lieben, lassen ihnen den Muthwillen, die thun nichts anderes, als daß sie dieselben hassen. Sie erziehen einen Bösewicht, den sie einmal zum Rabenstein begleiten müßen, und der seinen eigenen Eltern die Nasen abbeißet."

In dem Gebote der Schrift, daß Kinder ihren Eltern gehorsam sein sollen in dem Herrn, findet L. für die Eltern die Mahnung, daß sie nicht allein Eltern sein sollen nach dem Fleisch, wie die Heiden. „Wo die Eltern, sagt er, die Kinder weltlich ziehen, sollen die Kinder ihnen in keinem Gebote gehorsam sein. Denn Gott ist in den ersten drei Geboten höher zu achten, denn die Eltern. Weltlich aber ziehen, heiße ich das, so sie lehren nicht mehr suchen, denn Lust, Ehre und Gut oder Gewalt dieser Welt." Er klagt darüber, daß viele allein darauf gedenken, daß sie die Kinder schmücken und machen, daß sie gesehen werden vor der Welt; bereiten ihnen Reichthum, hängen den Drecksack Gold an den Hals. „Die verderben ihre Kinder, die ihnen Anlaß geben, die Welt lieb zu haben, die nicht weiter für die Kinder sorgen, denn daß sie tapfer einhertreten, springen, tanzen und sich zieren können, den Leuten gefallen, ihre Begierden reizen, sich der Welt gleichstellen." Andererseits aber will er keineswegs, daß die Jugend auf mönchische Weise von der Welt abgesondert werde. „Salomon, sagt er, ist ein rechter königlicher Schulmeister. Er verbeut der Jugend nicht, bei den Leuten zu sein und fröhlich zu sein; denn da werden eitel Hölzer und Klötze draus. Es ist der Jugend gefährlich, also allein zu sein, also gar von Leuten abgesondert zu sein. Darum soll man junge Leute lassen hören und sehen und allerlei erfahren; doch daß sie zur Zucht und Ehren gehalten werden. Jungen Leuten ist Freude und Ergötzen so hoch vonnöthen, wie ihnen Essen und Trinken ist; denn sie bleiben auch desto eher bei Gesundheit".

Den größten Werth aber legt L. darauf, daß die Eltern sich befleißigen, daß ihre Kinder nicht böse, ärgerliche Exempel sehen und dadurch verletzt und verführt werden. Insbesondere sündigen die schwer, die schandbare Worte reden vor jungen, unschuldigen Knaben und Mägdlein. Denn das zarte und unerfahrene Alter wird gar leichtlich mit solchen Reden beflecket, und was noch ärger ist, es behält gar

lange solche unflätige Worte. Das Wort des Herrn: „Wer ärgert dieser Geringsten einen, die an mich glauben, dem wäre besser, daß ein Mühlstein an seinen Hals gehänget würde und er ersäufet würde im Meer, da es am tiefsten ist“ beweise genugsam, wie groß die Sünde eines den Kindern gegebenen Aergernisses sei, da Gott selbst auf den Todtschlag keine leibliche größere Strafe gesetzt habe.

Luther klagt bitter, daß die Eltern ihre Pflicht nicht in der rechten Weise erfüllen. Von dieser Vernachläßigung der Kinderzucht komme es allein her, daß so ungezogen und wild Volk unter den Deutschen und Christen ist, dergleichen man keine in der Welt findet. Insbesondere straft er die Gleichgültigkeit, mit der die Schulbildung vernachläßigt wird. „Mein lieber Geselle, ruft L., hast Du ein Kind, das zur Lehre geschickt ist, so bist Du nicht frei, dasselbige aufzuziehen, wie Dichs gelüstet, stehet auch nicht in Deinem Willküre, damit zu fahren, wie Du willt, Du bist Gott schuldig, seine beide Regiment zu fördern. Gott bedarf eines Pfarrherrs, Predigers, Schulmeisters in seinem geistlichen Reich, und Du kannst ihm denselbigen geben und thust es nicht: siehe, da raubest Du nicht einen Rock den Armen, sondern viel tausend Seelen aus dem Reich Gottes und stoßest sie in die Hölle, so viel an Dir ist: denn Du nimmst die Person weg, die dazu tüchtig wäre, solchen Seelen zu helfen.“ Mit heiligem Eifer wandte sich daher der Reformator der Aufbesserung der Schulen zu, die er für das unentbehrlichste Mittel erkannte, „beide Regiment Gottes“, das geistliche wie das weltliche, zu fördern.

Zwar die Idee einer deutschen Volksschule lag L. noch fern. Er hatte, wo er Schulen empfahl, meist gelehrte Schulen im Sinne, in denen die classischen Sprachen obenan standen. Als Ziel schwebte ihm immer die Bildung derjenigen vor, die Prediger werden wollten oder weltlich Regiment führen. Allein wenn auch so die Bildung ausschließlich noch durch das Lateinische bedingt blieb, so wurde doch durch L.'s Bibelübersetzung, den Katechismus und seine geistlichen Lieder zugleich die erste Veranlassung zur Einführung eines neuen zeitgemäßen Volksunterrichtes gegeben, der seine Grundlage entschieden in der religiösen Bildung hatte.

Das volksthümliche Element der L.'schen Pädagogik lag somit recht eigentlich in dem Religionsunterrichte, der bald durch ihn eine neue Bedeutung und eine neue Gestalt gewann. Wie er alle Ordnung der Kirche und des Gottesdienstes nicht um deren willen stellen wollte, die bereits Christen sind, sondern am allermeisten um der Einfältigen und des jungen Volkes willen, welches soll und muß täglich in der Schrift und Gottes Wort geübt und erzogen werden, so hatte er auch die Jugend besonders im Auge bei den katechetischen Arbeiten, in die er die Hauptstücke des Christenthums zusammenfaßte. Nachdem Luther bereits 1516—17 über die zehn Gebote, 1517 in den Fasten über das Vater Unser gepredigt hatte, gab er 1518 die „Auslegung deutsch des Vater Unsers für die einfältigen Laien“ heraus, darauf 1520 die „kurze Auslegung des heiligen Vater Unsers vor sich und hinter sich“ und endlich in demselben Jahre die bereits erwähnte „Kurtze Form die zehen Gebote, Glauben und Vater Unser zu betrachten.“ In der Vorrede zu derselben schrieb er, daß es nicht ohne sonderliche Ordnung Gottes geschehen sei, „daß für den gemeinen Christenmenschen, der die Schrift nicht lesen mag, verordnet ist, zu lehren und zu wissen die zehen Gebote, den Glauben und das Vater Unser. In welchen dreyen Stücken fürwahr alles, was in der Schrift stehet und immer gepredigt werden mag, auch alles was einem Christen noth zu wissen, gründlich und überflüßig begriffen ist. Und mit solcher Kürze und Leichte verfasset, daß niemand klagen noch sich entschuldigen kann, was ihm noth ist zur Seligkeit, denn drey Dinge sind noth einem Menschen zu wissen, daß er selig werden möge. Das erste, daß er wisse, was er thun und lassen soll. Zum andern, wenn er nun siehet, daß er es nicht thun noch lassen kann, daß er wisse, wo ers nehmen, suchen und finden soll, damit er dasselbige thun und lassen möge. Zum dritten, daß er wisse, wie er es suchen und holen soll.“ Auch an andern Orten spricht er sich über die Wichtigkeit dieser drei Stücke auf das nachdrücklichste aus. In den methodischen Vorschriften, die er darüber in seiner Schrift von der deutschen Messe und Ordnung des Gottesdienstes (1526) gab, zeigte er, daß er es verstand zu der Fassungskraft der Kinder herabzusteigen. Er wollte, daß dieselben die ganze Summa des christlichen Verstandes in zwei Stücke, als in zwei Säcklein fassen im Herzen, welches

sind: Glaube und Liebe. „Des Glaubens Säcklein habe zwei Beutlein; in dem einen Beutlein stecke das Stück, daß wir glauben, wie wir durch Adams Sünde allzumal verderbt, Sünder und verdammet sind, Röm. 5, 12. Ps. 51, 7. Im andern stecke das Stücklein, daß wir alle durch Jesum Christ von solchem verderbten, sündlichen, verdammten Wesen erlöset sind, Röm. 5, 18. Joh. 3, 16. Der Liebe Säcklein habe auch zwei Beutlein; in dem einen stecke dies Stücke, daß wir jedermann sollen dienen und wohl thun, wie uns Christus gethan hat, Röm. 13, 8; in dem andern stecke das Stücklein, daß wir allerlei Böses gerne leiden und dulden sollen, 1 Joh. 3, 16. Wenn nun ein Kind beginnet solches zu begreifen, daß mans gewöhne, aus der Predigt Sprüche der Schrift mit sich zu bringen und den Eltern aufzusagen, wenn man essen will über Tische, gleichwie man vorzeiten das Latein aufzusagen pflegete, und darnach die Sprüche in die Säcklein und Beutlein stecken, wie man die Pfennige und Groschen oder Gulden in die Taschen steckt. Als, des Glaubens Säcklein sei das gülden Säcklein; in das erste Beutlein gehe dieser Spruch, Röm. 5, 12: Von eines einigen Sünde sind sie alle Sünder und verdammt worden; und der Ps. 51, 7: Siehe in Sünden bin ich empfangen, und in Unrecht trug mich meine Mutter. Das sind zween Rheinische Gulden in das Beutlein. In das andere Beutlein gehen die Ungarischen Gulden, als dieser Spruch, Röm. 4, 25: Christus ist für unsere Sünde gestorben und für unsere Gerechtigkeit auferstanden; Item Joh. 1, 29: Siehe, das ist Gottes Lamm, das der Welt Sünde trägt. Das wären zween gute Ungarische Gulden in das Beutlein. Der Liebe Säcklein sei das silberne Säcklein; in das erste Beutlein gehen die Sprüche vom Wohlthun, als Gal. 5, 13: Dienet unter einander in der Liebe. Matth. 25, 40: Was ihr einem aus meinen Geringsten thut, das habt ihr mir selbst gethan. Das wären zween silberne Groschen in das Beutlein. In das andere Beutlein gehe dieser Spruch, Matth. 5, 11: Selig seid ihr, so ihr verfolget werdet um meinetwillen. Hebr. 12, 6: Wen der Herr lieb hat, den züchtiget er, er stäupt aber einen jeglichen Sohn, den er aufnimmt. Das sind zween Schreckenberger in das Beutlein. — Und lasse sich hie niemand zu klug dünken und verachte solch Kinderspiel." Unter den Lehrern hielt er diejenigen für die besten und nützlichsten, die die zehn Gebote, den Glauben und das Vater Unser recht lehren. Er beklagte es, daß so wenige Prediger es recht verstehen und statt dessen „in Daniel, Hosea, Apokalypse und dergleichen schweren Büchern hochherfliegen."

1529 schrieb Luther zuerst seinen großen, alsdann den kleinen Katechismus. In der Vorrede zum erstern sagt er: „Diese Predigt ist dazu geordnet und angefangen, daß es sei ein Unterricht für die Kinder und Einfältigen: darum sie auch von Alters her heißet Katechismus, das ist eine Kinderlehre, so ein jeglicher Christ zur Noth wissen soll; also, daß wer solches nicht weiß, nicht könne unter die Christen gezählet und zu keinem Sacrament zugelassen werden. Gleichwie man einen Handwerksmann, der seines Handwerks Recht und Gebrauch nicht weiß, auswirft und für untüchtig hält." Ueber den Anlaß zum kleinen Katechismus spricht er sich in der Vorrede also aus: „Diesen Katechismum oder Christliche Lehre in solche kleine, schlechte, einfältige Form zu stellen, hat mich gezwungen und gedrungen die klägliche, elende Noth, so ich neulich erfahren habe, da ich auch ein Visitator war." Darauf schildert er die erschreckende Unwissenheit des gemeinen Mannes und vieler Pfarrherrn in der christlichen Lehre und beschwört die letzteren, sich ihres Amtes besser anzunehmen, sich zu erbarmen über das Volk, das ihnen befohlen sei, und zu helfen, den Katechismum in die Leute, sonderlich in das junge Volk zu bringen. Dabei ermahnt er zunächst den Text fleißig zu treiben, aber immer in einerlei Form, sodann die Erklärung und erst, wenn der kleine Katechismus richtig gelehret und geübt sei, den großen vorzunehmen, um reicheren und weiteren Verstand der einzelnen Stücke zu geben.

Der Katechismus war Luthers Lieblingswerk. Er selbst sagt darüber in einem Briefe an Capito: „Ich erkenne keines meiner Bücher für vollkommen an, außer etwa das vom geknechteten Willen und den Katechismus," und ein andermal: „Ich kanns nicht ausstudiren, noch auslernen, sondern lerne doch täglich darin und bete den Katechismus mit meinem Sohn Hansen und meinem Töchterlein Magdalenen." Noch in seinen letzten von Eisleben kurz vor seinem Tode geschriebenen Briefen erinnert er seine Käthe, den Katechismus nicht liegen zu lassen. So in dem Briefe vom 7. Febr.:

„Lies du, liebe Käthe, den Johannem und den kleinen Katechismum, davon du sagtest: Es ist doch alles von mir in dem Buch gesagt." Auch in den Tischreden rühmt er den Katechismus als die beste und nöthigste Lehre in der Kirche und mahnt, daß man nicht disputire von heimlichen und verborgenen Dingen, sondern einfältig beim Katechismo bleibe. Dort findet sich auch eine Zusammenstellung kurzer Sprüche des Katechismus, wie ihn Luther in seinem Hause lehrete.

Der Katechismus Luthers, der bereits zu Mathesius Lebzeiten in mehr als 100,000 Exemplaren gedruckt war, wurde bald in ganz Deutschland die Norm für den Religionsunterricht. Der Segen davon wurde überall sichtbar. Schon 1530 schreibt Luther an den Kurfürsten Johann: „Es wächst gesund daher die zarte Jugend von Knäblein und Mägdlein mit dem Katechismo und Schrift so wohl zugericht, daß mirs in meinem Herzen sanfte thut." Die Katechismuslehre wurde ein Hauptbestandtheil des Gottesdienstes und bald wurde es allgemein, daß die Nachmittagspredigt für den Katechismus bestimmt war. Bei den späteren Visitationsfragen wurde in der Schule zuerst ermittelt, ob der Küster auch den Katechismus nebst Luthers geistlichen Gesängen und den Psalmen fleißig in der Schule lehre. In dem von Melanchthon ausgearbeiteten Schulplane des Visitationsbüchleins (1528) wird für „den andern Haufen" ein Tag, Sonnabend oder Mittwoch, zu christlicher Unterweisung bestimmt. Alle Kinder, eines nach dem andern, sollen das Vater Unser, den Glauben und die zehn Gebote hersagen: der Schulmeister seinerseits soll bald das eine, bald das andere dieser Stücke richtig und einfältig erklären und den Kindern wohl einbilden, was noth ist recht zu leben, als Gottesfurcht, Glaube, gute Werke. Daneben soll der Schulmeister etliche in diesem Sinne ausgewählte Psalmen zu lernen geben, als den 112. 34. 128. 125. 127. 133. An diesem Tage soll man noch Matthäum exponiren (aus dem lateinischen Texte), auch wohl die Briefe an Timotheum und die 1. Epistel Johannis, wenn die Kinder erwachsen sind, oder die Sprüche Salomonis, aber keine anderen schwierigeren Bücher.

Aus diesem Plane ersieht man zugleich, in welchem Umfange die Erklärung der heiligen Schrift damals in den Schulen getrieben wurde. Zu dieser Auswahl, die nicht einmal für alle bestimmt war, kam nur noch die Lesung der Psalmen und einzelner Abschnitte aus dem Neuen Testamente in den Wochengottesdiensten durch die Schüler. Man ist oft zu weit gegangen, indem man geglaubt hat, daß unmittelbar durch die Reformation die Bibel das Lesebuch in der Schule und Familie geworden sei. Die Unterweisung in Gottes Wort war in jener Zeit hauptsächlich auf den Katechismus gestellt, den man auch „der Laien Biblia" nannte. Von der Bibel selbst wurde vorzugsweise das Neue Testament gebraucht, von dem Alten am meisten der Psalter und die Sprüche Salomonis. Aber der große Grundgedanke war ausgesprochen und fand in immer weiteren Kreisen Geltung, daß die heilige Schrift in allen Schulen die vornehmste Lection sein müße. Es ist unschätzbar, welche Bedeutung die Bibelübersetzung Luthers für das Schulwesen hatte. Wie dadurch die Muttersprache eine Berechtigung in den Schulen bekam und durch sie der Grund für allgemeine Bildung gelegt wurde, so wurde auch die Bibel allmählich ein Bildungselement, welches ebenso der Erweiterung alles Wissens diente, wie es geschickt machte für ein Verständnis der Dinge auf allen Gebieten des geistigen Lebens. In dem poetischen Gehalte der heiligen Schrift fand die Poesie und Gesangeskunst gleichmäßig Nahrung und Befriedigung. Der reiche Liederquell, der daraus hervorgieng in dem evangelischen Kirchengesange, hauptsächlich dem Chorale, hatte von Anfang an eine volksthümliche Bedeutung, indem diese Lieder anfangs mehr in Häusern und Werkstätten, auf Märkten und Feldern gesungen wurden, als in den Kirchen. Die Lutherischen Kirchenlieder, deren er 37 dichtete, wurden ein Gegenstand des Lernens in den Schulen. In der „ersten und alten Vorrede über die geistlichen Lieder" sagt er, daß er gern wollte, „daß die Jugend, die doch sonst soll und muß in der Musica und andern rechten Künsten erzogen werden, etwas hätte, damit sie der Buhllieder und fleischlischen Gesänge los würde und an derselbigen Statt etwas heilsames lernete und also das Gute mit Lust, wie den Jungen gebühret, eingienge. Auch daß ich nicht der Meinung bin, daß durchs Evangelium sollten alle Künste zu Boden geschlagen werden und vergehen,

wie etliche Abergeistliche vorgeben; sondern ich wollte alle Künste, sonderlich die Musica gern sehen im Dienste des, der sie gegeben und geschaffen hat."

Das waren hauptsächlich die Elemente, die von Luther in Bewegung gesetzt die deutsche evangelische Volksschule geschaffen haben, zu der die Idee vom allgemeinen Priesterthum immer kräftiger hindrängte, so sehr auch bei Luther noch die Gelehrtenschule mit ihrer ausschließlich lateinischen Bildung überall im Vordergrunde stand. Daß aber Luther die Bedürfnisse des Volkes schärfer ins Auge faßte, als Melanchthon, geht daraus hervor, daß während dieser in seinem Schulplane der Mädchen nicht einmal Erwähnung thut, Luther schon 1527 in einem Briefe an Else von Kanitz schrieb: „Ehrbare, tugendsame Jungfrau Else, ich habe euer lieben Muhmen Hanne von Plausig gebeten schriftlich, daß sie euch wollte zu mir schicken eine Zeit lang: denn ich gedacht euch zu brauchen, junge Mägdlein zu lehren und durch euch solch Werk andern zum Exempel anzufahen. Bei mir sollt ihr sein zu Haus und Tisch." Noch früher (1523) hatte er in der Leisnizer Kastenordnung vorgesehen, daß eine ehrliche, betagte, untadelige Weibsperson als Lehrerin gehalten werden sollte. Auch hatte er Mädchenschulen in seiner Schrift an die Rathsherrn (1524) als allgemeines Bedürfnis anerkannt und empfohlen, da die Welt, auch ihren weltlichen Stand äußerlich zu halten, nicht bloß feiner und geschickter Männer, sondern auch der Frauen bedürfe, die wohl ziehen und halten können Haus, Kinder und Gesinde. Damit solche Frauen aus Mägdlein werden, sei es nöthig, daß man die Mägdlein recht lehre und aufziehe. „Ein Mägdlein kann ja so viel Zeit haben, daß sie des Tages eine Stunde zur Schule gehe und dennoch ihres Geschäftes im Hause wohl warte; verschläfts und vertanzt es, und verspielet es doch wohl mehr Zeit."

Das unmittelbare Bedürfnis der Reformation trieb jedoch dahin, daß Leute für die gelehrten Stände vorgebildet wurden, die im Predigtamt und weltlichen Regiment die Sache Christi vertreten und fördern könnten. Luther hatte es erkannt, daß Gott die Sprachen als das Mittel geschickt habe, dem Evangelium wieder den Weg zu bahnen. Von diesem Gesichtspuncte aus empfahl er den Rathsherrn aller Städte Deutschlands die Errichtung christlicher Schulen, die hauptsächlich auf Sprachunterricht gegründet allen Ständen ohne Unterschied offen stehen sollten, da es für jedermann nützlich sei, Latein zu verstehen. „Und wenn schon ein solcher Knabe, so Latein gelernet hat, darnach ein Handwerk lernet und Bürger wird, hat man denselbigen in Vorrath, ob man sein etwa zum Pfarrherrn oder sonst zum Wort brauchen müßte: schadet ihm auch solche Lehre nichts zur Nahrung, er kann sein Haus desto baß regieren." — Die Hauptschrift über die gelehrten Schulen ist jene Vermahnungsschrift Luthers an die Rathsherrn aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und erhalten sollen (1524), die als der eigentliche Stiftungsbrief der Gymnasien zu betrachten ist. In derselben sprach L. so recht aus unmittelbar göttlicher Vollmacht, weil ihm „Gott den Mund aufgethan und ihn heißen reden." Seine Worte hallten wie ein Donner durch ganz Deutschland und weckten die schlafenden Gewissen. Er konnte sich mit Recht rühmen, daß er nicht das Seine suche, sondern das Beste des ganzen deutschen Landes und Volkes und daß sie, wo sie ihm hierin gehorchten, ohne Zweifel nicht ihm, sondern Christo gehorchten, und wer ihm nicht gehorchte, nicht ihn, sondern Christum verachtete. — Auf den Inhalt dieser Schrift einzugehen, überschreitet aber die Grenzen unserer Aufgabe.

Beachtenswerth ist jedoch, wie eindringlich es L. in dieser Schrift einschärft, daß es Pflicht der Obrigkeit sei, für die Schule zu sorgen. Einer Stadt Gedeihen, führt er aus, liege nicht darin, daß man große Schätze sammele, feste Mauern, schöne Häuser, viele Büchsen und Harnischzeuge, sondern allein darin, daß sie viel freier, gelehrter, vernünftiger, ehrbarer, wohlerzogener Bürger habe. Es sei Schuld der Obrigkeit, daß es jetzt so dünne sehe von geschickten Leuten, da sie das junge Volk habe aufwachsen lassen, wie das Holz im Walde wächset, und nicht zugesehen, wie man es lehre und aufziehe. In dem Sermon, daß man die Kinder zur Schule halten solle, spricht er der Obrigkeit die Pflicht zu, die Unterthanen zu zwingen, daß sie ihre Kinder zur Schule bringen. „Kann sie die Unterthanen zwingen, so da tüchtig dazu sind, daß sie müßen Spieß und Büchsen tragen, auf die Mauern laufen und anderes thun, wenn man kriegen soll; wie viel mehr kann und soll sie die Unterthanen zwingen,

daß sie ihre Kinder zur Schule halten, weil hier wohl ein ärgerer Krieg vorhanden ist mit dem leidigen Teufel."

Es ist bekannt, wie hoch L. das Amt eines Schulmeisters hielt und mit wie herrlichen Worten er den Preis des Lehramtes ausgesprochen hat. „Das sage ich kürzlich, heißt es in dem gedachten Sermon, einem fleißigen frommen Schulmeister, der Knaben treulich zeucht und lehret, dem kann man nimmermehr genug lohnen und mit keinem Gelde bezahlen, wie auch der Heide Aristoteles sagt. Noch ists bei uns so schändlich veracht, als sei es gar nichts und wollen dennoch Christen sein. Und ich, wenn ich vom Predigtamt ablassen könnte oder müßte, so wollte ich kein Amt lieber haben, denn Schulmeister oder Knabenlehrer sein. Denn ich weiß, daß dies Werk nächst dem Predigtamt das allernützlichste, größeste und beste ist, und weiß dazu noch nicht, welches unter beiden das beste ist. — Denn es ist schwer, alte Hunde bündig und alte Schälke fromm zu machen, daran doch das Predigtamt arbeitet und viel umsonst arbeiten muß; aber die jungen Bäumlein kann man besser biegen und ziehen, obgleich auch etliche drüber zerbrechen. Lieber, laß es der höchsten Tugend eine sein auf Erden, fremden Leuten ihre Kinder treulich ziehen, welches gar wenig und schier niemand thut an seinen eigenen." Auch wollte er, daß keiner zu einem Prediger erwählet würde, „er wäre denn zuvor ein Schulmeister gewest. Jetzt wollen die jungen Gesellen von Stund an alle Prediger werden und fliehen der Schulen Arbeit. Aber wenn einer hat Schulen gehalten, ungeferlich zehen Jahre, so mag er mit gutem Gewissen davon lassen, denn die Arbeit ist zu groß und man hält sie geringe." Daß Luther auch für die äußere Existenz der Lehrer sorgte und ihre Besoldung nicht kärglich zugemessen sehen wollte, beweist die Einrichtung der Schule zu Eisleben, an welcher der letzte Lehrer noch 30 Gulden Gehalt hatte, während der Rector mit 200 Gulden bedacht war, einem für jene Zeit erheblichen Einkommen.

Obwohl L. als das Mittel, das Evangelium wieder auf den Plan zu bringen, die Sprachen erkannte, und der Zuschnitt aller Schulbildung auf diese Weise ein gelehrter wurde, so erkannte doch auch er tief die Bedeutung eines volksthümlichen Unterrichtes mittelst der Religion und gründete denselben auf die Muttersprache, der er selbst mit schöpferischer Kraft zuerst wieder neue Wege bahnte und deren er sich überall bediente, wo es galt, den tiefsten Bedürfnissen des Volkes entgegen zu kommen. Durch Bibel und Gesangbuch, deutschen Gottesdienst mit deutscher Predigt und durch katechetische Unterweisung sollten die Grundlehren des christlichen Glaubens allen gemein und zugänglich werden. Geht aus allen seinen Bestrebungen für den volksthümlichen Religionsunterricht seine tiefe Einsicht in die Bedürfnisse unseres Volkslebens hervor, wie sie vor ihm keiner offenbart hat, so wurde anderes, was er auf dem Gebiete der Pädagogik erstrebte, theils durch die Denkweise und die Bedürfnisse seiner unmittelbaren Zeitgenossen bestimmt und bedingt; theils blieb es, da seine Hauptthätigkeit auf diesem Gebiete nicht zu suchen ist, zu allgemein und hatte vielmehr Bedeutung als Keim neuer und weiterer Entwicklungen. Die Geschichte der Pädagogik bezeugt es, wie viele der köstlichsten Früchte aus diesen Keimen erwachsen sind und wie wir immer wieder bei allen principiellen Fragen über Bildung und Erziehung auf den schöpferischen Genius Luthers zurückgewiesen werden.

Daß der Hausstand ein heiliger Stand sei, bewies niemand besser als L. durch das eigene Beispiel. Seine Ehe mit Katharine von Bora war mit 6 Kindern gesegnet, in deren Besitz er sich reicher fühlte als alle päpstlichen Theologen auf der ganzen Welt. Er dankte Gott, daß er ihm in seiner Käthe ein freundlich, gottesfürchtig und häuslich Gemahl geschenkt habe, die er theurer achten müße denn das Königreich Frankreich und der Venediger Herrschaft. Hier im Kreise der Seinen entfaltete der sonst so gewaltige und oft harte Mann das innigste und gemüthvollste Wesen und lernte es immer besser verstehen, daß alle, die in das Himmelreich kommen wollen, werden müßen wie die Kinder. Wie ihm im Anschauen der Kinder und ihres kindlichen Treibens oft die Ahnung höherer Dinge aufgieng, so machte ihn auch der herzliche und innige Verkehr, in dem er mit ihnen stand, immer geschickter und fähiger zu dem Berufe eines Erziehers und Seelsorgers seines Volkes. Wie er die Sprache der Kinder verstand, das beweisen am besten die unvergleichlich lieblichen Briefe an seinen Sohn Hänschen, sowie das schöne Lied „Vom Himmel hoch da komm ich her,"

das ursprünglich ein Kinderlied ist. Den Höhepunct des Familienglückes im L.'schen Hause, wie es sich am Weihnachtsabend um den Christbaum darstellte, hat der Maler Schwerdgeburth in einem viel verbreiteten überaus anziehenden Bilde zur Anschauung gebracht. Die Briefe, die L. von verschiedenen Reisen an seine „liebe Käthe" schrieb, bekunden die herzlichste eheliche Liebe und Treue. Aber alle Tiefe seines gotterfüllten Gemüthes offenbarte er bei dem Tode seiner geliebten Kinder Elisabeth († 1528) und Magdalene († 1543) ebenso in seiner Trauer, wie in dem Troste, mit dem er sich und die Seinen aufrichtete. — In dem Hausgottesdienste, den L. so eindringlich empfahl, gieng er mit dem eigenen Beispiele voran. Noch sind die Briefe vorhanden, die das innige Vertrauen bezeugen, durch das er mit den Lehrern verbunden war, denen er auf der von ihm besonders hochgehaltenen Schule zu Torgau seinen Sohn Johannes anvertraut hatte. Aber so mild und lieb L. gegen seine Kinder war und so schwer es ihn ankam, sie strenge zu strafen, so schonte er doch auch der Ruthen nicht, so oft es nöthig war, auch hiebei wie in seinem ganzen Hausstande eingedenk, daß ein Bischof ein Mann sein soll, der seinem Hause wohl vorstehe.

Literatur: Gedike, L.'s Pädagogik oder Gedanken über Erziehung und Schulwesen aus L.'s Schriften gesammelt. Berlin 1792. Froböse, Dr. Martin L.'s ernste kräftige Worte an Eltern und Erzieher. Göttingen 1822. Beste, L.'s Kinderzucht in Lehren und Lebensbildern dargestellt. Braunschweig 1846. Brüstlein, L.'s Einfluß auf das Volksschulwesen und den Religionsunterricht. Jena 1852. Schiller, Dr. M. L. über christliche Kinderzucht. 2. Ausg. Frankfurt a. M. 1854.

# M.

**Mädchenerziehung.** Der Ausgangspunct für die pädagogische Erörterung der Mädchenerziehung ist nothwendig in der Frage zu nehmen, worin die Eigenthümlichkeit des weiblichen Lebens im Gegensatz zum männlichen bestehe. Da der Beantwortung dieser Frage der Artikel „Geschlechter" gewidmet war, so muß dessen Inhalt, um Wiederholungen zu vermeiden, an diesem Orte durchaus vorausgesetzt werden. Der gegenwärtige Artikel, der das Ganze der Mädchenerziehung, vom Standpuncte des Hauses betrachtet, zu seinem Gegenstande hat, kann sich zu dem dort Gegebenen nur verhalten, wie die ausgeführte Zeichnung zu dem Umriß.

Der Unterschied der Geschlechter ist zunächst ein psychologisches Problem, welches, wie alle Urgegensätze des Lebens, niemals ganz gelöst werden wird. Mit Recht nennt darum Carus (Psyche S. 256) das Verhältnis der Geschlechter zu einander ein irrationales und weist darauf hin, wie eben dadurch jedes Geschlecht dem andern ein Geheimnis, ein Incommensurables bleibt, welches nur durch ein anderes Incommensurables, durch das Geheimnis der Liebe, zum vollen Verständnis gebracht werden kann.

Hierin liegt aber schon die Andeutung, daß auch die wissenschaftlichen Bestimmungen der Geschlechtsdifferenz nicht bloß der Psychologie entnommen werden können, sondern daß es die Ethik ist, welche diesen Unterschied in seiner geistigen Bedeutung zu entwickeln hat. „Die Individuen sind für einander nicht bloß Exemplare verschiedenen Geschlechts, sondern Personen mit geistiger Eigenthümlichkeit, die einander als solche anerkennen, und die in ihrer gegenseitigen Beziehung ihres persönlichen Werthes gewiß sind." (v. Schaller: Das Seelenleben des Menschen, 1860. S. 192.) Diese Erkenntnis der gleichen persönlichen Berechtigung beider Geschlechter, mit welcher die volle sittliche Gestalt der Ehe erst gegeben ist, ist aber durchaus ein integrirender Theil der heilsamen Wahrheit, welche der Welt in Jesu Christo aufgegangen ist. Daß erst das Christenthum das weibliche Geschlecht auf eine höhere Stufe des geistigen und sittlichen Lebens erhoben hat, ist in neuerer Zeit lebendiger als jemals erkannt worden. In der That: hier wo die Töchter mit den Söhnen weissagen, wo kein Mann und kein Weib mehr ist, wo alle Unterschiede der Natur vor der allgemein

menschlichen Sündhaftigkeit und der allgemein menschlichen Berufung zum Heile verschwinden, hier ist das Axiom gegeben, daß die höchsten Rechte der sittlichen Persönlichkeit beiden Geschlechtern gemeinsame sind. Aber in diesem Axiome ist die christlich-ethische Anschauung von dem Verhältnis der Geschlechter nicht erschöpft. Das Christenthum erkennt in diesem Verhältnisse eine Naturbestimmtheit, welche den Charakter göttlicher Bestimmung trägt, und es kann schon darum diese Naturbestimmtheit nicht gering schätzen oder übersehen. Vielmehr ist es gerade das Eigenthümliche des Christenthums, daß es den Unterschied der Geschlechter ebenso entschieden, wie die persönliche Gleichberechtigung derselben betont.

Es ist ersichtlich, daß alle verschiedenen Ansichten über das Wesen der Weiblichkeit und demgemäß über die Aufgabe der Mädchenbildung an diesen beiden Momenten der christlich-ethischen Grundanschauung des Geschlechtscharakters ihr Correctiv haben. Die Verirrungen auf diesem Gebiete lassen sich unter die beiden Hauptkategorieen subsumiren, daß entweder in dem Gegensatze der Geschlechter die Identität der persönlichen Berechtigung verkannt oder der Unterschied des Geschlechtscharakters übersehen wird.

Von der ersten Art ist die am weitesten verbreitete Verirrung diejenige, welche das weibliche Geschlecht in absoluter Unterscheidung von dem männlichen als das geringere, das niedriger stehende ansieht. Diese Ansicht macht das Weib zur Sklavin nach dem scheinbaren Rechte der Natur. Denn sie geht aus von der sichtbaren Schwäche des weiblichen Organismus, die bald auch als Symbol für sittliche und intellectuelle Unreife, Unvollkommenheit und Untüchtigkeit genommen wird. Wir können diese Ansicht die antike nennen; aber die antike Geringschätzung des Weibes zieht sich bis in unsere Zeiten hinein als eine Seite des Paganismus, die noch nicht überwunden ist.

Natürlich haben sich die Formen geändert, in denen diese Grundanschauung sich in unsern Tagen ausspricht. In trivialster Weise tritt sie uns oft in der naiven Frage entgegen, was denn ein Mädchen zu lernen brauche, in dem ironischen Seitenblicke auf die Bemühungen, welche die neuere Zeit der weiblichen Erziehung zuwendet, und welche zum größten Theile als ein entbehrlicher Luxus, wenn nicht gar als Verkehrtheit angesehen werden. Man geht nicht so weit, den weiblichen Unterricht in seinen Schwächen anzugreifen, und diese aufzudecken, sondern man läßt sich die Vortheile desselben gefallen; aber man geht innerlich viel weiter, man zerstört die unterrichtlichen und erziehlichen Zwecke durch geringschätziges Urtheil, durch Widerstand gegen jeden Ernst der Forderung, durch Verleugnung jedes bestimmten Principes für die Erziehung der Mädchen. Fenelon in seinem noch immer lesenswerthen Büchlein »De l'éducation des filles« beginnt mit der Klage über diese Gewissenlosigkeit. „Nichts," sagt er, „wird mehr vernachläßigt, als die Erziehung der Mädchen. Gewohnheit und Laune der Mütter entscheidet in dieser Angelegenheit über alles. Die Erziehung der Knaben gilt für eine der wichtigsten Angelegenheiten des öffentlichen Wohles, und wiewohl man in derselben nicht weniger Fehler macht, als in der der Mädchen, so hegt man doch wenigstens die Ueberzeugung, daß große Erleuchtung dazu gehöre, um einen glücklichen Erfolg darin zu erzielen. Für die Mädchen dagegen, meint man, sei es genug, wenn sie lernen, dereinst die Wirthschaft zu führen und ihren Männern zu gehorchen 2c." Daß dieses Urtheil noch heute in weitem Umfange Geltung hat, bedarf keiner Versicherung. Auch heute beruft man sich gern auf die naheliegende Bestimmung des Mädchens für die häuslichen Geschäfte und für die Ehe, um jede weitere Sorge abzuschneiden. Aber mit dem häuslichen Berufe selbst ist es dieser Gesinnung keineswegs Ernst, sonst würde erkannt werden, daß eben diese Seite des weiblichen Berufes eine sehr ernste Rücksicht auf die Erziehung der Mädchen fordert.

Sehen wir ab von den rohen und niedrigen Erscheinungen dieser Art, so bietet doch die Gegenwart weit verbreitete Richtungen dar, welche auf verwandten Anschauungen beruhen. Dahin gehört diejenige Erziehung der Mädchen, welche es hauptsächlich auf die Pflege der sogenannten T a l e n t e abgesehen hat, zu denen in erster Linie die Musik (Klavierspiel, Gesang), ferner das Zeichnen, Malen, Tanzen, das Sprechen fremder Sprachen 2c. gerechnet wird. Man wird keins dieser Gebiete der weiblichen Bildung überhaupt verschließen wollen, ja noch mehr, sie werden vielleicht alle für die höheren Stände als relativ nothwendige angesehen werden müßen und der hervortretenden Anlage wird auch hier eine Berechtigung einzuräumen sein. Auch giebt es dafür, daß

die weibliche Bildung so oft vorzugsweise in dieser Richtung gesucht wird, manchen Erklärungsgrund, wie den, daß gerade der Unterricht in diesen Gegenständen durch leicht bemerkbare Fortschritte etwas ermunterndes für alle Theile hat, daß er also doch gewiße, einem jeden sichtbare und hörbare Resultate zu liefern pflegt; aber der tiefste und allgemeinste Grund dieser Vorliebe ist dies nicht. Die Einseitigkeit und die Rastlosigkeit, mit welcher die Ausbildung dieser Fertigkeiten angestrebt wird, sowie die immer weiter um sich greifende Richtung auf Virtuosität in denselben, deutet vielmehr ziemlich bestimmt darauf hin, daß man die Mädchen mit diesen Fertigkeiten schmücken will. Diese ganze Richtung der weiblichen Erziehung, wo sie in solcher Einseitigkeit auftritt, ruht auf der Ansicht, daß das Weib vornehmlich gefallen, daß es durch äußere Vorzüge gefallen solle, daß es sich dort zur Geltung bringen müße, wo nicht der Ernst des Lebens, sondern das Bedürfnis der Erholung die Menschen zusammenführt, daß das Weib also nicht zur Gefährtin des Mannes im vollen Sinne des Wortes, sondern nur zur heitern Genossin in seinen Ruhestunden, zum anmuthigen Spielzeug seiner Launen dienen solle. — Wie herabwürdigend diese Ansicht für das weibliche Geschlecht ist, ebenso gefährlich ist diese einseitige Pflege der Talente für die Entwicklung edler Weiblichkeit. Denn wenn es bei diesen Dingen ihrer Natur nach doch wesentlich darauf ankommt, daß die Anlagen der Mädchen zur Schau gestellt werden, so wird gerade dadurch die weibliche Natur auf das empfindlichste in ihrem Wesen gefährdet und verletzt. Dazu kommt noch etwas anderes. Der Reiz edler Weiblichkeit besteht in der von dem Gemüthe getragenen, harmonischen Gesammtbildung aller geistigen Kräfte. Wird diese Harmonie durch irgend eine einseitig hervortretende Kraft zerstört, so wird eben mit dieser Schönheit der Seele auch die Weiblichkeit selbst aufgehoben. Auch werden nur zu leicht Interessen, z. B. die der Häuslichkeit, getödtet, ohne welche ein Weib nicht gedacht werden kann. Der Neigung des weiblichen Gemüthes zur Uebertreibung und Leidenschaftlichkeit, die aus dem Vorwalten des Gefühles und der Phantasie so leicht sich entwickelt, kommt nichts so sehr entgegen, als die Pflege der künstlerischen und geselligen Talente, und es erwachsen auf diesem Boden die allertraurigsten Entartungen des weiblichen Lebens. Keine Leistung und wäre sie die vollendetste, kann einem Weibe zur Entschuldigung gereichen dafür, daß sie ihren natürlichen Pflichtenkreis vernachläßigt; und da ein solcher niemals fehlt, wo man ihn nur zu suchen weiß, so wird die Ausbildung aller geselligen und künstlerischen Talente bei dem Weibe immer nur den Zweck haben dürfen, dasselbe noch tüchtiger zu machen für seinen natürlichen Beruf. Alle diese Talente eines Weibes sollen dazu dienen, das Familienleben zu verschönern, zu vergeistigen und zu veredeln, aber nicht dazu, an den Stätten der Zerstreuung Triumphe der Bewunderung zu erstreben. Die einseitige Pflege der Talente gehört einer gefährlichen, bedenklichen und im Grunde das Weib erniedrigenden Richtung der Zeit an, die zuletzt bei dem nur zu oft vorhandenen Mangel wirklicher Befähigung für diese Dinge und bei der oberflächlichen Art, sie zu treiben, auch dadurch sich hart genug bestraft, daß sie das Weib in den Augen des ernsten und tüchtigen Mannes mehr herabsetzt als erhebt.

In Frankreich ist in neuerer Zeit mehr als einmal geradezu die Mahnung ausgesprochen worden, daß man die Mädchen für die Ehe, ja daß man sie zur Liebe erziehen solle. Die Bestimmung des Weibes wird in der Ehe gesucht, und auf diese alles bezogen, was für die Mädchen gethan wird. Aber auch in diesem Gedanken liegt eine entschiedene Unklarheit und eine geringschätzige Ansicht von dem weiblichen Wesen. Wenn man, wie oft geschehen, den weiblichen Beruf unter dem dreifachen Gesichtspuncte der Haushälterin, der Gattin und der Mutter auffaßt!, so übersieht man, daß der zweite Gesichtspunct den beiden andern durchaus nicht coordinirt werden kann. Die Ehe ist nur die volle Realität des von Gott geordneten Verhältnisses der Geschlechter zu einander. Für dieses Verhältnis giebt es daher nur die beiden Grundbedingungen, daß das Weib zur wahren Weiblichkeit, der Mann zur wahren Männlichkeit gereift und respective erzogen sei. Daher giebt es für das Weib in Wahrheit keine Erziehung zur Ehe, sondern nur eine zur echten Weiblichkeit. Ist diese vorhanden, so wird sie sich auch in der Ehe bewähren. Wird aber die Erziehung mit bestimmter Rücksicht auf die Ehe geleitet, so geht nicht nur von vorn herein die tiefe Unmittelbarkeit des Gefühles verloren, welche für den Mann der edelste Schatz im Herzen

seines Weibes ist, sondern es entwickelt sich auch eine höchst gefährliche Abstraction in der Ansicht von dem, was für die Pflicht und die Tugend der Frauen gehalten werden müße. Denn es werden dann gewiße Forderungen wie die der Nachgiebigkeit, der Milde, der Freundlichkeit an die Spitze von allem gestellt, was die Frau dem Manne schuldig sei. Aber sobald diese in reflectirter Absichtlichkeit geübt werden, hören sie auf, das zu sein und zu wirken, was sie sein und wirken sollen, und werden, wenn es im Herzen sonst nicht recht bestellt ist, wohl gar dazu angewendet, dem natürlichen und gottgeordneten Uebergewichte des männlichen Willens in unlauterer Weise entgegen zu wirken. So bringt in die Ehe die gemachte, mit Bewußtsein geübte Sentimentalität hinein, welche der Tod des reinen Gefühls ist. Ja so wird schon in das Mädchen, dem Manne gegenüber, ein Zug von Absichtlichkeit gepflanzt, der den zarten Blumenstaub echter Jungfräulichkeit nothwendig von der Seele abstreift. Für die Ehe zu erziehen ist schon darum ein vergebliches Unternehmen, weil niemand den Charakter des künftigen Gatten, und also niemand die specielle Aufgabe, welche die concrete Gestaltung der Ehe dem Weibe stellen wird, kennt. Für die Ehe erziehen kann niemand als der Gatte selbst. Immer wird die Ehe gerade so, wie die keimende Liebe, als der Ausdruck der unmittelbaren Beziehung der Person zur Person, alles ausschließen, was durch Belehrung oder praktische Maximen ein solches Verhältnis im voraus gestalten will. Und wo bleiben denn alle die Mädchen, die nicht heirathen? Sollen sie wirklich angesehen werden als Wesen, die ihre Bestimmung verfehlt haben? Aber die Erfahrung lehrt ja täglich, daß solche Wesen den segensreichsten Einfluß auf ihre Umgebung ausüben und daß sie dies oft thun in der weiblichsten Art. Die eigentlichen Wesensbestimmungen der Weiblichkeit, die Häuslichkeit und die Mütterlichkeit, sind keinem Weibe fremd und können auch ohne die Eingehung der Ehe von jedem Weibe geoffenbart und geübt werden. Wenn die Geschichte so viele Mütter preiset, welche in den Herzen ihrer Söhne die Keime künftiger Heldengröße, Glaubensstärke und sittlicher Hoheit geweckt haben, so nennt sie neben den natürlichen Müttern auch geistige Mütter, die dasselbe gethan. Warum endlich fällt es niemanden ein, den Mann für die Ehe zu erziehen? Ists nicht eben darum, weil wir nur zu sehr daran gewöhnt sind, das weibliche Leben an sich geringer anzuschlagen als das männliche, weil wir in der Ehe den Mann nicht nur als das Haupt, das er ja nach dem Willen Gottes sein soll, sondern gleich als den ganzen Menschen denken, dem dann das Weib nur noch als ein Appendix nebenhergeht mit dem Auftrage, gewiße Pflichten zu erfüllen, die es eben darum erlernen müße? An diesem ganzen quantitativen Unterschiede des Geschlechtscharakters, der solchen Theorien zu Grunde liegt, offenbart sich eben die heidnische Grundlage derselben, denn das Christenthum kennt nur einen qualitativen Unterschied, einen Unterschied der gleichberechtigten Gabe zwischen Mann und Weib.

Viel tiefer in der Wahrheit ist diejenige Ansicht gegründet, welche die Mädchenerziehung vor allen Dingen auf die Häuslichkeit gerichtet wissen will. Wohlverstanden enthält sie vielleicht die ganze Wahrheit der Sache. Schleiermacher hat das eigentliche Verhältnis zwischen Weib und Mann auf den Ausdruck gebracht, daß es im allgemeinen dem zwischen Haus und Oeffentlichkeit entspreche, und damit wird die Ansicht aller Völker und Zeiten auch am meisten übereinstimmen. Es kommt aber darauf an, wie dies Verhältnis zwischen dem häuslichen und öffentlichen Leben gefaßt wird und welchen Inhalt man beiden Sphären vindicirt. Je mehr in einer Zeit eine Ueberschätzung des öffentlichen Lebens hervortritt, desto beschränkter und niedriger wird die Sphäre des häuslichen Lebens gedacht. Und so identificiren auch in unseren Tagen die meisten von denen, welche die Häuslichkeit zum Principe der Mädchenerziehung machen wollen, die Häuslichkeit ohne weiteres mit der Haushaltungskunst. Sie dringen vor allem darauf, daß die Mädchen zu tüchtigen Wirthschafterinnen und allenfalls zu Kinderpflegerinnen gebildet werden, und erwarten davon die Heilung des socialen Uebels. Aber sie nehmen nicht war, wie sehr durch diese ganze Richtung das Haus seiner tieferen Bedeutung beraubt wird. Häusliches und öffentliches Leben sind gleichberechtigte Factoren im Leben des Volkes und müßen den ganzen Inhalt der nationalen Entwicklung zur Erscheinung bringen, nur das Haus in der Form des natürlich

gebundenen, persönlich=gemüthlichen Verkehrs, die Oeffentlichkeit dagegen in der Form des gesetzlich bestimmten, allgemein=geistigen Lebens. Darum wird das häusliche Leben durch die Sitte getragen, denn diese ist nichts anderes, als der familienhafte und individuelle Ausdruck der Volkseigenthümlichkeit. Was aber zur Sitte werden soll, das muß aus den tiefsten Lebensbedingungen, aus der Natur und der Geschichte eines Volkes hervorgegangen sein, und alles, was von dieser Art ist, soll auch zur Sitte werden. So bringen die religiösen und politischen, die künstlerischen und alle anderen Interessen des nationalen Lebens in das Haus und erst dort ist die volle und rechte Häuslichkeit, wo diese Interessen in der ganzen Sitte des Hauses einen Ausdruck und eine Pflege gewonnen haben. In diesem Sinne ist dann der paradoxe Satz W. H. Riehls (die Familie S. 61) „daß das echte Familienleben an sich schon eine Form des öffentlichen Lebens sei," zu verstehen, und so erfüllt sich das Wort J. J. Wagners, daß sich das Volk in seinen Familien selber anschaue. Blicken wir von hier aus auf das Weib, welches die eigentliche Repräsentantin und die Trägerin des häuslichen Lebens ist, so ergeben sich daraus sehr wichtige Folgerungen für das Wesen der weiblichen Bildung. Findet sich die Bethätigung eines Factors des nationalen Lebens vorzugsweise nur in der Oeffentlichkeit, bringt das Interesse dafür nicht in die Häuser und Familien, so hat ein solcher Factor keine Wurzel im Volke. Mit Recht erwarten wir darum erst dann ein wahrhaft kirchliches Leben wiederkehren zu sehen, wenn der häusliche Gottesdienst wieder hergestellt sein wird. Aber mit den patriotischen, bürgerlichen, künstlerischen Interessen ist es dasselbe; sie wollen und sollen alle ihre tiefste Wurzel im Familienleben finden. Verhält es sich aber so, so muß auch das Weib für diese Interessen Sinn und Verständnis haben. Der richtige Begriff der Häuslichkeit schließt daher die geistige Bildung keineswegs aus, sondern fordert dieselbe vielmehr. Am wenigsten ist es zuläßig, das Wesen der Häuslichkeit auf die Haushaltungskunst zu beschränken, denn diese ist selbst ohne Bildung nicht denkbar. Die Entdeckungen der Naturwissenschaften, die Vortheile des freieren Handelsverkehrs, die Fortschritte der Gewerbsthätigkeit und der gesammten Industrie üben auf das Haus einen fortdauernden und unermeßlichen Einfluß, den zu würdigen, in seinen gefährlichen Wirkungen abzuwehren, in seinen heilsamen zu benutzen, nur eine gebildete Frau vermag. So hat z. B. das Spinnen und Weben, worin die deutsche Hausfrau einst ihren Reichthum und ihren Ruhm fand, für unsere Zeit diese Bedeutung nicht mehr, seitdem die Handarbeit gegenüber der Fabrikindustrie zur Verschwendung geworden ist; und es ist keine Frage, daß mit dem Zurücktreten dieser Beschäftigung das gesammte häusliche Wirken der Frauen in ein gewißes Schwanken gerathen ist. Amalie Marschner (Der Erziehungsberuf der Frauen S. 89) hat sehr gut die sittliche Wirkung dargestellt, welche mit dem Spinnrocken dem deutschen Hause verloren gegangen ist. Aber so wahr dies ist, so bleibt es noch immer eine rühmliche und wichtige Eigenschaft einer tüchtigen Frau, die Qualität des Gewebes, welches sie kaufen will, beurtheilen zu können. Selbst das Spinnen und Weben sollte ihr nicht so ganz fremd sein, denn was im großen und ganzen gilt, gilt noch nicht für jeden speciellen Fall. Es giebt noch Localitäten, es giebt noch mancherlei Zustände, in denen namentlich das Spinnen wohl angebracht ist, denn eine gute Wirthin weiß, daß auch der geringste Erwerb, der unter gewißen Umständen möglich ist, in sittlicher und ökonomischer Hinsicht einen unschätzbaren Werth hat gegenüber der Unthätigkeit und Trägheit, welche ohne jenen Erwerb eintreten müßte. Ganz ähnliche Veränderungen sind eingetreten in der Art der Ernährung, in allen Puncten der leiblichen Diät, in der Beleuchtung, in der Ausstattung unserer Zimmer und Häuser, in den Mitteln, die Reinlichkeit derselben aufrecht zu erhalten u. s. w. Wenn es in alle dem, ganz so, wie auf den allgemeinsten Lebensgebieten, eine gewiße Berechtigung des Alten und eine solche des Neuen, einen Schein und eine Wahrheit des Calculs, einen Unterschied giebt zwischen dem, was nothwendiges Bedürfnis und was Luxus ist, so ergiebt sich, daß eben zur rechten Führung des Haushaltes neben gewißen sittlichen Eigenschaften auch eine intellectuelle Bildung nothwendig ist. Aber auch die Art und Eigenthümlichkeit intellectueller Bildung der Frauen wird durch die wohlverstandene Bedeutung des häuslichen Lebens und durch den häuslichen Beruf des Weibes gegeben. Denn wie harmonische Gesammtbildung aller Kräfte dem Weibe überhaupt entspricht, so fordert auch das Haus von

dem Weibe im Unterschiede von dem Manne hauptsächlich eine allgemeine Bildung. Die allgemeine Bildung aber ist durchaus nicht eine zufällig aufgehäufte Summe fragmentarischer Kenntnisse, ebensowenig ist sie eine Erkenntnis der Principien des Wissens, oder die geistige Beherrschung eines Wissensgebietes in der systematisch geordneten Vollständigkeit seines Inhaltes und Umfanges; sie besteht vielmehr in der klaren Auffassung derjenigen leitenden Ideen und Gesetze, welche in den verschiedenen Wissensgebieten zur Erscheinung kommen. Freilich können diese Gesetze nicht anders erkannt werden, als so, daß sie an dem Concreten, Factischen und Individuellen angeschaut werden; aber es genügt, aus der Menge des concreten Materials nur diejenigen Erscheinungen hervorzuheben, an denen das betreffende Gesetz sich deutlich erkennen läßt. Von der Vollständigkeit des Inhaltes kann abgesehen werden, ja es kann das concrete Material, an welchem ein allgemeines Gesetz anschaulich gemacht und zum Verständnis gebracht worden ist, in seinen Einzelheiten dem Gedächtnisse später entschwinden; für die Intelligenz ist es entscheidend, daß dieses Gesetz erkannt ist, und daß mit der klaren Auffassung desselben das Interesse und Verständnis für eine Menge verwandter Erscheinungen gegeben ist. Zur Auffassung der idealen Elemente der einzelnen Wissenschaften ist aber auch gerade die weibliche Natur in besonderem Grade befähigt, da die intellectuelle Potenz des Weibes weniger in der Form des logischen Denkens, als in einer instinctiven Apperception der Dinge und ihrer Verhältnisse zu einander sich erweist. (Vergleiche was in dem Artikel „Bildung" über allseitige Bildung gesagt ist.)

Daß diese Seite und Form menschlicher Bildung die dem weiblichen Geschlechte einzig eignende sei, darauf werden wir noch von einer andern Seite her mit Nothwendigkeit gewiesen. Erwägen wir den physischen Unterschied der Geschlechter, so springt sofort der Umstand in die Augen, daß die Bildungsperiode des weiblichen Geschlechtes gegen die des Mannes eine ungleich kürzere ist, die dazu noch durch die gewaltsameren, das Blut- und Nervenleben oft mächtig erschütternden organischen Prozesse des weiblichen Lebens gestört und dadurch abgekürzt wird. Um so gewißer wird es Aufgabe sein, dem Mädchen die Resultate der Wissenschaft nahe zu bringen, ohne sie die langen Wege, auf welchen dieselben gewonnen werden, gehen zu lassen. Und dahin drängt auch die Natur des mütterlichen Berufes, der sich in jenen organischen Prozessen andeutet. Soll die Mutter die Erziehung der Kinder in einer solchen Weise leiten, daß schon in die zarten Seelen die Keime der sittlichen und intellectuellen Bildung gesenkt werden, so muß eben in der Mutter selbst der ideale Inhalt alles wissenswürdigen ein Leben gewonnen haben. Auch was die Gattin dem Gatten entgegen bringen soll an geistiger Gewecktheit und Fähigkeit, auf seine Bestrebungen einzugehen, ja sie zu ergänzen, ist eben dieses Interesse an den höheren Fragen des menschlichen Daseins überhaupt, dieses receptive Verstehen, welches dem productiven Können entspricht, und, weit entfernt, die Liebe der Gatten zu erkälten durch jene intellectuelle Gemeinschaft, auf welche Vinet (über die Aufgabe weiblicher Bildung übersetzt rc. von Dr. R. König S. 11) mit Recht einen so hohen Werth legt, das Band der Herzen nur noch reicher und dadurch inniger und wärmer und fester macht.

In solchem Sinne darf die Forderung, daß die Häuslichkeit zum Ausgangs- und Zielpuncte gemacht werde, in der That die Bedeutung eines Principes für diese ganze Seite der Erziehung in Anspruch nehmen. Wird dagegen der Begriff der Häuslichkeit in solcher Enge gefaßt, daß darunter nur die Arbeit für den Haushalt verstanden werden soll, so wird nicht nur das Weib dem Manne gegenüber auf eine unzuläßige Weise herabgesetzt, sondern auch in der Sache selbst, wie gezeigt worden, etwas unmögliches gefordert, denn auch zur tüchtigen Führung des Haushaltes gehört Bildung. Uebrigens darf nicht verkannt werden, daß unter den irrigen Ansichten über weibliche Erziehung die in Rede stehende die unschädlichste ist, der unter Umständen sogar ihr Werk auf überraschende Weise gelingen kann. Wenn, wie in dem Epitaphium jener Römerin die Summe eines Frauenlebens sich in die Worte zusammenfassen läßt: „sie blieb zu Hause, spann und wob," so erfüllt uns das mit gerechter Wehmuth; aber wir blicken mit Achtung auf ein solches Leben, welches, auch ohne die geistige Erhebung der Bildung, doch stark genug war, die sittliche Schranke, in welche die Natur das Weib gewiesen hat, festzuhalten.

Die Familienhaftigkeit alles weiblichen Lebens haben in neuerer Zeit Riehl vom socialen, Karl von Raumer (im 3. Bd. 2. Abschnitt seiner Geschichte der Pädagogik) vom pädagogischen Standpuncte aus kräftig hervorgehoben. Letzterer verfällt zwar in den Irrthum, den schulmäßigen und damit den männlichen Unterricht von der Mädchenerziehung auszuschließen; im übrigen aber sind seine Ansichten aller Aufmerksamkeit werth. Er hat Ernst gemacht mit der Forderung, die schon Schleiermacher aufgestellt hat, daß der Unterricht und die Disciplin der Mädchenschule den Charakter der Familienhaftigkeit bewahren müße, eine Forderung, welche in den meisten Mädchenschulen kaum annäherungsweise erfüllt wird. Nun aber gehört Raumer auch zu denen, welche die Wichtigkeit der Gemüthsbildung und insbesondere der religiösen Erziehung für das weibliche Geschlecht betont haben. Die Ansicht, das Weib müße zur Frömmigkeit erzogen werden, ist in unseren Tagen so oft wiederholt worden, daß darüber gewißermaßen ein stillschweigendes Uebereinkommen zu herrschen scheint. Indessen liegt die Sache nicht so einfach, wie sie gewöhnlich genommen wird. Denn wenn auf evangelisch-christlichem Standpuncte überhaupt so geurtheilt werden muß, daß Frömmigkeit der Anfang und das Ziel aller wahren Bildung ist, so gehört dies zu den Voraussetzungen, welche sowohl für das eine, wie für das andere Geschlecht gelten. Wenn nun gesagt wird, daß die Mädchenbildung vorzugsweise eine religiöse sein soll, so entsteht die bedenkliche Frage, ob dadurch nicht ein Unterschied zwischen den Geschlechtern gesetzt wird, der die Gleichberechtigung beider aufhebt. Bedarf das Weib der Religion mehr als der Mann, weil ein tieferer Defect in der weiblichen Natur oder eine größere Schwachheit derselben durch die größere Intensität des religiösen Lebens ausgeglichen werden muß, so wird offenbar dem Manne eine höhere sittliche Qualität zugeschrieben. Bedarf das Weib aber einer tieferen Religiosität, weil die weibliche Natur ein näheres, unmittelbareres Verhältnis zu Gott hat, so ist die sittliche Qualität des Weibes ohne Zweifel die höhere. Gerade diese letztere Begründung wird der Forderung, daß die Bildung der Mädchen vorzugsweise eine religiöse sein soll, z. B. von Carus gegeben (vgl. Psyche S. 258). Dem entsprechend werden dann auch oft solche Aussprüche gehört, daß ein Weib ohne Religion ein Ungeheuer sei und alle Vorzüge seiner Natur einbüße, daß dagegen an dem irreligiösen Mann noch immer mancherlei geschätzt werden kann, wie z. B. seine Gesetzlichkeit, Pflichttreue, Ordnung u. s. w. Aber diese Behauptungen lassen sich bei näherer Betrachtung nicht halten. Der oft bemerkten Empfänglichkeit der Frauen für religiöse Eindrücke steht gegenüber dieselbe Empfänglichkeit für Eindrücke anderer Art. Tausende von Frauen stehen, was ihr religiöses Leben betrifft, auf einem Standpuncte, der an Unsicherheit und Kraftlosigkeit des Glaubens von dem zur Schau getragenen Indifferentismus der Männer kaum übertroffen wird, ohne daß sie sofort zu Ungeheuern gestempelt werden dürften. Wenn denn freilich die Wirksamkeit solcher Frauen doch des tieferen Segens entbehrt, so muß behauptet werden, daß das Wirken des irreligiösen Mannes nicht weniger dieses Segens ermangelt. Es ist eben hier kein Unterschied; in den Beziehungen des Menschen zu Gott sind sie eben allzumal, Männer und Weiber, einander gleich. Nur die Form, in welcher das religiöse Leben dem einen und dem anderen Geschlechte zugänglich ist und innewohnt, kann eine verschiedene sein. Aber gerade durch diese Verschiedenheit wird die Berechtigung der Forderung, daß die Mädchenbildung vorzugsweise eine religiöse sein müße, in gewißem Sinne begründet.

Es leuchtet ein, wie sehr der psychologische Charakter der weiblichen Natur mit dem Wesen des häuslichen Lebens übereinstimmt. In beiden ist das Gemüth das Grundelement des ganzen Lebens. Die Glieder der Familie werden am stärksten zusammengehalten durch das Gefühl und zwar durch das Gemeingefühl der Zusammengehörigkeit; daher steht das häusliche Leben unter dem Gesetze der Liebe. In dem öffentlichen Leben dagegen herrscht der Gedanke als Gesetz, als Recht, als äußere Ordnung, und dieser Buchstabe des Gesetzes kann nur dadurch in Uebereinstimmung gesetzt werden mit dem Geiste heiliger Liebe, daß die einzelnen diesen Geist aus dem Hause in die Oeffentlichkeit mitbringen. Dadurch fällt dem Hause vor allem die primitive und continuirliche Anregung des religiösen Lebens zu; denn auch die Entwicklung des religiösen Lebens nimmt ihren Ausgang von einer Erregung heiliger

Gefühle. Das Haus bietet aber auch dem Bewußtsein jene ersten objectiven Thatsachen, Ideen und Verhältnisse dar, welche das Gefühl mit einem religiösen Inhalte erfüllen können. Vater und Mutter werden ewig die wahrsten und tiefsten Symbole der göttlichen Macht und Liebe bleiben. Und hier trifft denn in auffallender Weise die psychische Organisation der weiblichen Natur zusammen mit der Aufgabe des häuslichen Lebens. Denn wenn der Vater das Haupt der Familie ist, so ist die Gattin, die Mutter die Seele desselben; sie ist in ihrer vorherrschenden Innerlichkeit selbst das Urbild dessen, was das häusliche Leben sein soll: ein Herzensleben, ein Gemüthsleben. Ebendaraus erklären sich so viele Aeußerungen über die Geschlechtsdifferenz, welche darauf hinausgehen, daß an dem Weibe zu schätzen sei, was es *ist*, und an dem Manne, was er *thut*; denn da das Weib unmittelbarer von der Substanz der Objecte berührt und bestimmt wird, als der Mann, der im Gegentheil zu einer bedeutenderen spontanen Einwirkung auf die Objecte berufen ist, so kommt für das Weib alles darauf an, durch welche Objecte es *von vornherein bestimmt ist*. Wenn daher das vorherrschende Gefühl die weibliche Natur besonders empfänglich macht, wie für alle Eindrücke, so auch für die religiösen, so fordert eben diese Erregbarkeit der Empfindung, damit sie nicht zur Charakterlosigkeit entarte und der Macht zufälliger Eindrücke anheimfalle, daß die Gefühle des Weibes *von Anfang an* in die Bahn der Religiosität *geleitet* und *dauernd in ihr erhalten werden*.

Daß die Frömmigkeit in dem Manne eben nur *momentan*, in gewißen Intervallen und auf gewißen Höhepuncten des Glaubens, bei der Frau aber in *ununterbrochener Stetigkeit* sich äußert, daß sich die Richtung des Mannes auf das Göttliche viel dauernder in der intellectuellen Ausgestaltung des religiösen Triebes darstellt, als in der Stetigkeit religiöser Empfindungen, darin offenbart sich ein ebenso unleugbarer als bedeutsamer Unterschied der Geschlechter. Der polarische Gegensatz der Geschlechter läßt sich also in Beziehung auf die Form, in welcher das religiöse Leben in ihnen waltet, dahin präcisiren, daß es dem Weibe eignet, *continuirlich* und eben darum in jeder Lebensäußerung von *vornherein* religiös bestimmt, dem Manne dagegen, auf die Erkenntnis und Darstellung des Göttlichen als *auf den letzten definitiven Zweck* aller Wirksamkeit gerichtet zu sein. Wenn nun immer wieder darauf hingewiesen werden muß, daß es sich hier nur um einen relativen Gegensatz handelt, so wird doch für die Erziehung und den Unterricht beider Geschlechter durch jenen relativen Gegensatz ein Anhalt gegeben, der nicht übersehen werden darf. Nur muß man diesen Unterschied nicht so ausdrücken, daß das Mädchen „*vorzugsweise*“ religiös gebildet werden solle, denn die Religion ist aller menschlichen Bildung gleich wesentlich, sondern so, daß das Mädchen von *vornherein* und *continuirlich in der religiösen Anschauung festgehalten werden müße*, während dem Knaben zugemuthet werden darf und soll, von der religiösen Betrachtung der Dinge auf kürzere oder längere Zeit zuweilen abzusehen. Für die praktische Bethätigung dieser Maxime in der Erziehung und im Unterrichte wäre es indessen eine irrige Folgerung aus dem Obigen, wenn bei Mädchen wesentlich dahin gearbeitet würde, das *religiöse Gefühl als solches*, bei Knaben dagegen dahin, den religiösen Gedanken als solchen einseitig zu wecken. Soll das Gefühl der weiblichen Seele zum *religiösen Gefühle* erhoben werden, so ist eben nothwendig, daß dem Mädchen in allen Gebieten des Lebens und Wissens *die religiösen Beziehungen zum Bewußtsein gebracht werden*. Nicht daher in dem eigentlichen Religionsunterrichte, obwohl auch in diesem gewiße Unterschiede der Behandlung nöthig werden, auch nicht immer in einer extensiven Erweiterung desselben ist die Bethätigung der Maxime, daß das Mädchen in der religiösen Lebensanschauung erhalten werden müße, zu suchen, vielmehr darin, daß bei allem, was das Mädchen lernt, der religiöse Gesichtspunct in den Vordergrund gestellt und dieser, allerdings nicht auf tendenziöse und einseitige Weise festgehalten werde. Hier überall ist es nicht eine gefühlsmäßige, sentimentale und weichliche Darstellung, am wenigsten eine solche, die darauf ausgeht, gewaltsam die Empfindung zu erwecken und die Phantasie zu entzünden, welche heilsam wirkt, sondern umgekehrt gerade eine einfache und klare Hervorhebung derjenigen Gesichtspuncte, welche die Wahrheit des göttlichen Wortes in einem neuen Lichte wiedererkennen lassen. Alle Wissensgebiete, und wir nehmen selbst das Rechnen davon nicht ganz aus, bieten eine

Fülle solcher Beziehungen dar, die ein frommer Sinn aufzufassen und darzustellen weiß. Was oben von der Art der intellectuellen Bildung des Weibes gesagt worden ist, daß nämlich der ideale Inhalt des Wissens dem Weibe aufgeschlossen werden muß, tritt so in die innigste Uebereinstimmung mit der Aufgabe der religiösen Bildung, denn gerade an diesen idealen Inhalt knüpft sich am natürlichsten die religiöse Betrachtung. Und wie mit dem Unterrichte, so verhält es sich mit der Erziehung. Nicht die bloße Vermehrung der religiösen Uebung an sich ist es, welche hier das Beste thut, sondern das Beispiel der Pflichttreue, die im Glauben wurzelt, und die Forderung, daß alles Thun unter dem höchsten Gesichtspuncte der heiligen Pflicht betrachtet und geübt werde. Wird so dem Geiste des Mädchens im Denken und Leben ein heiliger Inhalt gegeben, so wird das Gefühl sich dieses Inhaltes von selbst bemächtigen und sich zum frommen Gemüthsleben verklären. Dadurch wird denn das Weib der Mittelpunct auch des christlichen Hauses und von ihm gerade geht still und unbemerkt recht eigentlich die religiöse Wirkung aus, die oben dem Hause der Idee nach zugeschrieben werden mußte.

Alles, was über den Parallelismus des häuslichen und des öffentlichen Lebens unter sich und beider Lebensformen mit der Geschlechtsdifferenz gesagt worden ist, gewinnt aber für die Pädagogik eine besondere Wichtigkeit durch die *sittliche* Bedeutung, welche diesem Parallelismus als einer göttlichen Ordnung zukommt. Dem Weibe, welches eben für das Haus mit allen seinen geistigen und leiblichen Eigenthümlichkeiten geschaffen ist, ist es höchste Pflicht, *in der Sphäre, in den Schranken des Hauses zu verharren.* Alle eigenthümliche Sittlichkeit des Weibes läßt sich zurückführen auf die Forderung der Häuslichkeit. Im Alterthum wurde dieses *Gesetz des Weibes* besonders als *Pietät* gedacht, als Hingebung an die substantielle Einheit der Familie. Aber weil die antike Lebensanschauung die sittliche Freiheit der Frauen nicht anerkennt, so erinnert jene Forderung der Pietät auch mehr an den Druck und an die persönliche Rechtlosigkeit der Frauen jener Zeit, als an einen innern Vorzug und Reichthum der weiblichen Natur. Dieser Vorzug konnte erst durch das Christenthum sichtbar werden. *Wiese* (über die Stellung der Frauen im Alterthum und in der christlichen Zeit S. 11) hebt mit Recht hervor, daß der geschichtliche Anfang des Christenthums die *heilige Familie* sei; Heiligung der Familienverhältnisse ist noch immer das Erste, womit die Schöpfungen des Christenthums im Leben der Völker beginnen. Ja, man kann sagen, das Christenthum hat erst die eigentliche *Bedeutung des Familienlebens* für die Menschheit offenbart und hat eben dadurch dem äußern Staatsinteresse das Uebergewicht genommen und der Oeffentlichkeit und ihren Kräften gegenüber das Haus und mit ihm das Gemüth des Menschen in ihr volles Recht eingesetzt. Und die Erhebung des Weibes war eben die Bedingung für die Erhebung des Hauses. Die antike Pflicht der Pietät, der nur die Bewahrung der Familieneinheit oblag, ist im Christenthum unendlich erweitert und in Beziehung gesetzt zu den höchsten Aufgaben der Menschheit. Es gilt für das Weib nicht weniger als für den Mann, das Reich Gottes zu bauen, und daß das Weib berufen ist, demselben Herrn zu dienen, wie der Mann, das ist eben seine Freiheit und Erhebung. Aber wenn alles Wirken für die ewigen Zwecke des Himmelreichs ein *Dienen* ist, so ist doch dieser Dienst, sofern er als Wirkung des Menschen auf den Menschen betrachtet wird, nothwendig wiederum an den Gegensatz des Herrschens und Dienens gebunden. Dieser Gegensatz, der das ganze Leben der Menschen durchdringt und daher auch in jedem einzelnen wirksam wird, ist auf principielle und habituelle Weise an den Gegensatz der Geschlechter geknüpft, wie schon der psychologische Unterschied der vorherrschenden Spontaneität auf der männlichen, und der vorherrschenden Receptivität auf der weiblichen Seite es ausspricht. So ist die natürliche Ordnung Gottes, daß das Weib Gott dienen soll in der habituellen Form des persönlichen, den Ihrigen gewidmeten Dienstes, daß aber der Mann Gott dienen soll in der vorherrschenden Richtung auf Beherrschung anderer. Und diese Ordnung der Natur hat das Christenthum mit schärfster Betonung des Geschlechtsunterschiedes aufrecht erhalten, ja es hat sie geheiligt und erläutert durch den Vergleich des ehelichen Bandes mit dem Verhältnis Christi zur Gemeinde.

Zweierlei ist es überall, worauf das Neue Testament in den sittlichen Vor-

schriften für das Weib bringt, die Abhängigkeit desselben vom Manne und die Zurückgezogenheit des Lebens überhaupt. In der That läßt sich alles, was das weibliche Gemüth als solches unterscheidet und was es in seiner sittlichen Schönheit charakterisirt, auf jene Abhängigkeit und Zurückgezogenheit des Daseins, oder mit einem Worte, auf das Leben des Hauses zurückführen. Zunächst jene Reihe von sittlichen Anlagen, welche das Weib befähigen, erbarmende Liebe zu üben, zu pflegen und wohlzuthun, zu beschwichtigen und auszugleichen und den Frieden aller zu befördern. Offenbar ist in der weiblichen Seele jener Drang der persönlichen Hingebung an andere, der Selbstverleugnung, habitueller und continuirlicher vorhanden, als in der männlichen, und er ist es eben darum, weil auf ihm das Familienband und das Familienwohl ruht. So ist denn mit Recht gesagt worden, daß die Liebe, welche im Leben des Mannes nur eine Episode ist, das Leben der Frau ganz und gar erfülle. Aber freilich erst indem diese liebende Hingebung durch das Christenthum auf die ewigen Zwecke des Reiches Gottes gelenkt worden, ist auch die Frau vollkommen das geworden, was sie von Anfang an sein sollte, eine Gehülfin des Mannes, die um ihn wäre. Der Pflichtenkreis, der in dieser Aufgabe des weiblichen Lebens gesetzt ist, hat ebensoviel sittliche Würde und Bedeutung als derjenige des Mannes. Es war daher, wie A. Monod in seinen Reden an das weibliche Geschlecht (La femme, deux discours p. A. M. Paris 1854) treffend hervorhebt, eine große Verkennung des eigentlichen Sachverhaltes, wenn Kant dem Manne die erhabene, dem Weibe die schöne Tugend vindicirte. Denn wie weit sehr häufig der Heroismus weiblicher Liebe die persönliche Aufopferungsfähigkeit des Mannes übertrifft, das bedarf keiner Erwähnung. Nur der Unterschied existirt in der sittlichen Aufgabe des Mannes und des Weibes, welcher durch die Gebundenheit des Weibes an die Lebensform der Familienhaftigkeit entsteht. Auf dieses Grundverhältnis gründet sich ferner jene regere, zartere und leichter verletzbare Züchtigkeit, welche das Weib offenbart und welche Sitte und Gesetz von ihm fordern. Nur in der Familie ist das Weib für die Familie sicher bewahrt. Mit dieser ganzen Bestimmung für das Haus steht aber ferner eine andere Eigenthümlichkeit des weiblichen Geschlechts in Verbindung, welche von entscheidender Bedeutung für die Aufgabe der Erziehung ist. In dem Weibe sind alle sittlichen Eigenschaften unter einander inniger verbunden, als in dem Manne. Was an der echten Weiblichkeit gefällt, das ist nicht diese oder jene Eigenschaft, es ist das ganze Zusammenwirken aller edlen Eigenschaften; es ist die Einfalt des Wesens, welche kein Gewicht auf diese oder jene Tüchtigkeit legt, sondern das Vorhandensein derselben als etwas natürliches und nothwendiges betrachtet. In dieser Eigenthümlichkeit der weiblichen Natur, die niemand herrlicher gezeichnet hat als E. M. Arndt (in seinen Briefen an Psychidion über weibliche Erziehung S. 114 f.), ist der Grund dafür zu finden, daß schon das Alterthum auf die Frage, welches das beste Weib sei, die Antwort gab: diejenige, von der man am wenigsten spricht. Es ist eben kein besonderer Beruf und darum keine besondere Leistung oder Eigenschaft, die von der Frau gefordert wird, sondern der Beruf aller Frauen der Welt ist ein einiger und ein gleicher und wird von derjenigen am richtigsten erfüllt, welche sich am meisten davor hütet, durch Eingehen auf besondere Lebenszwecke die Einheit ihres Berufs zu zersplittern und dadurch ihn selbst aufzugeben. Sichtbar ist aber auch hier die Uebereinstimmung, in der wir die weibliche Natur mit dem Wesen des Hauses finden. Und wie hier die Natur des Weibes ihrer sittlichen Aufgabe entgegenkommt, so auch in demjenigen Puncte, an welchem die unreifen Emancipationstheorien unserer Zeit so großen Anstoß nahmen, in der Abhängigkeit des Weibes von dem Manne und der äußeren Unterordnung unter ihn. Es heißt völlig den Sinn des Weibes verkennen, wenn man die natürliche Neigung desselben, sich leiten, sich bestimmen, sich beherrschen zu lassen, übersieht. Der oberflächlichste Blick ins Leben muß uns davon überzeugen, daß nur diejenige Frau eine glückliche ist, welche zu einem charakterfesten Manne aufblicken kann.

Da nun alle Eigenthümlichkeiten der weiblichen Natur gerade so, wie das Christenthum, das Weib in die Schranken der häuslichen Abhängigkeit und Zurückgezogenheit weisen, so wird Häuslichkeit zur specifischen Form der weiblichen Sittlichkeit. E. M. Arndt bezeichnet diese Stellung des Weibes mit dem treffenden Worte: „das Weib soll am Leben stehen". Der Schritt in die Oeffentlichkeit soll immer verhängnisvoll

für das Weib bleiben. Welche ihn wagt, wird einem tragischen Conflict zwischen ihrer Natur und ihrer selbst gewählten Aufgabe schwerlich entgehen, wie Schiller dieses in der Jungfrau von Orleans so herrlich darstellt.

Nimmt aber das häusliche Leben eine solche Stellung in der Entwicklung der Menschheit ein, daß es dem öffentlichen Leben nebengeordnet werden muß als völlig gleichberechtigt und gleichen Inhalts mit ihm, decken auf der anderen Seite die ethischen Forderungen des häuslichen Lebens und die natürlichen Anlagen der Weiblichkeit einander so vollständig, daß kein wesentlicher Vorzug der weiblichen Natur über jene Forderungen hinausragt, so ist offenbar beides gegeben, worauf es in der ganzen Frage ankommt: es ist nicht nur ein Ausdruck für den Begriff der Weiblichkeit gegeben, der weit genug ist, um alle wesentlichen Seiten der weiblichen Bestimmung zu umfassen und doch bestimmt genug, um für das Ganze der Mädchenerziehung eine ausreichende Grundlage darzubieten, sondern es ruht auch diese ethische und pädagogische Auffassung der weiblichen Bestimmung auf einer solchen Würdigung der Geschlechtsdifferenz, welche ebenso sehr die Identität der persönlichen Gleichberechtigung, als die natürlichen Unterschiede der Begabung zur Geltung bringt. Wenn F. H. Chr. Schwarz („Grundriß einer Theorie der Mädchenerziehung") die Mütterlichkeit zum Princip der Mädchenerziehung gemacht hat, so ist, falls dabei an die Pflichten einer wirklichen Mutter gedacht werden soll, diese Grundlage offenbar zu eng, weil die Mutterliebe zwar die tiefste und herrlichste Offenbarung des weiblichen Lebens ist, aber nicht die einzige; zu unbestimmt ist sie aber, falls die Mütterlichkeit in jener Allgemeinheit der Anlage und des Begriffes gedacht wird, in welcher sie sich als hülfreiches Dienen durch das ganze Wesen der Weiblichkeit hindurch zieht. Ebenso leidet die Grundansicht A. Monods in seinen vorerwähnten Reden, die zu dem Besten gehören, was in neuerer Zeit über diesen Gegenstand geschrieben ist, an dem Mangel einer abstracten und darum unbestimmten Allgemeinheit. Er sieht die Aufgabe des Weibes darin, daß es „Liebe in Demuth" üben soll. Aber soll das der Mann nicht? Gewiß soll er es, aber in der eigenthümlichen Lebensform des männlichen Daseins. Es sind andere Formen und Bedingungen, an welche sich für ihn die Erfüllung dieses Gebotes knüpft, als diejenigen, an welche das Weib gebunden ist. Alle diese Bedingungen weisen das Weib in die heilige Stille des Hauses und so dürfte schwerlich ein präciserer und umfassenderer Ausdruck für das Ganze der Mädchenerziehung gefunden werden, als dieser, daß das Mädchen für das Haus gebildet werden solle. (Vgl. Palmer, Ev. Päd. 3. Aufl. S. 446.)

Von hier aus ergiebt sich sofort die Unrichtigkeit gewißer Bestrebungen und Ansichten auf diesem Gebiete, welche in ihrer Gesammtheit das Eigenthümliche haben, daß sie die weibliche Begabung überschätzen, indem sie den Unterschied der Geschlechter entweder in einer solchen Weise unnatürlich spannen, daß das Weib als die vollkommenere und reinere Erscheinung der Menschlichkeit angesehen wird, oder ihn auf die äußerliche Sphäre des Geschlechtslebens beschränken, jede andere Verschiedenheit leugnen und darum auch die sittlichen Schranken, in welche das weibliche Leben nach dem Zeugnis der Geschichte überall gestellt ist, nur durch die Macht des Irrthums in der Welt erklärlich finden. Beide Ansichten gehören dem modernen Geistesleben an, doch ist in Beziehung auf ihren ethischen Charakter ein wesentlicher Unterschied zwischen ihnen. Jene Idealisirung des Weibes, die namentlich in der Minnepoesie ihren Ausdruck gefunden hat, stellt sich als eine excentrische Auffassung jener Idealität dar, welche die christliche Weltanschauung über das Wesen der Weiblichkeit ausgegossen hatte. Der Frauencultus des Mittelalters steht ja in innigster Beziehung zum Mariencultus. Wenn nun auch die Geschichte die innere Unnatur dieser Richtung deutlich genug offenbart, und als die Kehrseite dieser hyperidealen Frauenverehrung die crasse Sinnlichkeit gezeigt hat, welche ein Reich der freien Liebe und eine souveraine Herrschaft der Frauen aufrichten möchte, um jedes anderen sittlichen Zwanges ledig zu werden, so darf doch nicht verkannt werden, daß dieser überschwängliche Idealismus noch immer eine Wurzel in der Idee hat. Es war doch eben das Ahnungsreiche und Unaussprechliche, das Herzgewinnende und Liebeathmende in dem Wesen des reinen, edlen Weibes, was germanische Innigkeit von jeher empfunden und nun im Lichte des Glaubens unendlich schöner wiedererkannt hatte, was jenen abstracten

Frauendienst hervorrief. Und so war es ja auch eine tiefere sittliche Anschauung vom weiblichen Leben, welche unsern Schiller bewog, die vollkommenere Erscheinung des Menschen in der weiblichen Natur zu suchen. Gleichwohl muß auch gegen diese Anschauung protestirt werden. Dieser Cultus des Weibes, den auch die zweite classische Periode unserer Literatur gesehen hat und der dann in der romantischen Schule gelegentlich wieder bis zum Mariencultus sich steigerte, ist von einer poetischen Auffassung des Lebens ausgegangen. Schon dadurch wird er bedenklich, denn die Poesie darf nicht die leitenden Normen für das Leben aufstellen wollen; aber noch bedenklicher wird er dadurch, daß die ganze Zeit, welcher dieser neue Cultus der Frauen angehörte, dem Christenthume viel ferner stand als jene Zeit des Minnegesanges. Wäre es nicht eine unumstößliche ethische und religiöse Wahrheit, daß keines der beiden Geschlechter einen absoluten sittlichen Vorzug in Anspruch nehmen darf, so würde schon die Geschichte selbst den Beweis dafür liefern, wie unberechtigt die Ansicht sei, daß das Weib sittlich höher steht als der Mann. Der hervorragende Einfluß der Frauen bezeichnet nicht die Perioden sittlicher Energie im Leben der Völker, und der überschwenglichen Huldigung der Frauen geht im großen und ganzen immer ein Verlust männlicher Würde und Tüchtigkeit zur Seite. Man kann jene Achtung vor dem Weibe, welche durch die christliche Welt geht, durchaus würdigen und als einen der erfreulichsten Züge moderner Cultur betrachten, aber man wird sich die unzähligen Verirrungen in Lüge und Schein, in Eitelkeit und Oberflächlichkeit, in Sinnlichkeit und Roheit, die sich daran angeschlossen haben, nicht verbergen dürfen. Wenn indessen von jenen Ueberschwänglichkeiten immer gehofft werden kann, daß das gesunde Leben des Volkes sie auf das rechte Maß zurückführen werde, so ist dagegen jene andere Ansicht, welche den Unterschied des Geschlechtscharakters auf die bloße Sphäre des eigentlichen Geschlechtslebens beschränken und im übrigen das Weib völlig dem Manne gleichstellen will, als eine durchaus gefährliche zu bezeichnen. Es wird an diesem Orte überflüßig sein, gegen die sogenannte Emancipation der Frauen ein Wort zu verlieren. Was unserer Zeit an einigen Beispielen emancipirter Frauen zu sehen und zu lernen verstattet war, das hat deutlich genug die sittliche Roheit, aus welcher solche Bestrebungen stammen, aufgedeckt und denselben zugleich den Stempel der Lächerlichkeit so gründlich aufgedrückt, daß diese Form derselben fürs erste als abgethan erachtet werden darf. Aber nicht die crassen Irrthümer sind überhaupt die gefährlichen, sondern die abgeschwächten, die halben. Von solcher Art sind die von Rob. König („Ueber weibliche Erziehung von Hanna Moore" rc.) mit Recht getadelten Vorschläge, die von Julie Burow und sogar von der Verfasserin der „Perle der Tage", Barbara H. Farquhar, dahin gemacht worden sind, daß (J. Burow) man die unverheiratheten Damen zu Uhrmachern, Graveurs, Wundärzten rc. bilden und (Farquhar) den Frauen als Hüterinnen des Familienwohles eine gründliche Kenntnis der Arzneiwissenschaft ins Leben mitgeben solle. In allen solchen wohlgemeinten, aber unreifen Vorschlägen steckt doch eben das Princip der Emancipationsidee, in dieser aber die Entfremdung des Weibes von seiner Bestimmung und die Entsittlichung des ganzen Lebens. Denn der eigentliche Grundirrthum der Emancipationsidee besteht darin, daß der Unterschied der Geschlechter nur als ein l e i b l i c h e r gefaßt und der geistige Unterschied geleugnet wird. Hiemit ist aber dem natürlichen Unterschiede seine ideale Bedeutung genommen und das Verhältnis der Geschlechter der freien geistigen und also der sittlichen Sphäre entzogen. Wenn die Ausübung gewißer Gewerbe bloß darum dem Weibe zugänglich gemacht werden dürfte, weil sie der schwächeren leiblichen Organisation desselben entsprechen, so würden sich sehr viele Aemter und Geschäfte nachweisen lassen, die füglich von Mädchen und Frauen könnten versorgt werden und in der Wirklichkeit geschieht dies auch, öffentlich und im geheimen gar nicht so selten. In Frankreich wird in unzähligen Fällen die Buchführung kaufmännischer Geschäfte von Frauen besorgt, in England sind umfassende Versuche mit Glück gemacht worden, gewiße Berufsthätigkeiten der Männer durch weibliche Kräfte ausführen zu lassen, und in Deutschland ist beim Post- und Telegraphendienst unlängst damit begonnen worden. Es hat wohl niemals daran gezweifelt werden können, daß es den Frauen durchaus nicht versagt sei, an den männlichen Berufsthätigkeiten gelegentlich einen selbstthätigen Antheil zu nehmen. Aber zwischen diesen Ausnahmezuständen und zwischen einem solchen Zustande, in welchem die gleiche Betheiligung beider

Geschlechter an den öffentlichen Thätigkeiten zur Regel gemacht werden sollte, besteht ein tiefer sittlicher Unterschied. Jene Fälle sprechen die Wahrheit aus, daß in letzter Instanz alle Geschlechtsdifferenz durch die allgemein menschliche Anlage überwunden werde, aber wo diese Differenz beharrlich und principiell ignorirt würde, da müßte die Verachtung und Herabwürdigung des Weibes das nothwendige Resultat einer so abstracten Lebensansicht sein. Das humane Interesse an dem weiblichen Leben culminirt in der Forderung, daß dasselbe in seiner Besonderheit, also in seiner Bestimmung für das Haus geschützt, aber diese Bestimmung selbst in ihrer unendlichen Bedeutung für die Entwicklung der Menschheit anerkannt werde. Dieser Forderung scheint zwar zu widersprechen, daß gerade das Christenthum zuerst es war, welches dem weiblichen Elemente in der Gemeinde einen Beruf durch das Diakonissenamt aufschloß. Gestützt auf diese Erscheinungen der ersten Kirche hat man in unsern Tagen vielfach dem Weibe eine den kirchlichen Zwecken dienende Thätigkeit für das Allgemeine zu seinem besondern Lebensberufe gemacht und die Sache so dargestellt, als ob die Kranken- und Armenpflege an sich eine weibliche Pflicht sei, der darum durch Frauenvereine, Jungfrauenvereine, Nähvereine, Erziehungsvereine ꝛc. im allgemeinen, durch Besuche der Armen und Kranken, durch seelsorgerische Gespräche mit ihnen, durch Vorlesen aus der heiligen Schrift (Bibelfrauen in England) ꝛc. im besondern entsprochen werden müße. Wie viel segensreiches durch solche Bemühungen gewirkt worden ist, bedarf keiner Erwähnung. Aber es können der Misbrauch und die Unklarheit, die auch auf diesem Gebiete sich kundgeben, nicht übersehen werden. Wir haben Frauen gesehen, welche durch aufopfernde Thätigkeit dieser Art einen gewißen Ruhm erworben haben, während sie das eigene Haus voll Kinder hatten, die ihres mütterlichen Beistandes entbehrten. Eine solche Verletzung der nächsten Pflicht muß sittlich als ein viel größerer Schaden erachtet werden, als alles Elend, was dadurch beseitigt wird. Ueberhaupt aber enthält jenes Diakonissenamt der Urkirche nicht nur keinen Widerspruch gegen das Princip der Häuslichkeit des Weibes, sondern gerade die vollste Bestätigung desselben, denn die Pflicht der Diakonissen war eben die, das Haus, wo es fehlte, oder wo es die rechte Energie nicht entfaltete, zu ersetzen. Und ein weiteres wird die weibliche Thätigkeit niemals anstreben dürfen und können. Jedes Berufsgeschäft, welchem ein Frauenzimmer sich widmet, soll in nächster Beziehung zu dem weiblichen Berufe überhaupt stehen. Alle Vorbereitung auf solche besondere Berufsthätigkeit kann demgemäß nur darin bestehen, daß das Mädchen irgend eine Seite des allgemeinen weiblichen Berufes zur Virtuosität ausbilde. Solche weiblichen Berufsarten sind: der Beruf der Erzieherin, Lehrerin, Kinderwärterin, Krankenwärterin, Hebamme und Haushälterin und alle diese Thätigkeiten können ebenso wohl in Privathäusern als in öffentlichen Anstalten geübt werden. Es ließe sich die Zahl dieser Berufsarten wohl noch vermehren, und namentlich die Lebensstellung der eigentlichen Gesellschafterin in würdigerer Weise auffassen, als dies größtentheils geschieht. Auch dagegen, daß weibliche Personen als Verkäuferinnen in geschlossenen Kaufläden fungiren, läßt sich nichts erhebliches einwenden, aber unsittlich ist die Bedienung der Gäste in großstädtischen oder feineren Bierlocalen, Conditoreien, Weinstuben ꝛc. durch Mädchen, weil sie hier nur ein Prätext ist, um Gäste anzulocken. Ueber die Befähigung des Weibes zur öffentlichen Lehrthätigkeit urtheilt die Gegenwart im allgemeinen günstiger, als dies früher geschah (s. den Art. Lehrerin). Immerhin bleibt auch die öffentliche Lehrerin ihrem weiblichen Berufe noch treu, denn die Oeffentlichkeit einer Schule besteht nur darin, daß diese aus öffentlichen Mitteln erhalten wird, nicht darin, daß die Thätigkeit der Schule eine öffentliche wäre.

Es wird, nachdem das Princip der weiblichen Erziehung so ausführlich dargestellt worden, nur noch weniger ergänzenden Andeutungen über die praktische Ausführung der Aufgabe bedürfen. Zunächst drängt sich die Frage auf, wo in der Erziehung der Mädchen mit der Berücksichtigung des Geschlechtscharakters der Anfang gemacht werden solle. Wir pflegen die Altersstufe der Kindheit als eine Zeit der geschlechtlichen Indifferenz zu bezeichnen, und es haben daher viele (z. B. Rousseau) die Ansicht aufgestellt, daß in dieser Zeit (etwa bis zum 7. Jahre) ein Unterschied in der Behandlung der Mädchen nicht eintreten dürfe. Fenelon ist anderer Meinung, denn er fordert die Rücksicht auf die besondern Zwecke der Mädchenerziehung schon im

zartesten Kindesalter. Und er hat Recht. Im gesunden Gefühle für die schon in in jenem ersten Lebensalter gesetzte geschlechtliche Individualität und also für die Nothwendigkeit ihrer pädagogischen Berücksichtigung unterscheidet das Volk auch in jener Zeit schon das Mädchen durch die Kleidung vom Knaben. Das Mädchen ist schon von seiner Geburt an theils durch den zarteren und leichter verletzbaren Organismus, theils durch frühzeitig sich kundgebende Neigung und Gemüthsart ein anderes als der Knabe, und die Berücksichtigung seiner weiblichen Eigenthümlichkeit vom ersten Augenblicke seines Lebens an eine Pflicht der Eltern. Diese Pflicht würde um so dringender werden, wenn die Bemerkung, welche Madame Necker de Saussure in der Vorrede zu ihrem Werke L'éducation progressive ou Etude du cours de la vie macht, daß diejenigen Anlagen, welche über die Bildung des Charakters entscheiden, in dem Individuum auch zuerst hervortreten, sich durch weitere Beobachtungen bewähren sollte. Freilich ist die specielle Darstellung dessen, wie diese erziehliche Berücksichtigung der weiblichen Individualität in jener frühesten Lebensperiode im einzelnen sich gestalten solle, schwierig. Mehr als die von Schleiermacher aufgestellte Regel, daß bei der Erziehung der männlichen Jugend die kühne, bei der der weiblichen die vorsichtige Maxime den Erzieher leiten solle, wird sich im allgemeinen schwerlich sagen lassen; doch fehlt es durchaus nicht ganz an speciellen Zügen aus der Entwicklungsgeschichte des Kindes, welche diese allgemeine Regel durch belehrende Winke praktisch machen. Wenn z. B. Madame Necker in ihrem oben genannten Werke die Regel aufstellt, daß kindliche Leidenschaft nicht durch Leidenschaft, sondern durch eine feste und ruhige Behandlung zu überwinden sei, und daß der kindlichen Unstetigkeit nicht durch Darbietung von zu vielen und zu verschiedenartigen sinnlichen Eindrücken Vorschub gethan werden dürfe (vgl. den Art. Erste Kindheit); wenn dann weiter von ihr gefordert wird, daß Beruhigung der aufdämmernden Leidenschaft und Abwendung der dieselben hervorrufenden Anlässe zu den heiligsten Pflichten gegen das Kind gehöre, daß man den Kindern jene stille Heiterkeit erhalten soll, zu welcher sie so viele Neigung haben, daß man sie mehr mit Sachen als mit Personen beschäftigen soll: so sind dies goldene Regeln, die dem weiblichen Geschlechte gegenüber mit besonderer Strenge und Gewissenhaftigkeit festgehalten werden sollten, weil demselben alle Leidenschaftlichkeit des Wesens überhaupt ferner bleiben soll, als dem männlichen. Zu den wichtigsten Beförderungsmitteln dieser Gemüthsruhe gehört eine feste Lebensordnung, welche allen Functionen des kindlichen Daseins gegeben werden muß, und von der bei dem weiblichen Geschlechte um so weniger abgewichen werden darf, je mehr alle Befriedigung und alle Wirksamkeit desselben dereinst in der Gewöhnung an eine solche Lebensordnung und in der gewissenhaften Aufrechterhaltung derselben aufgehen soll. Wenn die spielende Thätigkeit des Kindes beginnt, ist es von besonderer Wichtigkeit, das kleine Mädchen daran zu gewöhnen, daß es für sich allein spiele. Ein so gewöhntes Kind wird sehr bald mehrere Stunden hinter einander in ungetrübter Heiterkeit fortspielen, und wird diese Gewohnheit der stillen Selbstbeschäftigung nicht durch spätere Fehler der Erziehung wieder zerstört, so ist der Grund zu vielem guten gelegt. Das unabläßige Schwatzen mit den Kindern, das stete Umhertragen derselben, die heftigen Bewegungen, zu denen die Kinder oft veranlaßt werden, sind nicht nur der körperlichen Entwicklung schädlich, sie versetzen auch das Gemüth in eine Aufregung, die nur zu bald eine habituelle wird. Auch die Art, wie wir den Kindern in jenen ersten Jahren unsere Liebe beweisen, sollte, namentlich dem weiblichen Geschlechte gegenüber, eine vorsichtigere sein, als sie es gewöhnlich ist. Eigentliche Liebkosungen sollten weder häufig noch allzu lebhaft geschehen, und nur den nächsten Verwandten gestattet sein. Werden die Kinder mit äußerlichen Liebkosungen abgespeist, so werden sie selbst sehr bald mit dergleichen auch uns abspeisen, beherrscht aber eine übertriebene Zärtlichkeit den Umgang mit ihnen, so wird Weichlichkeit und Sentimentalität in ihr Herz gepflanzt; in beiden Fällen wird ihnen das Wesen der Liebe verflacht und verdunkelt. Diese sollte ihnen durch gleichmäßige Freundlichkeit, durch ein thätiges Wohlwollen und durch solche Liebkosungen bewiesen werden, welche dem Kinde für Zeichen der Zufriedenheit und Billigung gelten können. Das Sprechenlernen der Kinder und insbesondere der kleinen Mädchen sollte von vorn herein gewissenhafter befördert werden, als es so oft geschieht. Das leichtfertige Spiel, welches mit der durch das Wort an den Tag tretenden Seele getrieben

wird, indem man sprachliche Unrichtigkeiten übersieht oder wohl begünstigt, und dem inhaltlosen Geschwätz eine Aufmerksamkeit schenkt, die es nicht verdient, rächt sich gerade bei dem Mädchen nur zu oft durch die Unfähigkeit, sich sprachliche Correctheit anzueignen und der losen Zunge sittliche Schranken zu setzen. In der nächsten Periode, welche die Entwicklung des Bewußtseins enthält, ist die Wirkung auf das Gewissen und die Belebung dieses ethischen Factors durch die Elemente der religiösen und sittlichen Bildung die wesentliche Aufgabe. Wenn dies für alle Kinder gilt, so gewinnt es nach dem, was oben über die religiöse Erziehung der Mädchen gesagt worden, für diese eine noch höhere Bedeutung. Daneben müßen schon in dieser ersten Periode bis zum sechsten Lebensjahre die häuslichen Tugenden, welche das Weib dereinst schmücken sollen, begründet und geübt werden. Wesentlich für das Gelingen dieser Absicht ist, daß die Mutter selbst zugleich mit dem früh erwachten Kinde aufstehe und es des Abends selbst zur rechten Zeit zu Bette bringe. An diese ersten und letzten Tagesstunden knüpfen sich so viele Gelegenheiten, an Ordnung und Reinlichkeit zu gewöhnen und auf das Gemüth zu wirken, daß eine rechtschaffene Mutter sich dieselben nicht entgehen lassen darf. In den Kleidern wie in den Spielsachen muß darauf gesehen werden, daß das kleine Mädchen seine Sachen sauber und rein halte und nach dem Gebrauche stets selbst wieder an ihren bestimmten Platz trage. Schon vor dem sechsten Jahre kann dieses der Mutter kleine Hülfleistungen thun. Die Kinder thun dergleichen überhaupt gern, und besonders äußert sich die weibliche Natur oft schon früh durch feine Beobachtung dessen, was die Mutter thut, und durch geschäftigen Eifer, es nachzuthun. Im Umgange mit kleineren Geschwistern, oder mit der Puppe, ist das kleine Mädchen oft schon das kleine Hausmütterchen, welches alle Hände voll zu thun hat, um allen Bedürfnissen zu entsprechen. Die verständige Mutter wird diesen edlen Trieb auf das Nützliche leiten; sie hüte sich aber, mit der Anerkennung erworbener Geschicklichkeiten zu freigebig zu sein. Auch ist schon hier der lauten Geschäftigkeit vorzubeugen, welche anspruchsvoll hervortritt und sich bemerklich machen will. Was oben von der Zärtlichkeit gesagt wurde, gilt auch von der Beachtung, welche man dem kleinen Mädchen zutheilwerden läßt. Sie darf nur den Charakter der Billigung oder Misbilligung tragen und nur so weit dem Kinde zum Bewußtsein gebracht werden, als nöthig ist, es zum Rechten zu ermuntern und vom Unrechten abzuleiten. Ueberschreitet sie diese Grenze, so wird vornehmlich bei kleinen Mädchen der Anspruch persönlicher Berücksichtigung sich bald in unleidlicher Weise steigern. Hieher gehört auch die Erscheinung, die oft an Mädchen wargenommen worden ist, daß sie mit ihren Plaudereien die Erwachsenen nur zwingen wollen, sich mit ihnen zu beschäftigen. Allen diesen Regungen des Egoismus geht man am besten aus dem Wege, wenn das kleine Mädchen seinen unbefangenen Spielen so viel wie möglich ungestört überlassen wird. Gerade dann können diese Spiele selbst am besten Aufschluß geben über das, was etwa in der Erziehung bisher verfehlt ist. Denn das Mädchen copirt in seinem Leben mit der Puppe und mit andern Kindern noch mehr als der Knabe das reale Leben; es reflectirt das erziehende Walten der Eltern darin und tractirt die Puppe nach denselben Grundsätzen, nach denen es selbst erzogen wird oder erzogen zu werden glaubt. Wichtig ist namentlich die Berücksichtigung des Umganges. Es ist Kindern im allgemeinen nicht gut, nur auf die Gesellschaft der Erwachsenen beschränkt zu werden; sie bekommen dadurch leicht, und dies gilt besonders von dem feiner und rascher als der Knabe beobachtenden Mädchen, etwas altkluges. Der Umgang mit anderen Kindern muß dem kleinen Mädchen um so mehr dargeboten werden, als die weibliche Aengstlichkeit durch den Mangel solchen Verkehrs leicht bis zur Blödigkeit gesteigert werden kann. Neben der Gewohnheit stiller Selbstbeschäftigung, welche fortdauernd gepflegt werden muß, dürfen daher auch die Stunden fröhlicher Gemeinschaft mit anderen Kindern nicht fehlen. Ueber die Frage, ob man dem kleinen Mädchen auch Knaben zu Spielgefährten geben solle, ist Verschiedenheit der Meinungen vorhanden. Die Ansicht, daß auf dieser Lebensstufe Knaben und Mädchen in ungehemmter Gemeinschaft mit einander gelassen werden müßen, welche von den meisten Pädagogen getheilt wird, ruht auf tieferen Gründen, namentlich auf dem, daß der Gegensatz der Geschlechter nicht auf unnatürliche Weise gespannt werden dürfe. Vorausgesetzt wird

freilich, daß dieser Verkehr nicht einseitig auf Knaben beschränkt sei, und daß ihre Spiele stets überwacht werden. Geschieht dies, so werden sie auf mannigfache Weise pädagogisch fruchtbar werden. Mit Recht hebt Dorothee Valentiner (über Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts, S. 25) die Bekämpfung der Launenhaftigkeit und der Unfreundlichkeit hervor, welche hier und anderwärts bei Mädchen frühzeitig eintreten muß. Alles was an Eigensinn und an selbstisches Festhalten einer der Umgebung feindseligen Stimmung erinnert, sollte dem Mädchen als etwas überaus unrechtes dargestellt, und um jeden Preis sollte verhindert werden, daß das Mädchen in der üblen Laune verharre. Von Wichtigkeit ist es, sie in ihren ersten Regungen zu unterdrücken, was bei dem schnellen Wechsel kindlicher Gefühle anfänglich leicht durch einen freundlichen Blick, durch ein ermunterndes Wort oder durch einen Scherz bewirkt wird. Namentlich Mädchen zeigen im Umgange mit andern Kindern oft eine Neigung zur Verstimmtheit, die später in ein unliebenswürdiges Schmollen ausartet. Je gefährlicher für das weibliche Leben die Herrschaft solcher Stimmungen werden kann, desto ernster sollte ihr entgegengetreten werden. Mag schon das kleine Mädchen lernen, sich zu fügen und zu resigniren! Ein großer Fehler, den besonders schwache Onkels, Tanten und Großeltern begehen, besteht darin, daß Kinder zu sehr bedauert werden, wenn ihnen irgend eine Freude gestört worden ist. Namentlich dem Mädchen gegenüber sollte man dergleichen Störungen als etwas behandeln, was auf unsere Stimmung keinen Einfluß haben dürfe. Je weniger diesem Alter gegenüber eine Begründung der sittlichen Vorschriften möglich ist, desto nothwendiger ist es, die Heiligkeit und Unumstößlichkeit derselben als etwas sich von selbst verstehendes hinzustellen. Das geschieht am besten durch einfache Aeußerungen der Art: „das gefällt Gott nicht an dem Kinde,“ „ein gutes Kind thut das nicht,“ „ein frommes Kind darf so nicht sprechen ꝛc.“ Für die mancherlei Rücksichten auf das Besondere des weiblichen Lebens, was schon hier gepflegt werden muß, genügt die schlichte Regel, daß ein kleines Mädchen so oder so handeln und sein müße. Hat so das kleine Mädchen gelernt, was ihm geziemt, so wird das heranwachsende Mädchen dies nicht mehr vergessen.

Die zweite Altersstufe, welche etwa die zweiten sieben Jahre umfaßt, aber bei vielen Mädchen schon früher beginnt und früher endet, unterscheidet sich von der eigentlichen Kindheit hauptsächlich durch das entschiedenere Hervortreten der geistigen Kräfte und durch die bestimmtere Ankündigung der Geschlechtsdifferenz. Obgleich die erste dieser Erscheinungen dem Vater einen größeren Einfluß gestattet, so fordert die zweite desto gebieterischer die mütterliche Sorgfalt und Theilnahme. Das Kind wird für die Schule reif. Auch das Mädchen gehört in die Schule. Th. Waitz (Allgemeine Pädagogik S. 224) hat gezeigt, daß schnelle und richtige Auffassung der Menschen und ihrer Eigenthümlichkeiten, rege Theilnahme für das, was in größeren Lebenskreisen vorgeht und auf die kleineren zurückwirkt, scharfe Ausprägung des individuellen Charakters vom Schulleben theils mehr vorbereitet, theils unmittelbarer gefördert werde, als es im häuslichen Leben allein möglich ist. Vorausgesetzt muß werden, daß die Schule noch die gehörige Zeit übrig läßt, um den in der Schule vielleicht nicht vertretenen Seiten der Bildung, den häuslichen Thätigkeiten, der Erholung und dem Familienleben die volle Berücksichtigung gewähren zu können, die das weibliche Leben erheischt. Freilich wird gerade in Deutschland dieser Voraussetzung wenig entsprochen. Viele Schulen nehmen die Mädchen, sogar schon die kleinsten, täglich 5—6 Stunden nur für den Unterricht in Anspruch. Das ist offenbar zu viel, wenn daneben noch Musik-, Handarbeit-, Zeichen- und andere Privatstunden liegen, und die Schule überdies, wie oft geschieht, energische Forderungen an den häuslichen Fleiß erhebt. Madame Necker de Saussure (a. a. O. 3. Band S. 177) gewährt dem Mädchen 7½ Stunden für körperliche Uebungen, Erholungen, häusliche Geschäfte und für das Leben in der Familie und nimmt nur 6½ Stunden für die Pflege der intellectuellen Bildung in Anspruch; d. h. sie verlegt den Schwerpunct des weiblichen Jugendlebens in das Haus, und hält in ihrer Zeiteintheilung ebenso sehr die Rechte der Weiblichkeit als die der Jugend aufrecht. Freilich geht sie davon aus, daß jene 6½ Stunden wirklich energisch für die Zwecke der geistigen Bildung angewendet, daß Unterricht und Vorbereitung auf denselben, Lehre und Uebung in das rechte Verhältnis zu einander gesetzt seien. Und bringen wir daneben die Frische des

Geistes und Körpers und die Freudigkeit des Willens in Anschlag, welche bei einer solchen Anwendung der Zeit von dem jungen Mädchen erwartet werden darf, so ist es mehr als wahrscheinlich, daß in jener kürzern Zeit dasselbe oder mehr als das sich erreichen lasse, was bei unserer Zeiteintheilung wirklich erreicht wird. Drei Puncte vornehmlich können uns darauf aufmerksam machen, daß die Zeit, welche unsere jungen Mädchen ihrer intellectuellen Entwicklung widmen müßen, eine übermäßig große sei: 1) die überhand nehmende Kränklichkeit und Schwächlichkeit der jungen Mädchen, welche nach der Erfahrung aller Schulen auf den untern Stufen immer geringer ist, als auf den obern; 2) der im ganzen dürftige Standpunct der intellectuellen Bildung, welchen trotz so vieler aufgewendeten Zeit und Mühe das weibliche Geschlecht, selbst in den höheren Ständen, in Deutschland einnimmt und 3) die Störung des häuslichen Lebens, welche durch die Ueberladung der jungen Mädchen mit Lehrstunden und Arbeiten dieser Art entsteht und das gemüthvolle, ruhige Zusammenleben der Familienglieder fast ganz aufhebt. Wie tief dies alles mit den tiefsten Schäden unseres nationalen Lebens zusammenhängt, wird keinem entgehen können, der von der Bedeutung des weiblichen und des häuslichen Lebens für die Entwicklung eines Volkes eine Ahnung hat. Aber das Verständnis für diese Dinge ist so selten, daß sogar viele Eltern dem Grundsatze huldigen, ein Mädchen müße, so lange sie die Schule besucht, von allen häuslichen Geschäften befreit werden. Gerade dies ist das Falsche. Es giebt für das Weib keine Lage und keine Zeit des Lebens, in welcher es irgend einem höheren Zwecke die Forderungen der Häuslichkeit hintansetzen dürfte. Ist einmal dem jungen Mädchen bis zum 15. oder 16. Jahre die häusliche Pflicht als solche erlassen oder fremd geblieben, so ist sehr die Frage, ob sie zu derselben noch einmal die rechte Freudigkeit und für die Erfüllung derselben das rechte Geschick von der Schulbank heimbringen werde. Es versteht sich von selbst, daß dem Unterrichte seine volle Beachtung eingeräumt werden muß; aber die Bedeutung der Bildung für das Weib und für das häusliche Leben wird überhaupt nicht darin offenbar, daß ein großer Theil der Zeit auf die Beschäftigung mit rein geistigen Objecten verwendet wird, sondern darin, daß die gebildete Intelligenz und das geläuterte sittliche Gefühl alle häuslichen Thätigkeiten und Zustände durchbringe. Ohne Zweifel steht die Mädchenschule dem Hause näher, als die Knabenschule, denn während diese den Knaben für die Oeffentlichkeit vorbereiten will, will jene das Mädchen mit dem vollen und klaren Bewußtsein seines Berufes in das Haus zurückführen. Darum dürfen die Bestrebungen für die intellectuelle Bildung des Mädchens dieses niemals dem centralen Pflichtenkreise seines Lebens ganz entfremden, und darum muß neben dem Unterrichte für die Beschäftigung in der Häuslichkeit die nöthige Zeit vorhanden sein. Leider wird diese dann auch noch häufig durch Musik- (besonders Clavier-) Unterricht beschränkt. Ueber den Werth künstlerischer Bildung der Frauen ist oben geredet worden. Wo keine Anlage ist, da ist in dem Zögling auch kein Gefühl für eine Pflicht, diese Anlage auszubilden; darum ist der musikalische Unterricht in so vielen Fällen so unwirksam oder wohl gar in seinen Wirkungen schädlich. Es ist aber gerade für das Mädchen von der höchsten Wichtigkeit, demselben alles was es thue, auch das Kleine, unter dem Gesichtspuncte der Pflicht zu zeigen, da die Menge der kleinen Pflichten, aus denen sich der weibliche Beruf zusammensetzt, so leicht diesen Gesichtspunct aus den Augen rückt. Treue im Kleinen und im Kleinsten ist daher die Regel, welche bei allen häuslichen Geschäften, zu denen das junge Mädchen herangezogen wird, festgehalten werden muß. Das Mädchen macht zuerst einen idealen Cursus der Häuslichkeit an dem Spiele mit der Puppe durch. Auch in diesem, in welchem sich alle verschiedenen Geschäfte des Hauswesens wiederholen, sollte die Mutter darauf halten, daß die Grundlage aller häuslichen Thätigkeit, Ordnung und Sauberkeit beachtet werde. Gern gehen die Mädchen, wenn ihnen das Vorbild gegeben ist, darauf von selbst ein, auch in ihre spielende Beschäftigung mit der Puppe, mit der Puppenstube, mit der Küche ꝛc. eine feste Zeiteintheilung zu bringen. Die Mutter weise das Kind immer wieder darauf hin, daß die Freude dieses Spieles eben darin bestehe, das ganze kleine Hauswesen wohlgeordnet zu erhalten. Man mag in diesem Stücke dem jungen

Mädchen, welches oft bis ins 14. und 15. Jahr an diesem Spiele Gefallen findet, einen gewißen Luxus gestatten; aber man möge nicht meinen, daß die Ausstattung mit allem erdenklichen Spielwerk an sich einen Nutzen habe, wenn nicht die Umgebung mit Rath und That auf die Anwendung desselben eingeht. Das Spiel würde überhaupt nicht lange fortgesetzt werden, wenn nicht das reale Leben der Häuslichkeit das junge Mädchen mit immer neuem Reize anzöge und ihm einen thätigen Antheil gewährte. Dieser Antheil werde von der Mutter allmählich gesteigert, überall aber dazu benutzt, das Pflichtgefühl zu kräftigen und die Gewohnheit zu befestigen, alles mit gleicher Liebe und Treue zu vollbringen. Die gelegentlichen Aufträge möge das junge Mädchen in dem Gefühle ausführen, daß es ihm zukomme, dergleichen zu thun. Frühe schon muß es auch daran gewöhnt werden, sich in seiner Thätigkeit unterbrechen und stören zu lassen. Für das praktische Leben ist diese Gewohnheit äußerst wichtig, und sie führt frühe zu einer gewißen Selbstverleugnung. Aber bald soll das Mädchen nicht mehr auf Aufträge warten, es soll selbst warnehmen, was es wohl thun könnte. Man leite es daher an, mit Aufmerksamkeit die Bedürfnisse aller zu verfolgen und ihnen durch eine stille und bescheidene Dienstfertigkeit zuvorzukommen. Diese Dienstfertigkeit war wenigstens bisher ein Vorzug der deutschen Mädchenerziehung, und sie ist ein echt weiblicher Zug. Aus der gelegentlichen Theilnahme an den Geschäften des Hauswesens soll allmählich eine geregelte und selbständige werden. Die Mutter mache das junge Mädchen mit einzelnen Geschäften näher bekannt und gestatte ihm, dies oder jenes einmal selbst zu versuchen. Worauf es hier zunächst ankommt, das ist die Ueberwindung aller Weichlichkeit. Das Mädchen muß etwas kräftig anfassen, muß auch das Unangenehme berühren lernen und sich vor aller Ziererei hüten. Damit im Zusammenhange steht jene weichliche Furcht vor gewißen Thieren, die sich bei manchen bis zur Krankhaftigkeit steigert. Alles dies und ähnliches, wie die Scheu vor dem Anblicke von Wunden, Geschwüren ꝛc. ist frühe schon dem Mädchen abzugewöhnen. Das Zweite, worauf bei der Einführung in das Hauswesen geachtet werden muß, ist die allmähliche Feststellung gewißer kleiner Geschäfte, die ein für alle mal dem jungen Mädchen anvertraut und in die Tagesordnung eingereiht werden müßen. Erweitert sich so allmählich der Kreis der häuslichen Pflichten, die dem jungen Mädchen anvertraut werden, wird ihm nach und nach auch eine gewiße Disposition über die Vorräthe, den Ankauf und das Herausgeben derselben überlassen, wird es gelegentlich auch zum Waschen und Plätten für kürzere Zeit herangezogen und mit einzelnen Geschäften der Küche vertraut gemacht, so hat dasselbe am Ende dieser Periode sich in dem ganzen Bereiche des Hauswesens orientirt und fühlt sich im Hause zu Hause. Das Gelingen dieser Aufgabe hängt wesentlich von dem Geschicke der Mutter ab, dem jungen Mädchen eine angemessene Betheiligung zu gewähren. Viele Mütter versäumen ihre Pflicht an diesem Puncte aus bloßer Bequemlichkeit; solches Versäumnis ist besonders darum zu beklagen, weil jene häuslichen Beschäftigungen einen tiefen und heilsamen Einfluß auf Geist und Gemüth der jungen Mädchen haben. Ohne Zweifel wird der Verstand derselben durch die Wechselfälle und Vorkommnisse des häuslichen Lebens auf eine Weise geweckt, die demjenigen Mädchen ganz fremd bleiben muß, welches nur in der Sphäre geistiger Thätigkeiten verharrt. Sodann wird dieser Gegensatz des idealen und praktischen Lebens selbst, der bei dem heranwachsenden Mädchen eine so große Rolle spielt, durch die Bekanntschaft mit dem Hauswesen und die Thätigkeit für dasselbe erheblich gemildert. In seinen Spielen und im Unterrichte ganz auf die rein geistige Seite des Daseins gewiesen, von einer leicht erregbaren Phantasie und von dunklen Empfindungen tief innerlich bewegt, ist das junge Mädchen zur Zeit der sich ankündigenden Jungfräulichkeit, welche ihr die Berechtigung giebt, in die Welt der Realität einzutreten, leicht geneigt an die Stelle der gesunden Wirklichkeit, nach welcher sie sich sehnt, die Phantasiegebilde zu setzen, die sie im stillen genährt hat, und allen Gefahren des vollen, sich selbst nicht verständlichen Herzens zu verfallen. Nichts kann dieser Verkehrtheit so erfolgreich entgegenwirken, als die feste häusliche Lebensordnung und die Gewohnheit der häuslichen Arbeit, die den Blick unverrückt auf die Wirklichkeit gerichtet erhält, dem unklaren Gemüthe immer die letzten Zwecke des weiblichen Daseins zeigt und, wie alle Arbeit, durch Stärkung der Willenskraft in das geistige Leben einen

sittlichen Halt bringt. Was das Gemüthsleben des jungen Mädchens betrifft, so gilt es, die köstliche Empfänglichkeit des weiblichen Gemüthes zu schonen und sie doch vor jenen Ausartungen zu bewahren, welche so oft das Unglück der Frauen sind. Den rechten Weg, diese Aufgabe zu lösen, findet die Liebe allein. Wird das jugendliche Herz durch Unfreundlichkeit und Kälte, wohl gar durch Ironie zurückgeschreckt, so ist das Gelingen der Erziehung auf das ernstlichste bedroht. Wir berauben uns dann aller jener Symptome, welche die stillen Krankheiten des Herzens erkennen lassen (vgl. Hanna Moore a. a. O. S. 52) und leiten das Mädchen an, sich in jene Verschlossenheit zurückzuziehen, die dem Charakter so gefährlich ist und schließlich zur Heuchelei führt. So hat auch die List, die Schlauheit, die Intrigue, welche an dem Weibe so oft getadelt worden, wo sie sich im Charakter des jungen Mädchens zeigt, fast immer ihren letzten Grund in der Härte, die den natürlichen Aeußerungen ihres Wesens entgegengesetzt worden ist. Immer sollte das Mädchen nur den edlen und würdigen sittlichen Zorn kennen lernen, und immer sollte sich derselbe nur auf das wirklich Unsittliche richten. Dem weiblichen Leben, welches so vielfach mehr durch Gewohnheit als durch Gesetz bestimmt wird, liegt die Gefahr nahe, das Ungeschickte für ebenso tadelnswerth zu halten als das Unrechte. Lehren wir das junge Mädchen, das erstere zu meiden, aber machen wir auch einen Unterschied zwischen Verstößen der Form, zwischen verzeihlichen Fehlern und eigentlichen Vergehen. So sehr die natürliche Offenheit geschont werden und so leidenschaftslos die Zurechtweisung bleiben muß, so darf doch nicht übersehen werden, daß das junge Mädchen schon früh an einen gewißen Grad von Zurückhaltung gewöhnt werden muß. Damit hängt die Nothwendigkeit zusammen, die tief im weiblichen Wesen begründete Reizung zum Widerspruche und zur Rechthaberei nicht aufkommen zu lassen. Die Tochter soll bei Zeiten lernen, ihre Meinung, wenigstens das Bestehen auf derselben aufzugeben. Man mache ihr fühlbar, daß es hiebei nicht auf die Beschränkung des freien persönlichen Urtheils abgesehen sei, sondern darauf, den leidenschaftlichen Streit abzuwehren, und die Selbstverleugnung zu üben. Nur zu häufig werden die Untugenden der Unbescheidenheit und des Widerspruches durch die Erziehung selbst hervorgerufen. Nach Mad. Necker sind es die langen Reden, Expositionen und Begründungen, deren die Mütter sich statt des einfachen Gebotes bedienen, welche das Kind zum Widerspruche reizen, weil in der Reihe der Gründe auch gelegentlich schwache mit unterlaufen. Ebenso richtig ist die Bemerkung von Hanna Moore, daß Strenge gegen Unbescheidenheit und Rechthaberei von den Müttern gewöhnlich nur dann angewendet werde, wenn die üble Laune sie energisch macht, und daß dann jene Strenge unwirksam bleibe. Weiter werde das junge Mädchen immer ernstlicher darin geübt, mit Heiterkeit und Ruhe den gelegentlichen Freuden zu entsagen, welche sich ihm etwa darbieten. „Es wird nichts aus der Fahrt; die Freundin hat den Besuch abgeschrieben; die gehoffte Einladung ist nicht eingetroffen!“ Mit solchen einfachen Worten werde das Factum mitgetheilt und der Sache nicht die geringste Bedeutung gegeben. Allenfalls möge ein ermuthigender Scherz hinzutreten, aber niemals sollte ernstes Bedauern den Kampf der Selbstverleugnung erschweren. Hat aber der Egoismus und die Vergnügungslust in dem jungen Mädchen bereits tiefere Wurzeln geschlagen, so daß es die Vernichtung seiner gehofften Freuden mit leidenschaftlicher Betrübnis aufnimmt, so muß es liebreich, aber auch schon mit ganzem Ernste darauf hingewiesen werden, daß es Undankbarkeit und Ungehorsam gegen Gott sei, den Reichthum des Glückes, den das junge Mädchen im Vaterhause besitzt, zu verkennen, und ein solches Gewicht zu legen auf Freuden, die vielleicht nur eingebildete seien und die Gott uns aus heiliger Liebe versage. Auch die genossenen Freuden der Art können dazu benutzt werden, dem Mädchen das Vaterhaus werth zu machen. Selten sind diese Freuden ohne einen Tropfen Bitterkeit gewesen. Es war vielleicht langweilig, es wurde Lieblosigkeit und Zurücksetzung empfunden 2c. Man hüte sich, das zurückkehrende Mädchen auszuhorchen; aber man zeige ihm Theilnahme für den erlittenen Schmerz und befestige es durch warme Liebe in der Empfindung, daß es doch nirgends in der Welt so schön sei, als daheim, und so helfe man ihm zur Billigkeit des Urtheils und zur Seelenruhe. Wenn so das junge Mädchen überall zur Selbstverleugnung, zur Geduld und Sanftmuth angeleitet

werden muß, so darf doch der Charakter nicht zur Passivität herabgesetzt werden. Das Mädchen soll nicht aufhören, selbst zu handeln, soll lernen, sich zu entschließen und zwar sich kurz zu entschließen, da Unentschlossenheit oft schon der erste Schritt zum Bösen und die erste Ursache schlimmer Erfolge ist. Es muß dem jungen Mädchen gezeigt werden, daß es Dinge giebt, von denen es sich absolut und sofort abwenden müße, und daß nicht die Entschiedenheit des Willens es ist, welche unweiblich macht, sondern die heftige, rohe Art, in welcher sie sich äußert. Aber wie die Liebe allein es ist, welche das Gemüthsleben des Mädchens in rechter Weise zeitigen kann, so kann die Gemüthsbildung auch nur dadurch vollendet werden, daß das Gemüthsleben des Mädchens selbst ein Leben der Liebe werde. Das Wesen der Liebe aber stehet darin, daß Gott uns zuerst geliebt hat und daß wir davon eine lebendige Erfahrung im Glauben haben. So vollendet sich die Gemüthsbildung des jungen Mädchens in dem religiösen Leben, zu welchem die häusliche Andacht, der Religionsunterricht der Schule und der Kirche auf gleiche Weise mitwirken. Von der höchsten Bedeutung ist die gegen das Ende dieser Periode eintretende Confirmation. Haben Haus, Schule und Kirche ihre Pflicht gethan, so gewinnt das junge Mädchen eine Lebensanschauung, welche alle Pflichten unter die eine höchste Pflicht der Dankbarkeit gegen Gott, der uns in Christo geliebt hat, subsumirt, und es weiß nun nicht bloß durch die Stimme der Natur, daß es berufen ist, Liebe zu üben. Die Begeisterung der Mädchen für ihren Prediger hängt, wie die für den Lehrer, tief mit der weiblichen Natur zusammen, und ist an sich, wo der Lehrer und der Seelsorger der rechte Mann ist, nicht zu fürchten. Man sollte sie daher niemals wegen solcher begeisterten Verehrung tadeln oder wohl gar aufziehen. Vorausgesetzt muß werden, daß überhaupt das Haus den religiösen Grundton festhalte und immer wieder ertönen lasse. Die häusliche Andacht und die strenge Unterscheidung des Sonntags von dem Werktage sind Grundbedingungen der weiblichen Erziehung, die überall an das Göttliche unmittelbar anknüpfen soll. Das junge Mädchen mag besonders in der Zeit der Vorbereitung für die Confirmation von zerstreuenden Eindrücken zurückgehalten und frühzeitig an den regelmäßigen Besuch der Kirche, womöglich immer in Begleitung der Mutter oder des Vaters, gewöhnt werden. Auch gebe man ihm alle Sonntage Zeit und Gelegenheit zu stiller Selbstbeschäftigung, die allmählich durch Darbietung ernster, edler, wenn auch nicht sofort erbaulicher Lectüre zur Selbstbeschauung anleiten kann. Ein hocherleuchteter Theologe hat ausgesprochen, daß man am Sonntage Briefe an die Freunde schreiben solle. Darin ist ein reiches Gebiet edler Sabbathsthätigkeit angedeutet, welches besonders dem weiblichen Leben angehört: die Pflege der Liebesbande, die uns mit den Menschen verknüpfen. Das Mädchen hat eine natürliche Neigung, diesen Erinnerungen nachzugehen. Man gestatte ihm, an Sonn- und Feiertagen den kleinen Schatz von Kleinoden der kindlichen Liebe, Geburtstagsgeschenken, Stammbuchblättern, Erinnerungszeichen in der Stille zu beschauen, und die oft gelesenen Briefe wieder zu lesen; es wird wärmer und liebevoller aus dieser Einsamkeit zurückkehren. Ebenso mag man, und zwar nicht bloß am Sonntage, sondern jeden beliebigen Tag das Mädchen mit einer warmen Suppe und einem herzlichen Gruße gelegentlich zu dieser oder jener kranken Wittwe ꝛc. schicken; nur ist zu einer eigentlich seelsorgerischen Wohlthätigkeit das Mädchen noch zu unerfahren. Madame Necker ertheilt auch den Rath, man möge dem jungen Mädchen Gegenstände geben, an denen es Liebe üben könne, z. B. Blumen, Thiere, arme Kinder ꝛc. Allein das ist nicht nur zu künstlich, sondern auch gefährlich. Die Blumen und Thiere und die armen Kinder werden im allgemeinen nicht zum besten berathen sein, und sollen nicht zu Liebesexperimenten benutzt werden, auch soll ein junges Mädchen noch gar nicht die Selbständigkeit haben, sich einen solchen Hofstaat der Liebe zu halten. Die wahren Gegenstände seiner Liebe brauchen ihm nicht erst gegeben zu werden, die sind ihm von Gott gegeben: Vater und Mutter, Bruder und Schwester ꝛc. mit einem Worte, die Familie. In ihrer Mitte, zu ihrer Freude zu leben, das soll dem Mädchen der schönste, der liebste, der höchste Beruf erscheinen. Nicht leicht ist es, den Umgang des Mädchens zu überwachen, der sich an die Schule und an andere gelegentliche Bekanntschaften leicht anschließt. Eigentliche Freundschaft entwickelt sich bei Mädchen selten, am seltensten bei den wohl-

erzogenen. Der tiefste Grund liegt darin, daß das Mädchen, wenn es im rechten Verhältnisse zur Mutter steht, in dieser eine Vertraute und eine Freundin besitzt, die alle anderen Freundinnen in Schatten stellt. Bildet sich ein engeres Freundschaftsverhältnis zwischen jungen Mädchen, so muß dasselbe ein ernster Gegenstand der Aufmerksamkeit für die Eltern sein. Oft ist ein solches Verhältnis nur der Schein, unter welchem etwas ganz anderes, als die Befriedigung des liebebedürftigen Herzens gesucht wird. Die eine wird durch Reichthum und Eleganz, welche im Hause der Freundin herrschen, die andere durch den heiteren Lebensgenuß, dem man dort nachgeht, angezogen. Man suche sich Kenntnis von dem Geiste, der in der betreffenden Familie herrscht, zu verschaffen, ehe man der Tochter den Umgang verstattet, und hebe denselben auf geräuschlose Art bald auf, wenn jener Geist kein guter ist. Man halte sich an die Regel, den Kindern lieber im eigenen Hause einen frohen Tag zu machen, als die Tochter in fremde Familien zu schicken. Geschieht das letztere, so ist in dem Alter des Mädchens von 12—15 Jahren noch wichtiger als später, daß es nicht allein gehe. Ist kein Bruder da, der die Schwester begleiten und holen kann, so werde auch mit Opfern dafür gesorgt, daß andere zuverläßige Personen dies thun. Vor allen Dingen dulde man im Verkehr der jungen Mädchen keine Heimlichkeiten, denn das Geheimnis ist im letzten Grunde immer die Sünde, und wo Mädchenfreundschaften einen exclusiven Charakter annehmen, da ist es selten ganz richtig. Je älter das Mädchen wird, desto inniger wird das Verhältnis zum Vater. Ihm kommt es vor allen zu, den edlen Schwung der jugendlichen Seele auf das Schöne, Gute, Wahre zu befördern, und darüber zu wachen, daß des Mädchens Sinn weder von den Sorgen der Häuslichkeit ganz eingenommen, noch ihnen entfrembet werde. Besonders beaufsichtige er die Lectüre und lasse die für dieses Alter in mehrfacher Weise gefährliche Lesesucht nicht einreißen. Was früher von den Beweisen der Zärtlichkeit, später von der Beachtung des Kindes gesagt worden, das gilt auch von dem Grade des Vertrauens, das dem jungen Mädchen gezeigt werden darf. Wie sehr Vater und Mutter die Vertrauten der Tochter seien, und sie können es nie genug sein, so sehr müßen beide sich hüten, sie zu ihrer Vertrauten zu machen. Nur in einzelnen gehobenen Augenblicken lasse man die Tochter einen tieferen Blick in die eigenen Absichten, Sorgen und Verhältnisse thun, und die Tochter empfinde es stets als eine Ermunterung zur Treue, als eine erhebende Anerkennung, wenn solche Beweise des Vertrauens ihr gegeben werden. Das ist besonders wichtig in Betreff der Geschwister und der Dienstboten. Das junge Mädchen sieht mancherlei, was auch den Eltern entgeht. Mögen dieselben es ruhig hinnehmen, auch gelegentlich benutzen, niemals aber die Tochter den Einfluß merken lassen, den sie geübt hat. Auf eine angemessene Entfernung von den Dienstboten muß schon jetzt gehalten werden. Man lasse das junge Mädchen so selten wie möglich mit denselben allein, und gewöhne es in einem freundlichen und niemals in einem befehlenden Tone seine Aufträge auszurichten, trete aber jeder Vertraulichkeit auf das entschiedenste entgegen. Je weiter die geschlechtliche Reife sich entwickelt, desto mehr muß dem Mädchen, damit es sich selbst verstehen lerne, vor Beängstigungen bewahrt bleibe und die nöthige Vorsicht anwende, *ein gewißer Aufschluß über die Bestimmung des Weibes und über den weiblichen Organismus gegeben werden.* Daß dieser Aufschluß in einer ausführlichen Vorlesung über alle geschlechtlichen Beziehungen und über das Ganze der Ehe bestehe, wie Campe in seinem sonst viel gutes enthaltenden Buche: „Väterlicher Rath für meine Tochter“ seiner Tochter eine solche hält und sie für nothwendig erklärt, scheint ganz verfehlt. Es ist klar, daß über den eigentlichen Vorgang der Zeugung nur in *einer* Form geredet werden kann, *ohne das sittliche Gefühl zu verletzen:* in der Form der *Wissenschaft.* Da diese dem jungen Mädchen unzugänglich ist, so kann überhaupt *gar nicht* mit ihm der Gegenstand *besprochen* werden. Man lese die Campe'sche Auseinandersetzung und frage sich, ob die Neugier des Mädchens, der man von der „vertrauten und geheimen ehelichen Umarmung, während welcher auf eine höchst wundervolle Weise der zarte Menschenkeim in dem Körper der Gattin von dem Gatten befruchtet werde,“ erzählt hat, wirklich befriedigt und nicht vielmehr auf die gefährlichste Weise geweckt worden ist. Das ganze Reden von Keuschheit und Schamhaftigkeit ist gegenüber dem jungen Mädchen, welches im übrigen in der rechten Zucht gehalten

worden, völlig überflüßig. Es war eben eine Verkehrtheit der Aufklärungsperiode, auch das Tiefste und Geheimnißvollste, das Heiligste und Zarteste aus seinem Dunkel hervorzuziehen und mit den Händen betasten zu wollen. Dieser ganzen ungeschickten und unzarten, der Keuschheit, die sie wahren will, geradezu gefährlichen Behandlung der Geschlechtsverhältnisse bedarf es überhaupt nicht. Hat das junge Mädchen in der Religionsstunde auf die rechte Weise das sechste Gebot behandeln gehört, so weiß es, daß die Ehe eine heilige Ordnung Gottes ist, an welche die Fortpflanzung des Menschengeschlechts geknüpft ist. Mehr als dort im Zusammenhange der religiösen Erörterung und unter dem Eindrucke der religiösen Stimmung über die Ehe und über den Kindersegen gesagt werden kann, braucht dem jungen Mädchen niemals gesagt zu werden, und auf andere Weise, als mit dieser heiligen Scheu, soll es auch niemals den Gegenstand behandeln hören. Treten die ersten Symptome der sich ankündigenden Mannbarkeit hervor, so haben diese Erscheinungen für das Mädchen etwas beängstigendes. Die Mutter beruhige zunächst das Kind durch die Versicherung, daß diese Erscheinungen wohlthätiger Art seien, daß sie auf einer heilsamen Ordnung Gottes ruhen, daß sie vorübergehen und daß sie allen weiblichen Personen gemein seien. Hiermit werden die Mädchen sich zufrieden geben, und wenn mit vorrückendem Alter das Mädchen weiterer Belehrung fähig wird, so weise die Mutter dasselbe auf die hohe Bestimmung des Weibes, daß durch dasselbe der Mensch zur Welt geboren werde, wenn Gott die Ehe mit Kindern segne, und sage ihm mit wenigen bestimmten Worten, daß die monatliche Reinigung mit jener großen und heiligen Aufgabe des weiblichen Lebens im Zusammenhange stehe. Alles übrige überlasse man Gott und dem Geiste der Zucht und Ehrbarkeit, der im Hause waltet. Es ist genug, wenn das Mädchen einen tiefen und bleibenden Eindruck von der Heiligkeit der geschlechtlichen Schranke empfängt. Im übrigen behandle man das junge Mädchen nicht mehr wie ein Kind. Kommt im Gespräche, in der Lectüre, im Leben etwas vor, was an die Geschlechtsverhältnisse erinnert, so spreche man es fest und unverhohlen aus, denn es ist Gottes Ordnung, aber man schreite ernst darüber hin, wie über eine heilige Stätte. (Vgl. d. Art. Entwicklungsperiode.)

Ebenso wichtig, wie die sittliche Behandlung des jungen Mädchens in dieser Periode, ist die körperliche Erziehung desselben. Beides greift oft tief in einander, z. B. in Betreff der Kleidung, welche bei Mädchen noch wichtiger ist, als bei Knaben. Früh schon gewöhne man das Mädchen daran, die höchste Ordnung und Reinlichkeit in seinem Anzuge zu beobachten. Ein unreinliches und zerfahrnes Aeußeres läßt mit Recht auf innere Zerfahrenheit schließen. Man bringe dem Mädchen frühzeitig ein gewißes Ehrgefühl bei, welches sich darauf richtet, daß es nicht bloß in dem, was andern sichtbar wird, sondern in seinem ganzen Anzuge, auch in den Unterkleidern, ordentlich und reinlich sei. Auf diesem Ehrgefühle ruht weibliche Tüchtigkeit. Für die Erhaltung des Ordnungssinnes ist es ferner von höchster Wichtigkeit, daß man die jungen Mädchen daran gewöhne, auf die Reinlichkeit ihrer Kleidung selbst zu achten. Die Reinlichkeit hängt sehr innig mit der Sparsamkeit zusammen, denn sie conservirt die Dinge. Ist das Kleid unrein geworden, hat es einen kleinen Riß bekommen, so werde es sofort gereinigt oder ausgebessert. Ehe das Kleid fortgehängt wird, werde es untersucht und nicht eher aufgehoben, als bis die Spuren des letzten Ganges beseitigt sind. Was die ästhetische Seite der Kleidung betrifft, so stelle man schon dem Kinde Einfachheit des Anzuges als das höchste und edelste Princip vor. Man mache das Kind aufmerksam darauf, daß das, was wahrhaft gefällt, immer wieder auf diese edle Einfachheit zurückgeführt werden könne. Schon die Forderungen des guten Geschmackes gehen darauf, den Flitter und Tand zu verbannen, das Gesuchte zu vermeiden, die bunte Mannigfaltigkeit, welche die Harmonie des Ganzen stört, zu fliehen. Durch Ueberladung kann die Schönheit nur verlieren, die Häßlichkeit nur widerwärtiger werden. Es giebt eine weibliche Kunst, die Farben auf angemessene Weise zu gruppiren, durch den Schnitt des Gewandes das schöne Ebenmaß des Körpers in anmuthiger Weise hervortreten zu lassen und dem Ganzen der Kleidung jene wohlthuende Harmonie zu verleihen, die sie zu einem Bilde der rechten Weiblichkeit macht. Diese Kunst ist berechtigt, sie stammt aber aus der Totalität des richtig geleiteten Gefühles und wird daher nur von wahrhaft gebildeten

Frauen recht geübt. Man mag es dem jungen Mädchen gönnen, eine solche Lehrmeisterin zu finden, um vor den üblen Folgen, welche Geschmacklosigkeit mit sich führt, bewahrt zu bleiben; aber die sittlichen Absichten, welche in Betreff der Kleidung die Erziehung zu verfolgen hat, gehen darauf, das Aeußere schließlich doch als das Nebensächliche erscheinen zu lassen. Darum lege man auf diese Dinge niemals ein besonderes Gewicht, rede nicht zu viel davon, welches Kleid dem Mädchen gut stehe, bewundere es nicht, sondern hebe in Ansehung der Kleidung mehr den ökonomischen und diätetischen Gesichtspunct hervor, als den ästhetischen. Man leite die jungen Mädchen dazu an, das Alte und Abgetragene zu Neuem umzuschaffen. Manche Familie besteht nur durch diese echt mütterliche Kunst, in welcher sich alle guten Eigenschaften des Weibes vereinigen. Von hoher Wichtigkeit ist die Beachtung des Einflusses, den die Bekleidung auf die gesunde Entwicklung des weiblichen Körpers übt. (Vgl. d. Art. „Körperliche Erziehung.") Die Kleider dürfen im allgemeinen weder durch zu große oder zu geringe Dichtheit die nöthige Wärme des Körpers erhöhen oder herabsetzen, noch die freie Bewegung sowohl der flüssigen als der festen Theile hindern. Zu vermeiden sind zu frühzeitige und unrichtige Abhärtungsbestrebungen. Schreber (Kallipädie S. 98) stellt den Grundsatz auf, daß eine vernünftige und naturgemäße Abhärtung mehr auf das Ertragen einer vorübergehenden, als einer dauernden Wärmedifferenz gerichtet sein müße, und daß einzelne Theile des Körpers, wie Kopf, Hals, Hände und Füße, unbeschadet der Gesundheit auch gegen dauernde Einwirkung der Hitze und Kälte abgehärtet, nicht aber die ganze Körperoberfläche in solchem Umfange diesen Einwirkungen ausgesetzt werden dürfe, daß dadurch die Gesammttemperatur des Körpers alterirt werde. Alle intensiv wärmenden Kleidungsstoffe, namentlich alle Arten von Pelzwerk, dichten wollenen Zeugen &c. sind fern zu halten. Für Unterkleider scheinen die von den Engländern durchgängig getragenen leichten, baumwollenen Stoffe geeigneter, als Leinwand, da diese die Ausdünstung des Körpers nicht hindurchläßt und bei eintretender Abkühlung in Feuchtigkeit umsetzt. Die Zwecke der Sittlichkeit und der Gesundheit fordern auf gleiche Weise, daß die Kleider der Mädchen nicht zu tief ausgeschnitten werden. Langsamer, aber um so verderblicher wirken in der Wachsthumsperiode die mechanischen Einflüsse unzweckmäßiger Bekleidung. Der Druck enger Kleider auf die Blutgefäße, Nerven, Muskeln und Knochen ist die Ursache vieler Krankheiten der jungen Mädchen. Schreber (a. a. O. S. 189) bezeichnet als die vornehmsten Fehler der weiblichen Bekleidung, daß sie entweder über der Brust oder in den Armlöchern zu eng ist, wodurch die Athmungsorgane beeinträchtigt werden, oder daß die Kleider zu tief ausgeschnitten sind und leicht über die Schultern herabgleiten. Einen zweihundertjährigen Kampf kämpfen Aerzte und Pädagogen gegen die Schnürbrust, die nur beim erwachsenen weiblichen Körper einen Sinn hat und auch bei diesem nur dann unschädlich ist, wenn sie sanft und lose den Körper umschließt und sämmtlichen Rippen ihren freien Spielraum bei der Athmungsbewegung läßt. Noch hat dieser Kampf nicht zum Siege geführt. Betrachtet man die unseligen Folgen, welche dem Tragen des Corsets bei jungen Mädchen von den Aerzten (vgl. Klemm jun.: Die menschliche Kleidung S. 68 ff.) zugeschrieben werden, so muß man in der That erschrecken. Bedenkt man, daß diese Verkehrtheit der weiblichen Kleidung ihren letzten Grund in dem eitlen Bestreben hat, eine schöne Taille zu bekommen, und daß diese beabsichtigte Verschönerung dem Ideale weiblicher Schönheit, wie jede antike Statue uns belehren kann, widerspricht, da die Schnürbrust den Körper gerade da zusammenpreßt, wo derselbe sich sanft wölben soll; bedenkt man, daß schon der berühmte Sömmering in seiner Schrift: „Wirkungen der Schnürbrust" das Zeugnis abgelegt hat, er habe nie ein Frauenzimmer kennen gelernt, welches seine schöne Taille nicht durch irgend eine andere Verkrüppelung des Körpers erkauft habe: so muß man in der That die ganze Entrüstung theilen, mit welcher mancher wackere Mann gegen diese Thorheit aufgetreten ist. Von dem jungen Mädchen halte man jedenfalls, solange der sich entwickelnde Busen keiner Unterstützung bedarf, jede Schnürbrust fern, vermeide ebensosehr das allzu beengende Festmachen der Oberkleider und behalte, solange als es möglich ist, für diese den Blousenschnitt bei. Auch dürfen die Unterkleider ihren Halt nicht allein im Zusammenbinden über den Hüften finden, und besonders ist die Häufung mehrerer Unterröcke so viel als möglich zu vermeiden. Aehnlichen Thor-

heiten, wie bei der Schnürbrust, begegnen wir bei der Fußbekleidung. Das Streben, den Fuß klein zu erhalten und die anatomisch (nach der Schrift „Die richtige Gestalt der Schuhe" von Mayer in Zürich) gewöhnlich ganz falsche Construction unserer Fußbekleidung schiebt und drückt die Knochengebilde des Fußes auf eine so gewaltsame Weise zusammen, daß man, wie Schreber bemerkt, bei jedem weiblichen Fuße, den man im Schuhe bewundert, über seine Häßlichkeit erstaunen würde, wenn man ihn unbekleidet sähe. Schreber und Camper, der 1783 eine treffliche Abhandlung „Ueber den besten Schuh" geschrieben, stimmen darin überein, daß ein richtig gefertigter Schuh sogleich bequem sitzen müße und daß man auf das „Austreten" nicht warten dürfe, denn sobald der Schuh ausgetreten ist, hat gewöhnlich der Fuß schon gelitten. Wichtig für unsere Zeit, die so viele neue Schutzmittel für den Fuß erfunden und dadurch eine gewiße Verweichlichung in diesem Puncte herbeigeführt hat, ist, daß nicht nur Locke, sondern auch Camper den Rath geben, den Fuß, wie die Hand, frühzeitig an das Ertragen der Näſſe und Kälte zu gewöhnen. Man lasse das junge Mädchen lieber im Nothfalle sofort Schuhe und Strümpfe wechseln, aber man verwöhne es nicht so frühzeitig durch Ueberschuhe, damit es gegen die ewigen rheumatischen Anfälle erstarke. Das Haar der jungen Mädchen werde einfach geordnet und mit Vermeidung aller auffallenden Moden schlicht gescheitelt. So lange das Kind sich das Haar nicht selbst machen kann, sollte es dasselbe kurz abgeschnitten tragen. Größere Sorgfalt, als in Deutschland gewöhnlich, sollte den Zähnen gewidmet werden; vgl. „Körperliche Erziehung." Die allgemeine Kräftigung des Körpers werde durch eine richtige Haltung beim Stehen, Sitzen, Liegen und Gehen, durch eine einfache und gesunde Ernährung, der nichts so sehr widerstrebt, als eine gerade in dieser Zeit sich leicht entwickelnde Naschhaftigkeit, durch den nöthigen Luftgenuß und die erforderliche Erholung in Ruhe und Bewegung sorgfältig gefördert. Je mehr in neuerer Zeit die Mädchen in Schule und Haus auf das Sitzen angewiesen sind, desto energischer haben Aerzte und Pädagogen darauf gedrungen, eine Ausgleichung dieser Ruhe in stärkerer Bewegung zu suchen, und für diese den jungen Mädchen Baden und Schwimmen, Schlittschuhlaufen und namentlich das Turnen empfohlen. Das Turnen übertrifft durch Mannigfaltigkeit der Bewegungen bei kürzerer Zeit und durch systematische Berücksichtigung aller Körpertheile jede andere Art der Bewegung. (Vgl. d. Art.) Die Frauen fürchten größtentheils, daß das Turnen und das Schwimmen der Anmuth Eintrag thun werde, und weisen, als auf das rechte Ausgleichungsmittel, auf den Tanz hin. Wir glauben nicht, daß das Turnen, wenn es nur in der für das Geschlecht angemessenen Weise geschieht, oder das Baden und Schwimmen, wenn es nur, wie freilich sehr selten der Fall, unter der gehörigen, natürlich weiblichen Aufsicht stattfindet, von der Grazie so vieles rauben werde, und im schlimmsten Falle wollten wir gern ein Stückchen Grazie missen, wenn wir dafür ein Stück Gesundheit eintauschen können. Den Tanz sollte man den Mädchen nur unter einander und innerhalb der Familie gestatten. Eigentlichen Tanzunterricht braucht ein Mädchen gar nicht, das frohe Mädchen tanzt von Natur. (Vgl. d. Art. Tanzen.) Dem Schlittschuhlaufen wird bei uns immer entgegenstehen, daß es die Mädchen zu sehr in die Oeffentlichkeit weist, und daß es das weibliche Zartgefühl in mannigfacher Weise bedroht. Mit den weiblichen Handarbeiten, namentlich den feineren, möge das Mädchen außer den dafür angesetzten Lehrstunden so viel wie möglich verschont bleiben. Jedenfalls sollte für solche Arbeiten eine bestimmte Zeit festgestellt werden. Dasselbe geschehe für das Lesen, und unerbittlich werde der krankhaften Neigung für dasselbe, wo sie sich zeigt, entgegengetreten. Die liebste und schönste Erholung muß das junge Mädchen in der Feierstunde finden, die den häuslichen Kreis zusammenführt und alles Schöne und Gute des Lebens dem empfänglichen Herzen zum freudigen Genusse darbietet.

In die dritte Periode seiner Entwicklung tritt das Mädchen durch einen Uebergangszustand eigenthümlicher Art. Die aufgeschossene Gestalt ist weder die des Kindes, noch die des Weibes. Und so ist auch das geistige Wesen des sich selbst halb errathenden, halb misverstehenden Mädchens. Heute gesellt es sich altklug zu den Erwachsenen, morgen vertieft es sich in das kindliche Spiel. Auffallende Beweglichkeit wechselt nicht selten mit ebenso auffallender Neigung zur Einsamkeit, und

der Unzufriedenheit mit sich selbst geht nebenher eine leicht zu weckende Unzufriedenheit mit der Umgebung. Leicht gereizt und verletzt, weiß es doch selbst den rechten Ton in Rede oder Antwort nicht zu finden und überrascht zuweilen durch Taktlosigkeit, die man sonst nicht gerade an ihm gewohnt ist. Brennende Neugier, alles, was ein Geheimnis zu enthalten scheint, zu durchdringen und eigene, oft störrische Verschlossenheit vollenden das Bild dieses Zustandes, der für den Beobachter zuweilen geradezu etwas komisches hat. Aber man hüte sich, dies dem Mädchen zu verrathen. Gerade diese Uebergangszeit bedarf der höchsten Vorsicht in der Behandlung. Denn jene geistigen Zustände sind nur der Reflex einer tiefen Gereiztheit des leiblichen Organismus, welche sich durch die energische Einwirkung des Psychischen auf das Physische auszeichnet. Mangel an Vorsicht in dieser Zeit legt oft den Grund zu lebenslänglichen Leiden. Aber die Umwandlung geht rasch vor sich. Eines Tages überrascht uns die Bemerkung, daß wir nicht mehr das Kind, sondern die Jungfrau vor uns sehen. „Das Gesicht erhält eine lebhaftere Farbe, die Züge werden ausdrucksvoller und lebendiger, die Stimme wird klangvoller und melodischer, das Auge feuriger, Verdauung und Assimilation werden rascher, das Blutleben wird gesteigert, das Athmen beschleunigt, der Herzschlag kräftiger, das Nervensystem empfindlicher, der Geist erregter. Die Unbefangenheit des Mädchens verliert sich, die Jungfrau wird schamhafter, zurückgezogener, es durchzieht sie ein nie gekanntes Sehnen, es durchzucken sie nie gefühlte Schauer." So beschreibt Heidenreich (Ueber Erziehung der weiblichen Jugend S. 13) den tiefen Proceß der Verwandlung. Mit der physisch-psychischen Transfiguration verbindet sich aber auch eine geistig-sittliche Umwandlung. Die Jungfrau wird sich ihrer Würde als Persönlichkeit bewußt, und wie die Ansprüche an das Leben dadurch gesteigert werden, so erhält auch das Pflichtgefühl dadurch erst ganz seinen sittlichen Inhalt und seine Energie. Dieses Gefühl weist die Jungfrau in das Haus, an die Familie, und hier allein kann ihre Erziehung vollendet werden; freilich nur dann, wenn das häusliche Leben seiner Idee entspricht. Ist dies nicht der Fall, so wird das verstärkte Selbstgefühl sehr bald jene Eitelkeit und Gefallsucht zur traurigen Blüte bringen, welche Betty Gleim das „radicale Böse" der weiblichen Natur nennt. Ihre verheerenden Wirkungen auf dem Boden des sittlichen Lebens werden durch nichts so sehr unterstützt und gekräftigt, als dadurch, daß sich das häusliche Leben jenem Einflusse des Zeitgeistes dienstbar macht, den wir die Mode nennen. Die Mode ist die entartete Schwester der Sitte. Letztere ist der oben dargestellte Reflex des Allgemeinen und Nationalen innerhalb der Familie, der eben darum, weil er aus dem Wesen und der Geschichte des Volkes entstanden, eine gewiße Zähigkeit und conservative Tendenz in sich trägt. Wird aber die Sitte, welche immer auf das Große und Ganze geht und ihre Wurzeln in dunkle und oft nicht verstandene Tiefen senkt, gering geachtet und an die Stelle derselben eine petulante Erregtheit für das gesetzt, was der Tag Neues bringt, für jenen kleinlichen Kampf der Leidenschaften, der im engeren und beschränkten Kreise um persönliche Interessen gekämpft wird, so ist die Mode zur Herrschaft gelangt. Die Geistlosigkeit derselben offenbart sich in der Verachtung des Alten, bloß weil es alt ist, in der Bewunderung des Neuen, bloß weil es das Neue ist. In dieser Verkennung der tieferen, eigentlich nationalen Tendenzen des Lebens spricht sich zugleich der abgestumpfte sittliche Geist, die Unfähigkeit, das Bedeutende zu verstehen, die oberflächliche und äußerliche Auffassung des Lebens und der persönliche Egoismus aus, der immer die Herrschaft der Mode charakterisirt. Nun ist zwar, und besonders in Deutschland, die Herrschaft der Mode so groß geworden, daß „auch bei vielen trefflichen Menschen das ganze Haus Mode, und nichts mehr Sitte ist." Aber eben darum ist auch das weibliche Geschlecht so vieler Aeußerlichkeit verfallen. Denn gerade dieses ist seiner Natur nach am meisten den Launen der Mode unterworfen. Wenn sich dies vornehmlich in der Kleidung zeigt, so soll zwar der Jungfrau nicht zugemuthet werden, daß sie durch bizarre Einfachheit und durch einen auffallenden Gegensatz gegen das, was allgemein getragen wird, auf lächerliche Weise sich hervorthue, aber sie soll vor der kleinlichen Begier bewahrt werden, das Neue und Neueste der Kleidung mitzumachen und dadurch hervorzutreten. Es giebt eine Kunst, das Gefällige und Nützliche einer Mode sich anzueignen und doch dem Typus des Hergebrachten treu zu bleiben. Diese Kunst möge die Jungfrau sich

aneignen, wenn die Verhältnisse es erlauben, im übrigen aber unablässig darauf hingewiesen werden, daß Ordnung und Sauberkeit die höchste Schönheit der Kleidung sind. Aber ebensosehr, wie auf diesem Gebiete, widerstrebe man überall der Neigung, die Interessen des Tages, der Tagesliteratur, der Tagespolitik, der Tagesneuigkeiten aller Art mit Eifer zu verfolgen. Durch alle solche Neigungen geht die Einfalt und Sicherheit des Gefühles verloren, wird dasselbe abgelenkt von dem Centrum und in Aeußerlichkeit und Weltlichkeit, Eitelkeit und Nichtigkeit versenkt. Biete man der Jungfrau statt dessen immer tiefere Einblicke in das, was die Geschichte und Literatur der Menschheit, besonders des eigenen Volkes, Großes und Herrliches enthält und führe man sie in die Schönheit und in das Verständnis classischer Poesie und Musik ein, damit durch eine große und reine Flamme echter Begeisterung alle kleinen und elenden Begierden verschlungen werden. Niemals höre die Jungfrau ganz auf, zu lernen; einzelne Stunden des Tages seien der Lectüre, der Uebung in dieser oder jener Kunst, auch wohl der gelegentlichen Theilnahme an belehrenden Vorträgen gewidmet. Die tiefste Anregung für diese allgemeine geistige Bildung gebe eben das Haus selbst. Namentlich werde die Kunst recht heimisch in der Familie und nicht in das Gebiet der sogenannten Geselligkeit verwiesen, wo sie so oft nur zur Lüge gemacht und dazu misbraucht wird, die Geistesleere zu verdecken. In unserer Zeit besteht unter den Töchtern wie den Müttern vielfach das Vorurtheil, daß das Lebensalter der Jungfrau insbesondere zum Lebensgenusse berechtige. Dem muß mit aller Entschiedenheit entgegengetreten werden, nicht nur im Principe, sondern auch in der Form, in welcher jene Genüsse gesucht werden. Die ganze sogenannte „Welt," die Bälle, die Theater, die öffentlichen Gärten ꝛc., in welche die Jungfrau nun eingeführt zu werden pflegt, weil „sie ihr Leben doch genießen soll," ist nur dazu gemacht, ihr die rechte Lebenslust zu vergällen, die Seele zu veröden, Geist und Körper zu schwächen. Auf der andern Seite hat Brandt (Ueber Erziehung und Unterricht der weiblichen Jugend S. 17) Recht, wenn er sagt, daß an die Stelle ungeregelter und ungezügelter Erregtheit nicht die düstere Stille des Todes, Stumpfheit und farbloses Verbringen der Zeit treten dürfen, daß es mit bloßem Entziehen und Versagen nicht gethan sei, daß dafür bessere Genüsse geboten werden müßen. „Kleine Freuden," sagt Jean Paul, „laben wie Hausbrot, immer ohne Ekel; große wie Zuckerbrot, zeitig mit Ekel." Vorsicht ist geboten auch in der Wahl der jungen Leute, die dem Hause als Hausfreunde zugesellt werden, und der Mädchen, zu denen der Tochter ein näheres Verhältnis gestattet wird. „Eine Geselligkeit junger Mädchen unter einander, ohne Zuthun der Eltern, ist zu vermeiden. Die Gegenwart der Mütter wird und darf nicht störend sein, wenn der Ton des Umganges rechter Art ist" (Valentiner S. 116). Eine besondere Aufmerksamkeit ist auf die sogenannte „Conversation" zu richten. Man sage der Jungfrau, daß das Wesen der Geselligkeit auf dem geistigen Verkehre, auf dem freien Austausche der Meinungen beruhe; aber man hüte sie, daß sie nicht in jenen witzelnden, spöttelnden Ton verfalle, den junge Mädchen so gern im geselligen Verkehr anschlagen, oder in „das todte Meer des Geschwätzes" versinke, welches viele für Unterhaltung ansehen. Man lehre sie, daß Zurückhaltung im Urtheil über Personen und Sachen gefordert werden müße, und daß sie durch ein verständiges und zurückhaltendes Wesen am besten ihre eigene Würde bewahre, denn „einer vernünftigen Frau wird niemals etwas unvernünftiges gesagt." Aber vor dem ganzen sogenannten geselligen Verkehr unserer Zeit, in welchem so viel Lüsternheit, Leichtsinn, Abgeschliffenheit und Lüge wohnt, muß im großen und ganzen im Interesse weiblicher Erziehung gewarnt werden. Der Urquell aller rechten Lebensfreuden für die Jungfrau bleibt doch das Haus und in seinem Frieden möge sie so lange wie möglich erhalten werden, bis sie als Frau in ein anderes Haus ziehe. Hat die Jungfrau im Vaterhause die rechte Stellung gewonnen, dann ist demselben in ihr ein neuer Sonnenschein aufgegangen. Die alternde Mutter, der oft verstimmte Vater, die immer des Beistandes bedürftigen Geschwister, die dienenden Personen — sie empfinden alle auf wohlthuende Weise das verständnisvolle und freundliche Walten der verständigen Tochter. Aber jene kleinen Aufmerksamkeiten und Hülfleistungen, durch welche sie sich allen nützlich und werth macht, sind nur der äußere Schmuck eines Lebens und Wirkens, welches tief innerlich vom Pflichtgefühle getragen ist. Die Stellung der Jungfrau zum Hauswesen

hat sich geändert. Nicht mehr gelegentlich und zufällig das Einzelne versuchend und übend, sondern mitwirkend und das Ganze ins Auge fassend mit immer größerer Selbständigkeit, greift sie in das Hauswesen ein. Ein und das andere Departement werde ihr ganz oder zeitweise übertragen. In solcher Selbständigkeit des Wirkens offenbart sich dann manches, was noch zu lernen, was wohl auch abzuthun ist. Das ökonomische Urtheil und die Haushaltungs-Rechenkunst dürfen nicht vernachläßigt werden. Aus dem falschen Calcul, welches in diesem Gebiete in so vielen Familien herrscht, geht viel Jammer der Menschen hervor. Man gewöhne die Jungfrau, die unentbehrlichsten Lebensbedürfnisse zuerst ins Auge zu fassen, stets die Gesammtheit der Familie und den jährlichen Kostenbetrag der Ausgaben zu bedenken, und lasse sie an eine strenge Buchführung sich gewöhnen. Ebenso werde die Kochkunst in ihrer unberechenbaren Wirkung für das Wohlergehen der Familie der Jungfrau dargestellt und diese auf das sorgfältigste darin geübt. Ein flüchtiger Cursus bei irgend einem berühmten Koch thuts nicht. Da wird wohl die Zubereitung feiner Tafelgerichte gelehrt, welche bei Festlichkeiten paradiren können, aber nicht die kräftige Hausmannskost, und nicht die Kunst, mit wenigen Mitteln nährende, gesunde, mannigfaltige und schmackhafte Speisen zuzubereiten. Ein reiches Gebiet öffnet sich der ordnenden Hand und dem gebildeten Geschmacke in der Anordnung der Zimmer und Möbel, in der Ausschmückung derselben durch Blumen 2c. Aber daß nur auch neben diesen feineren Geschäften die sogenannte grobe Arbeit nicht übersehen werde! In der Reinlichkeit der Wäsche, der Gefässe und der Zimmer wurzelt die eigentliche Tüchtigkeit jedes Hauswesens. Manches Mädchen geht auch wohl in der Erfüllung dieser Pflichten zu weit. Dann ist es Zeit, ihr begreiflich zu machen, daß es edlere und heiligere Bedürfnisse in der menschlichen Seele gebe, die nicht über den häuslichen Sorgen dürfen vergessen werden. Es giebt arbeitslustige Naturen, welchen erst dann recht wohl ist, wenn sie ganz ins Fegen und Waschen sich versenken können. Denen werde gezeigt, daß eine rechte Hausfrau zwar alles verstehen, aber keineswegs alles selbst thun müße, daß es eine höhere Aufgabe für sie gebe, welche darin besteht, den Blick über das Ganze sich frei zu erhalten und das Hauswesen an allen seinen Theilen zu beherrschen. Frauen sind leicht geneigt ins Extrem zu verfallen, darum müßen sie auch, wie schon Fenelon bemerkt, vor kleinlicher Oekonomie, vor Peinlichkeit in Betreff der Ordnung und Reinlichkeit, welche zur Lächerlichkeit und Gemüthlosigkeit führen, bewahrt bleiben, und so darf auch der feine Geschmack, der leicht eine gewiße Geringschätzung der unteren Volksclassen erzeugt, nicht auf Kosten der Liebe gepflegt werden. Alles dies wird sich zur rechten Harmonie gestalten, wenn das Haus selbst die rechte Pflege und Schätzung der Lebensgüter und die rechte Ueber- und Unterordnung derselben in seiner Lebensordnung darbietet. Leise und unmerklich werden sich die natürlichen Bande, mit denen die Jungfrau an Eltern und Geschwister sich gebunden fühlt, vergeistigen und in sittlich geistiger Verklärung lösen. Dem Vater, der Mutter eine Freundin geworden, den Geschwistern in jener zarten Empfindung und jener ethischen Tiefe der uneigennützigsten Liebe zugewendet, wird die Jungfrau, erfüllt von einem freudigen und kräftigen Bewußtsein jenes Familiengeistes, der immerhin eine leise Regung des Gefühles, daß sie um der Familie willen etwas auf sich zu halten habe, in ihr wecken mag, keines dieser Bande brechen, wenn der Mann ihrer Liebe sie aus dem Vaterhause führt, um mit ihr ein eigenes Hauswesen, eine neue Stätte edler und heiliger Sitte unter den Menschen zu gründen. Sie wird ein Herz voll Frömmigkeit, Liebe und Freude in das Haus bringen, wohin sie zieht, weil dieses Herz von seinem Reichthum nichts an die arme Welt verloren hat. Sollten aber die Brüder und die Schwestern alle hinausziehen und sie allein zurückbleiben, so wird sie mit einem solchen Herzen doch nicht einsam sein. Denn wo echte Weiblichkeit waltet, da blühet alle Fülle der Liebe und der Treue, da öffnet sich überall ein gesegneter Wirkungskreis; und wenn es nur wirklich „himmlische Rosen“ sind, welche das Weib in das irdische Leben zu weben weiß, so wird es auch allezeit selbst zuerst den himmlischen Duft derselben, nämlich Friede und Freude, athmen.

**Mädchenschule.** Seit die Dame, wenn sie von ihrem „Mädchen“ spricht, einen dienstbaren Geist darunter versteht, den eigenen weiblichen Sprößling aber nur ihre Tochter nennt, meinen viele, vielleicht auch manche Lehrer, es wäre wider den

Anstand, die Schule, welche vorzugsweise von weiblichen Schülerinnen aus „bessern Familien" besucht wird, Mädchenschule zu heißen. Unter der letzteren versteht man vielmehr jetzt gewöhnlich nur diejenigen Classen der Volksschule (s. d. Art.), in welchen bei der Geschlechtertrennung (s. auch d. Art.) bloß weibliche Schülerinnen aus den untern Schichten der Gesellschaft sich befinden. Diese Schulen gehören der neuen Zeit an. Das „Mädchen" ist erst seit dem Laufe des vorigen Jahrhunderts schulberechtigt und schulpflichtig geworden. Wenn von da an die Volksschule die gemischten Geschlechter aufnahm, so brachten es nach und nach verschiedene Ursachen mit sich, daß in Städten und größeren Landgemeinden die Geschlechter getrennt und besondere Mädchenclassen errichtet wurden. Die hauptsächlichsten dieser Ursachen waren die große Anzahl von Schulkindern in einer Gemeinde, und das besondere Bedürfnis der Mädchenbildung, welchem nach dem Uebertritt der Knaben besserer Bürgerfamilien in höhere Unterrichtsanstalten nun in den gemischten Classen, wo nur noch unbemittelte oder minderbefähigte Knaben zurückgeblieben waren, nicht mehr genügend hätte entsprochen werden können. Denn auch in solchen Städten, in welchen „Töchterschulen" und „höhere Töchterschulen" errichtet und im Gange sind, wird die Volksschule doch von verhältnismäßig weit mehr Mädchen als Knaben aus besseren Bürgersfamilien besucht.

Der Unterrichtszweck in diesen Schulen ist im wesentlichen der gleiche wie in den Knabenschulen und in den gemischten Schulen. Da aber auf die künftige Bestimmung der Schüler bei der Wahl und Behandlung des Unterrichtsstoffes im einzelnen stets Rücksicht zu nehmen ist, so wird in den Mädchenschulen in Unterricht und Erziehung ausschließlich die Natur und Bestimmung des weiblichen Geschlechtes im Auge behalten. Als Unterrichtsfächer für diese Schulen werden in der pädagogischen Literatur seit langer Zeit bezeichnet Religion, Realien (Naturgeschichte, Naturlehre, Geographie und Geschichte), Lesen, Schreiben (Schönschreiben, Rechtschreiben und Aufsatz), Kopf- und Tafelrechnen, Singen, Zeichnen und von einzelnen auch Formenlehre. Niemeyer, Schwarz, Beneke u. a. fordern in diesen Schulen auch Unterricht in den gewöhnlichsten und nöthigsten weiblichen Handarbeiten, namentlich in Stricken und Nähen, aber nicht in Sticken u. dergl. Da jedoch die geistige Bildung hiedurch nicht verkürzt werden soll, zum Theil auch manche Mädchen zu Hause oder sonstwo bessere Gelegenheit zum Erlernen solcher Handfertigkeiten haben, wird Eisenlohr das Richtige getroffen haben, welcher sagt: „Die Einleitung in die Arbeit selbst muß, wo die Verhältnisse gesund und nicht außerordentlicher Art sind, der Familie zufallen." Da aber die Familie hierin nicht immer ihre Pflicht erfüllt, wird nach Eisenlohr der Arbeit und der Arbeitsschule neben der Volksschule ein Platz geschaffen, d. h. denjenigen Mädchen, bei welchen es nöthig ist, in einigen Stunden der Woche öffentlicher obligatorischer Unterricht in den genannten Handfertigkeiten ertheilt werden müßen (s. d. Art. Industrieschule). Die Volksschule bereitet für diesen Unterricht vor durch angemessenen Unterricht in der Formenlehre und im Zeichnen. Wenn man dazu auch noch einen Unterricht in der Haushaltungskenntnis und in der Wartung und Pflege der Kinder von der Mädchenschule verlangt, so muthet man ihr offenbar etwas zu, was nur dem häuslichen Kreise angehört und ohne Gelegenheit und Mittel zu geeigneter Uebung gar nicht auszuführen ist. Wenn ferner Beneke noch „als wesentliche Unterrichtsgegenstände in die Mädchenschulen aufgenommen zu sehen wünscht einen Inbegriff elementarischer Vorschriften für die erste Erziehung in Verbindung mit einer Art von pragmatischer Anthropologie und eine moralische Unterweisung zur Begründung eines einfachen, häuslichen, genügsamen Sinnes": so ist das letztere einfach Aufgabe des Religionsunterrichts und des sittlichen Geistes der Schule überhaupt; für das erstere aber wird während der Schuljahre die Auffassungsfähigkeit und das Interesse im allgemeinen noch zu gering sein. Wenn die Schule die sittliche Erziehung der Mädchen selbst sich zur angelegentlichsten Aufgabe macht, erfüllt sie eben damit schon die erste und wichtigste Bedingung der Vorbereitung derselben für ihre künftige Erziehungsthätigkeit. Etwas anderes ist es, wie Schwarz, Riecke u. a., auch ein gewißes Maß von Leibesübungen unter die Unterrichtsgegenstände der Mädchenschule aufzunehmen. Sie verlangen damit etwas, was für das weibliche Geschlecht in vielfacher Hinsicht ebenso wichtig ist, als für das männliche. Es sollten darum diese Leibesübungen billig auch in Mädchenschulen zum obligaten Unterrichtsfache gemacht werden; aber ein in jeder

Beziehung guter Unterricht darin wird von den wenigsten Lehrern unserer Zeit ertheilt werden können.

In der Lehrform und dem Lehrton unterscheidet sich die Mädchenschule von der Knabenschule hauptsächlich dadurch, daß in ihr weniger auf begriffliches und abstractes Erkennen als auf Ausbildung der Anschauungs- und Einbildungskraft und des Gefühls zu zielen und somit auch der Wille mehr durch das Gefühl als durch das Erkenntnisvermögen zu bestimmen ist. Bei den technischen Fächern aber ist es besonders der Schönheitssinn, dessen Bildung sich die Mädchenschule angelegen sein lassen muß.

Was die Schuldisciplin betrifft, so ist es eine irrige Meinung, daß diese überall in den Mädchenschulen leichter zu üben sei als in Knabenschulen. Es sind bei den Mädchen namentlich die Zerstreutheit und Schwatzhaftigkeit, die Eitelkeit und Empfindlichkeit, die Launenhaftigkeit und der Eigensinn, welche die Zucht und Erziehung erschweren. Es ist darum eine falsche Meinung, daß ein an Willenskraft schwächerer Lehrer besser für Mädchen- als für Knabenschulen sich eigne. Vielmehr muß der Lehrer an Mädchenschulen, wenn auch Sanftmuth, Milde und Freundlichkeit ihm zur besonderen Empfehlung gereichen, doch durchaus fest und consequent sein, wenn er nicht von seinen Schülerinnen in kurzer Zeit nicht mehr geachtet, ja vielfältig misbraucht und zum Gegenstande des Hohnes gemacht werden soll. Daß an diesen Schulen auch Lehrerinnen angestellt sein und den gesammten Unterricht ertheilen können, ist eine allgemein zugegebene Sache (s. d. Art. Lehrerin). Für den Lehrer an Mädchenschulen (auch an gemischten Schulen) ist ein durchaus keuscher Sinn, eine durch beständiges Aufsehen auf Gott gewirkte strenge sittliche Selbstbeherrschung nicht bloß in Handlungen, sondern auch in Worten, Gebärden und Blicken unerläßliche Anforderung, und er hat sich auch vor solchen Berührungen der Kinder, welche nur Zeichen der Freundlichkeit und Liebe sein sollen, ebenso wie vor solchen Züchtigungen, durch welche die Schamhaftigkeit irgendwie verletzt wird, angelegentlich zu hüten.

Literatur: Niemeyer, A. H., Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 3. Thl. Schwarz, Fr. H. Ch., Die Schulen. Beneke, F. E., Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2. Thl. Hergang, Päd. Real-Encyklopädie. Riecke, G. A., Erziehungslehre. Eisenlohr, Th., Die Volksschule und die Handarbeit.

**Maientag**, s. Schulfeste.

**Maria Theresia**, Kaiserin von Oesterreich (geb. 13. Mai 1717, gest. 29. Nov. 1780) — ein Name, der in der Geschichte des deutschen Erziehungs- und Unterrichtswesens eine hervorragende Stelle einnimmt. Wenn in unserer Zeit das Schulwesen, insbesondere das Volksschulwesen, immer mehr als wesentlicher Factor des Staatslebens begriffen wird, so verdanken wir den ersten Anstoß zu einer solchen Anschauung dieser Regentin, welche die staatsökonomische und nationale Bedeutung des öffentlichen Erziehungs- und Unterrichtswesens mit klarem und scharfem Blicke erkannte und mit dem hellen und denkenden Geiste des echten Staatsmannes erfaßte. Während wir bei Friedrich II. jene Wahrheit nur von ferne aufdämmern sehen, während bei den parallelen gleichzeitigen Bestrebungen auf dem pädagogischen Felde in Deutschland der allgemein menschliche und volksthümliche Gesichtspunct vorherrscht, ist es der Gedanke an die politische Bedeutung der intellectuellen Hebung ihres Volks durch staatliche Unterrichtsanstalten, der in ihre Regierungsprincipien eintritt, und sie zu einem Mittelpunct entsprechender Thätigkeit für eine Reihe staatsmännischer Persönlichkeiten, zu einem Ausgangspunct ähnlicher Bestrebungen in anderen Ländergebieten macht. Dadurch gewinnt sie zugleich ein Interesse auch für unsere Zeit. Denn es ist der durch sie vertretene Gedanke, welcher in unserem modernen Staatsleben immer mehr zur Anerkennung gelangt.

Die Regierungszeit der großen Fürstin (Kaiserin seit 20. Oct. 1740) fällt in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts, dessen geistige Bewegungen auf ein denkendprüfendes Erkennen der Dinge und die allgemeine Verbreitung eines hellen Wissens unter dem Volke gerichtet waren. Wie bekannt, so war es diese Richtung, welche auch das Gebiet der Erziehung ihren Zwecken dienstbar zu machen suchte. Aber mochten auch die leitenden Männer ihrer Umgebung unter dem Einfluß dieses Geistes stehen und das ganze Streben der Zeit ihr von selbst entgegenkommen — Maria Theresia selbst war nichts weniger als von diesem Geiste beherrscht. Vielmehr war

es allein die Einsicht in das, was zur Hebung der politischen und ökonomischen Kräfte ihrer Ländergebiete, zur Zusammenfassung und Erschließung ihrer Hülfsquellen und zur Befreiung der gebundenen Mächte des Volkslebens nothwendig war, was sie leitete und in natürlicher, allmählicher Entwicklung der Dinge ohne Beherrschung durch allgemeine Ideen und ohne alle Gewaltsamkeit Schritt für Schritt vorwärts trieb. Es gab keine conservativere Natur als Maria Theresia, und kein nüchterneres Wesen als ihre Natur, die von aller unklaren, phantastischen und unbestimmten Planmacherei weit entfernt war. Aber gerade in Verbindung mit diesem hellen Blick, der sie das Unzuträgliche und Unbefriedigende der gegebenen Zustände erkennen ließ, stand die praktische Richtung ihres Wesens, welche sie auf das Nützliche, Brauchbare, Nothwendige einen besondern Werth legen ließ und ebendadurch hinwiederum für die Forderungen des Zeitgeists, sofern er auf die realen Bedürfnisse des öffentlichen Lebens gerichtet war, in ihren einzelnen Bestrebungen besonders empfänglich machte. Diese Züge ihres Charakters im Bunde mit ihrem lebendigen Nationalsinn, dem vollen Interesse für das Wohl ihrer Staaten und der außerordentlichen Willenskraft, die sie beseelte, erklären uns ihre eigenthümliche Thätigkeit auch auf dem Felde der Schule.

Es ist für die ganze Art und Weise des Wirkens von M. Th. bezeichnend, daß wir diese Thätigkeit erst in dem letzten Jahrzehnt ihrer Regierung hervortreten sehen. „Da war es nicht bloß, als ob M. Th. nach dem erschütternden Tode ihres Gemahls (Franz I., † 1765) sich hätte von dem Tummelplatz der Welthändel mit vorliebender Genugthuung in die friedlichen Räume der Schule flüchten wollen, wo sie die Kleinen zu sich kommen lassen, Mutter im weitern Kreise einer Familie sein konnte" (Helfert, die österreichische Volksschule. Prag, Tempsky, 1860, S. 599); sondern nach dem Schluß des siebenjährigen Kriegs galt es auch, die schweren Wunden, die derselbe dem Lande geschlagen hatte, zu heilen. Wie sollten die staatswirthschaftlichen Kräfte Oesterreichs gehoben, wie der Bann, der die Entwicklung eines gesunden, regsamen Lebens und Strebens im Volke hemmte, gelöst werden? Diese Frage legte sich der denkenden Fürstin gerade jetzt nahe und führte sie zur klaren Erkenntnis, daß die wesentliche Bedingung dafür neben anderem eine Förderung der bis jetzt unglaublich vernachläßigten intellectuellen Volksbildung sei. Denn „die Erziehung der Jugend beiderlei Geschlechts ist die wichtigste Grundlage der wahren Glückseligkeit der Nationen" (aus der Einl. der österreichischen Schulordn. v. 6. Dec. 1774). Die aus solchen Erwägungen natürlich hervorgehende Sorge für entsprechende Beschulung des Volks hatte dabei in Oesterreich noch ein ganz besonderes politisches Moment für sich. Es bot sich in dem neugeschaffenen Schulwesen ein willkommenes Mittel dar, durch die in jenem gepflegte deutsche Sprache und deutsche Bildung dem deutschen Element dasjenige Uebergewicht zu verschaffen, durch welches es zu einer beherrschenden und einigenden Macht werden konnte. Die formelle Staatseinheit Oesterreichs, zu der in jener Zeit die ersten Bande geknüpft wurden, konnte neben den verschiedenst gegliederten Landesverwaltungen in nichts klarer ihren Ausdruck finden, als in der centralistisch von Wien aus stattfindenden Oberleitung aller Studienanstalten (durch die Studienhofcommission).

Von selbst erscheint auf diese Weise M. Th. als die Gründerin eines staatlichen Schulwesens. „Das Schulwesen ist und bleibet allezeit ein politicum" (kais. Resol. v. 28. Sept. 1770) war der erste Grundsatz, der sie leitete. Und wenn wir gewöhnt sind, die Behauptung, daß die Schule eine Tochter der Kirche sei, oft als eine unbestrittene und allgemeine zu hören, so trifft sie wenigstens bei der österreichischen Volksschule nicht zu. Sie ist eine Schöpfung der weltlichen Macht, die zugleich nun auch das schon bestehende Schulwesen durchaus in ihren Kreis zu ziehen suchte. Daß dies aber so kam, folgte aufs natürlichste aus den gegebenen Verhältnissen. Der Jesuitenorden, der an der Spitze des Unterrichts stand, hatte sich auf dem Gebiete des Schul- und Erziehungswesens überlebt und zeigte sich zu spröde und abgeschlossen, um die Keime und Regungen einer neuen Zeit in sich aufzunehmen; das Starre seiner Erziehungsprincipien und das Einseitige seines Unterrichtsstoffs, sein Mangel an nationalem, namentlich deutschem Sinn und seine Abkehr vom Leben und der Natur, sowie seine Unfähigkeit, sich einer andern selbständigen Macht zu unterwerfen, namentlich aber die Vernachläßigung aller Bildung des Volks forderten recht eigentlich die staatliche Macht heraus, auf diesem Gebiete selbstthätig und sozusagen dictatorisch ein-

zuschreiten. Diese Richtung wurde unterstützt und gefördert durch die in der ganzen Zeitströmung liegenden weitgehenden Vorstellungen von der Hoheit der Staatsgewalt. — Merkwürdigerweise fanden die staatlichen Bestrebungen auch in der Kirche selbst nichts weniger als Widerstand. Es hatte in Oesterreich nie jene Unabhängigkeit der Kirche vom Staate bestanden, die man in der Regel in streng katholischen Ländern voraussetzt. Und als im Anfang des 18. Jahrhunderts die alten corporativen Formen auf dem weltlichen und geistlichen Gebiete wankten und vom Staatsleben überflutet wurden, konnte es nicht fehlen, daß man es ganz natürlich fand, wenn die souveraine Gewalt alle öffentlichen Thätigkeiten concentrirte. Daher die für uns heutzutage kaum begreifliche, aber damals ganz von selbst sich ergebende Stellung der Kirche zu den Schulreformen einer M. Th., vermöge der wir jene in ihren höchsten Häuptern den Forderungen der Kaiserin überall entgegenkommen und sich als das willige Werkzeug zur Ausführung derselben darstellen sehen. Es erklärt sich dies nicht bloß aus der Anerkennung der über alle Zweifel erhabenen echt katholischen Gesinnung der Kaiserin, aus der bei allen ihren Reformen obwaltenden Schonung des katholischen Dogmas, sondern auch aus der infolge der vorhandenen Verhältnisse von selbst sich ergebenden Nothwendigkeit, auf einem Gebiete, das Neubildungen und Reformen dringend forderte, der Staatsgewalt ohne häkliche Bedenklichkeiten einen breiten Raum zu schaffen.

So waltete denn M. Th. mit großer Freiheit und Ungebundenheit innerhalb dieser Seite des Staatslebens. In welcher Richtung — das war durch das unmittelbare praktische Bedürfnis und den Zeitgeist von selbst vorgezeichnet. Es war die utilitarisch-realistische Strömung, der man zu folgen hatte. Und zwar geschah dies in Oesterreich und den seinem Anstoß folgenden Ländern in einem Grade und in einer Ausdehnung, wie es in dem protestantischen Theile Deutschlands nirgends der Fall war. Der Grund davon liegt theils überhaupt darin, daß hier kein Staatsschulwesen in der Bestimmtheit und Schärfe sich ausbildete, wie in den österreichischen Ländern, theils aber und insbesondere darin, daß die katholische Kirche mit größter Willigkeit diesem Zuge folgte, da sie trotz aller rationalistischen Färbungen und Anhängsel (vgl. den Sagan'schen Katechismus) doch im abgeschlossenen und fertigen Besitz ihres Dogmas auch damals sich sicher wußte. Wir sehen daher im Schulwesen einer M. Th. unvermittelt mit einer Fülle strengkirchlichen Lehrstoffs eine erschreckende Masse „gemeinnütziger" Kenntnisse in die Schulen eindringen, um die Menschen „der unglückseligen Unwissenheit, in welcher sie bisher aufgewachsen sind, zu entreißen" und dadurch das Wohl des Staats und der Einzelnen auf sichere Grundlage zu stellen.

Damit sind die Grundsätze des österreichischen Schulwesens unter M. Th. gezeichnet. Bei der thatsächlichen Gestaltung desselben waren neben ihrer eigenen Person eine Reihe von staatsmännischen Persönlichkeiten betheiligt. Unter diesen steht voran Gerhard van Swieten, durch seine Kenntnisse, sein persönliches Ansehen und die Gunst der Kaiserin der bedeutsamste Mann für die Reform des Studienwesens. Als Mitglied der Studienhofcommission, Präses der Büchercensurcommission, Präfect der Hofbibliothek und als Leibarzt der Kaiserin übte er einen mächtigen Einfluß auf die Kaiserin aus, den er von seinem freien — dabei aber doch der französischen Philosophie entschieden abgekehrten — Aufklärungs-Standpuncte aus zur Bekämpfung des Jesuitenordens und zur Förderung der modernen Volksbildungstheorien zu benützen wußte. — Neben ihm sind zu nennen: Johann Anton Reichsgraf v. Pergen, Staatsminister in Wien, wo wir ihn mit besonderem Interesse die Idee einer gründlichen Hebung des Volksschulwesens verfolgen sehen. — Franz Carl Kreßel, Freiherr von Qualtenberg, Staatsrath in inländischen Dingen an der Hof- und Staatskanzlei, nahm als solcher den regsten und eingreifendsten Antheil an den Berathungen über eine verbesserte Schulordnung; nach Aufhebung des Jesuitenordens Präsident der Studiencommission. — Tobias Philipp Gebler, Staatsrath, entschiedener Freund der neueren Richtung und Gönner Felbigers; später wirkl. geheimer Rath. — Franz Carl v. Hägelin, war die Seele der niederösterreichischen Schulcommission, welche die projectirten Volksschulverbesserungen ins Leben zu führen hatte, bis innere Streitigkeiten bei der Berufung Felbigers seinen Wiederaustritt aus derselben herbeiführten. — Carl Anton v. Martini, Mitglied der Studienhofcommission, später Mitglied der Commission in Angelegenheiten des aufgehobenen Jesuitenordens und als solcher Ver-

fasser des „allgemein verbesserten Plans in Studiensachen,“ welcher den sofort folgenden Reformen im Gebiet des Schulwesens zu Grunde gelegt wurde; sodann Rath an der böhmischen und österreich. Hofcanzlei, endlich w. Staatsrath. — Joseph v. Sonnenfels, Lehrer der polit. Wissenschaften in Wien, dann niederösterreich. Regierungsrath, zuletzt Hofrath bei der böhmisch-österreich. Canzlei.

Dies ungefähr war der Kreis höherer Staatsmänner, in dessen Mittelpuncte stehend M. Th. ihre großartige Thätigkeit für die Entwicklung des Schulwesens entfaltete. Der hauptsächlichste Boden für die Thätigkeit der Kaiserin war das Volksschulwesen ihrer Staaten. Hier war überall noch ungebrochenes Land. Die Jesuiten ließen — abgesehen von der Sorge für die mechanische Einführung der niedern Volksclassen in die äußern gottesdienstlichen Formen — die geistigen Bedürfnisse der Masse ganz außer Acht. Auch der weitherzigere und allseitigere Orden der Piaristen (Stifter: Joseph v. Calasanze zu Rom; der Orden constituirt 1620; Motto: Lasset die Kindlein zu mir kommen; Aufgabe: „die armen kleinen Knaben von den ersten Anfangsgründen in der Art recht zu lesen, zu schreiben und zu rechnen, wie auch vorzüglich in den ersten Grundsätzen des Glaubens und der Frömmigkeit zu unterrichten“) hatte weniges geleistet, theils weil der Staat sich dieser Bestrebungen wenig annahm, theils weil auch hier äußerlich kirchliche Tendenzen vorherrschten. Und als nun vollends der österreichische Erbfolge- und der siebenjährige Krieg ihre verwüstenden Wirkungen äußerten, wurden auch die dürftigen Anfänge des Volksschulwesens namentlich auf dem Lande großentheils vernichtet. Schreiend waren die Bedürfnisse, bis Maria Theresia großartig schaffend und ordnend in diese Verhältnisse eingriff. Der erste Anstoß dazu kam von außen. Leopold Ernst Firmian, Fürstbischof von Passau, dessen geistliche Gewalt sich auch über einen Theil des österr. Erzherzogthums erstreckte, war es, der 1769 der Kaiserin ein pro memoria über „die Nutzbarkeit der Schulen für den Staat und die heilige Religion“ übergab und sie bat, „allermildest zu verfügen, daß die allgemeinen Schulen mittelst allerhöchst landesfürstlicher Anordnungen in gute Ordnung gebracht und nachdrucksam befördert werden möchten.“ Die geregten Gedanken zündeten bei einzelnen Mitgliedern des mit freisinnigen Männern besetzten Staatsraths in inländischen Dingen, namentlich bei Staatsrath v. Gebler. Diesem hatte ungefähr zu gleicher Zeit (Mai 1770) Joseph Meßmer, Schulhalter bei St. Stephan und als solcher Rector der bürgerlichen Schulen in Wien (auch Privatinformator der kaiserlichen Jugend, namentlich im Schönschreiben) unmaßgebliche Gedanken zur Verbesserung der Wiener deutschen Stadt- und Vorstadtschulen übergeben, worin — unter sichtlichem Einfluß der jetzt allgemein bekannt gewordenen Sagan'schen Lehrart (s. d. Art. Felbiger) auf Verbesserung der Lehrart und eine größere Ordnung der Schulverhältnisse gedrungen und hiefür einmal die Errichtung einer „Normalschule“ und sodann die Einsetzung einer eigenen „Commission in Schulsachen“ in Anspruch genommen wurde. Diese Vorschläge wurden vom Staatsrath und der Kaiserin ergriffen und sofort jene Commission niedergesetzt, zu deren Mitglied unter andern Meßmer ernannt ward, neben welchem der Regierungsrath Hägelin eine hervorragende Stelle einnahm. Die Commission zog Erkundigungen über den Stand des Schulwesens ein und fand es viel trauriger, als man gedacht hatte. Als man über Maßregeln zur Verbesserung desselben nachdachte, erschien eine Verbesserung der Unterrichtsmethode und der Lehrerbildung als das vor allem Dringendste. Dieser sollte die in Wien zu errichtende „Normalschule,“ welcher die doppelte Aufgabe einer Musterlehranstalt und — in der obern Classe — einer Lehrerbildungsanstalt zufiel, dienen. Sie ward 2. Jan. 1771 im Kurhause bei St. Stephan unter der Leitung des zum Director berufenen Meßmer mit 4 Lehrern und 4 Classen, nach dem Muster von Sagan eröffnet. Hand in Hand damit gieng sofort das Bestreben, dem verbesserten Schulwesen einen immer allgemeineren Eingang in Stadt und Land zu verschaffen. — Bald sollte es sich aber herausstellen, daß in der Fülle der Bestrebungen die rechte Klarheit, Ordnung und Sicherheit noch fehlte. In das Weitgreifende der damals auftauchenden Fragen lassen uns die Verhandlungen in der Schulangelegenheit, wie sie namentlich durch die Anträge des Staatsraths Grafen v. Pergen veranlaßt wurden, ein'en tiefen Blick werfen. Dieser hatte schon 26. Aug. 1770 der Kaiserin einen Plan zur durchgreifenden Regelung des Schulwesens eingereicht. Er gieng dabei

von folgenden drei Grundgedanken aus: 1) Es muß ein möglichst vollkommen ausgearbeiteter Plan über das gesammte Schul- und Erziehungswesen durch landesherrliches Ansehen festgestellt werden, welcher in allen seinen Theilen auf den großen Endzweck gerichtet ist, wahre, aber zugleich aufgeklärte und zu den Diensten des Vaterlandes ebenso fähige als willige Christen zu ziehen. Dazu gehöre ein förmliches, zusammenhängendes, wohlorganisirtes, für die verschiedenen Stände berechnetes System von öffentlichen Trivial-, Real- und lateinischen Schulen, wodurch allein „eine Einförmigkeit in der allgemeinen Denkungsart und den Grundsätzen, in den Begriffen vom Vaterland und den ihm schuldigen Pflichten, welche das festeste Band zwischen der souverainen Gewalt und der ruhigen Folgsamkeit der Unterthanen abgeben müßen, hervorgebracht werden könne. 2) Die Aufsicht und Leitung über das Schul- und Erziehungswesen in ganzer Ausdehnung und über alle Theile desselben muß völlig und beständig der Staat an sich ziehen.“ Dazu gehöre das durchgreifende Recht der Lehrerprüfung, der Lehrerbildung und der durch eigene mit besondern und geheimen Instructionen versehenen Inspectoren zu übenden Schulvisitation. Von diesem Aufsichtsrecht dürfe auch der häusliche Unterricht nicht ausgeschlossen sein und es habe sich sogar auf das Verbot des Besuchs auswärtiger Schulen ohne besondere Erlaubnis zu erstrecken. 3) „Unterricht und Erziehung müßen den Händen der Ordensgeistlichen durchaus abgenommen und die Schulen nur mit weltlichen, oder doch weltgeistlichen bewährten Lehrern besetzt werden.“ Das waren nun freilich so kühne Vorschläge, daß an eine sofortige förmliche Sanctionirung der darin enthaltenen Principien nicht zu denken war. Darum, obgleich v. Pergen in einer neueren Ausführung v. 16. Juli 1771 seine Vorschläge näher begründete, war doch Maria Theresia nicht weiter zu treiben, als daß sie (6. Sept. 1771) im allgemeinen ihre Entschließung kund gab, „bei dem dermaligen System der Erziehung und des Unterrichts eine Verbesserung anzuordnen, zu diesem Behufe ein Schulen-Oberdirectorium zu bestellen, welchem sodann obliegen werde, dasjenige weiter anzuordnen, was zu stufenweiser Erzielung des vorgehabten Endzwecks dienlich sein dürfte,“ und daß sie endlich dem vermittelnden Vorschlage Kreßels v. Qualtenberg, die Ordensschulen bestehen zu lassen, dagegen denselben immer mehr weltliche Schulen an die Seite zu setzen, ihre Zustimmung gab (15. Jan. 1772). — Neben diesen principiellen Erörterungen ruhte die Sache der praktischen Verbesserung des Schulwesens keineswegs. Eine beständige Fürsorge war hier um so nothwendiger, als die Aufhebung des Jesuitenordens (Bulle v. 21. Juli 1773) eine vollständige Neugestaltung des bisherigen Schul- und Studienwesens unumgänglich forderte. Die unter Vorsitz Kreßels v. Qualtenberg neu besetzte und unter dem unmittelbaren Ressort der Kaiserin stehende Studienhofcommission sollte sich nun mit der Durchführung der von Hofrath Martini ausgearbeiteten „Grundzüge zur Entwerfung eines allgemein verbesserten Plans in Studiensachen“ beschäftigen. Die Martini'schen Grundzüge stellten 3 Hauptsätze an die Spitze: 1) daß jedem Unterthanen nach seinem Stand und Berufe der nöthige Unterricht ertheilt, 2) daß allenthalben taugliche Lehrer angestellt und nachgezogen, 3) daß eine gleichförmige, vollständige, praktische und dauerhafte Studieneinrichtung getroffen werden sollte. Der erste Grundsatz verlangte für die Anfangsschulen eine bestimmte Gliederung und Feststellung des Unterrichtsgebiets der Schulen in Dörfern, kleinen und größern Städten, der zweite die Einrichtungen für Heranbildung eines tüchtigen Lehrerstandes und der dritte die Ausarbeitung eines genauen Lehrplans für das „gesammte Normalschulwesen.“ Zur Befriedigung aller dieser Bedürfnisse und Herstellung einer festen Ordnung an der Wiener Normalschule erwiesen sich aber die vorhandenen Persönlichkeiten immer mehr als unzureichend und untauglich. So ward endlich — nach allen Nachrichten — die Kaiserin selbst 1774 auf den Gedanken geführt, um in die wirren chaotischen Zustände Klarheit zu bringen, den Abt Felbiger aus Schlesien nach Wien zu berufen. Ueber sein nun beginnendes Wirken s. den Art. Felbiger. Das bedeutendste Werk dieses Mannes war — neben der Regelung der Wiener Normalschule — bekanntlich die allgemeine Schulordnung vom 6. Dec. 1774, durch welche ein durchgreifendes System des Volksschulwesens für den ganzen Staat geschaffen, und für die Controlirung desselben eine wohlorganisirte Gliederung von Aufsichtsbehörden (Ortsaufsicht: bei Normal- und Hauptschulen ein Director, bei „den übrigen Schulen“ zunächst der

Ortspfarrer, daneben aber ein „weltlicher“ Aufseher; Bezirksaufsicht: ein Oberaufseher, in der Regel der Dechant und das Kreisamt; leitende Behörde in jeder Provinz eine „Schulcommission,“ bestehend aus drei Räthen der Prov.-Landesstelle, einem Bevollmächtigten des Ordinariats und dem jeweiligen Director der „Provincial-Normalschule“) ins Leben gerufen wurde. Der innere Charakter der neuen Schulverbesserung war natürlich durch die „Sagan'sche Methode“ bestimmt, für die äußere Form aber war der Grundsatz der strengsten Gleichförmigkeit, der sich am bezeichnendsten in der durchgängigen Gleichmäßigkeit der zu gebrauchenden Schulschriften aussprach, maßgebend. — Mit großer und nachhaltiger Energie wurde sofort die Durchführung der neuen Ordnung in Angriff genommen, Provincialschulcommissionen ernannt, für Lehrerbildung gesorgt, Normal- und Hauptschulen in den Städten (zum Theil durch Verwandlung abgängiger lateinischer Schulen), Trivialschulen auf dem Lande gegründet und jedes zuläßige Mittel ergriffen, um die neuen Schulen mit gehörigen Fonds auszustatten, wobei man sich nicht scheute, durch directe und indirecte Zwangsmittel auch die geistlichen Fonds in Anspruch zu nehmen. Auf den Ernst dieser Thätigkeit hatte es den wesentlichsten Einfluß, daß M. Th. selbst in ihren letzten Lebensjahren diesem Werke mit voller Hingabe sich widmete, und darum namentlich in der Errichtung und normalmäßigen Einrichtung der Landschulen mit dem besten Beispiel vorangieng. In oder bei ihren Lustschlössern, zu Schönbrunn und Laxenburg, zu Schloßhof und Hetzendorf, legte sie Schulen für die Kinder der niedern Schloßbeamten an, besuchte sie, wie einst Karl M., selbst, ließ sich die Handschriften und Preisverzeichnisse vorlegen, spornte Lehrer und Schüler durch liebreiche Worte und durch Geschenke zum Fleiß an, dictirte Strafen für Eltern, welche ihre Kinder der Schule entzogen. Das entscheidende Verdienst der neuen Schulverbesserung war: einen zweckmäßigen und nutzbringenden Unterricht in der Masse ermöglicht, dem früher grob mechanischen (Volks-) Unterricht das erste Leben eingehaucht, vor allem der Volksschule den gebührenden Platz gesichert, endlich den Lehrerstand zu Ehren gebracht, seine äußere Stellung und sein Bewußtsein gehoben zu haben. Hätte Maria Theresia nichts anderes als dieses Werk vollbracht, es wäre genug, um ihrem Namen für immer ein Andenken in der Geschichte der Cultur anzuweisen. — Damit ist freilich das Urtheil über die von M. Th. bei ihren Schulreformen befolgten Staatsprincipien und den innern Werth der von ihr normirten Organisations- und Lehrgrundsätze nicht abgeschlossen. Wir kennen vielmehr aus der Darstellung unter Felbiger das vielfach Einseitige und Verkehrte derselben und erfahren im weitern, wie jenes Princip der Staatsomnipotenz unter den reactionären Regierungen der späteren Zeit zu einem zweischneidigen Schwerte gebraucht wurde, um mit Hülfe desselben eine frischere, selbständigere Bewegung des Volksgeistes niederzuhalten.

Literatur: Vor allem das genannte Werk von Helfert; sodann Oesterreich unter Maria Theresia v. Dr. A. Wolf, Prof. in Pesth. Wien, Gerold 1855; D'Elvert, Gesch. der Studien- ꝛc. Anstalten in Mähren. Brünn 1857; endlich das größere Werk über Maria Theresia von Arneth.

**Märchen, Fabel.** Das Märchen ist eine kleine Erzählung, welche keine Ansprüche macht auf kunstvolle umfassende Ausführung, ein Phantasiegemälde mit nur da oder dort auftauchender tieferer Bedeutung, daher neben dem Kunstbau anderer epischen Formen nur wie eine poetische Arabeske erscheinend. Zu seinem Charakter gehört, daß der Stoff ein völlig erdichteter ist, und daß in die Handlung überirdische Wesen und Mächte eingreifen. Diese Wesen aber sind nicht die höchsten Mächte, sondern zwischen dem Göttlichen und Menschlichen stehende, nicht sowohl gute und böse, als vielmehr holde und unholde Zauber- und Wundermächte. Das Märchen ist ein Spielen mit dem Reiz des Phantastischen und Wundervollen, es behandelt das Leben nicht in der Form der von hemmenden Schranken umgebenen Wirklichkeit, es besiegt diese Schranken, und „bereitet, wie mancher Traum, durch seine Wunder dem Menschen das Gefühl der Lösung seiner Naturschranken.“ Das Wunder kommt nun aber gerne dem verfolgten Guten zu Hülfe, und zwar nicht der männlichen Tugend und dem Heldenthum, sondern der kindlichen Unschuld und Gutmüthigkeit, dem holden Leichtsinn, der nicht sorgt und stets getrost ist, der rührenden schönen Dummheit, in welcher eine göttliche Anlage dunkel schlummert. Bei dem Helden des Märchens handelt es sich fast immer mehr um das Glück, als um Verdienste und Arbeit.

Eine didaktische Beziehung hat daher das Märchen an sich nicht, während diese der Fabel eigenthümlich ist, als der Darstellung einer allgemeinen Wahrheit oder Regel der Lebensweisheit, zurückgeführt auf einen einzelnen Fall, der als Exempel dient. Charakteristisch ist für die Fabel ebenfalls, daß sie diesen Fall erdichtet, und zwar so, daß sie die den Menschen umgebende Naturwelt, vor allem die Thiere reden läßt. Dabei sucht sie naiv zu sein und thut, als ob die Wahrheit erst aus dem Exempel gefunden würde, welches doch gerade dafür gemacht ist. Sie hat daher ein altkluges Wesen an sich; der schlaue Fuchs ist ihr Held, während das Märchen ohne Rücksicht auf verstandesmäßige Anforderungen harmlos von Wunder zu Wunder führt. Andererseits steht die Fabel übrigens ebenfalls der kindlichen Phantasie ganz nahe, weil diese gewohnt ist, den leichten Uebergang von irgend einem Menschenähnlichen oder menschenähnlich Gemachten zum Scheine des Menschlichen im Spiel ganz von selbst zu machen. Die Kinder interessiren sich bekanntlich auch sehr für die Thierwelt, und es ist gar nicht zu verwundern, daß zumal die Thierfabel ihre Aufmerksamkeit fesselt, das Epimythion aber, die Lehre der Fabel, gänzlich unbeachtet bleibt. Ihren Kunstwerth hat denn auch die einzelne Fabel nicht von der Moral, welche sie enthält, sondern von der Art und Weise, wie die Fabel erdichtet ist.

Beide, das Märchen und die Fabel, haben ferner das gemein, daß sie in der Kunstpoesie nicht mehr recht gedeihen: die eigentlichen, echten Märchen haben wie die eigentlichen Volkslieder keinen Verfasser; auch die meisten Fabeln nicht, denn Aesop ist eine fabelhafte Person und Bidpai ebenfalls. Was die moderne Zeit auf diesem Gebiet hervorgebracht hat, darf wohl als Nachahmung und gar oft nur als künstliche Pflanze bezeichnet werden. Die eigentliche Heimat der Fabeln und Märchen ist die Phantasie des Volkes, welche kindlich naiv, nicht verstandesmäßig dichtet; zumal die Märchen haben einen Duft der Urzeit an sich. „Aus den frühesten Tagen des Erwachens der Völker zum Bewußtsein stammen die besten Märchen. Darum mögen sie wohl mit wunderbarer Anziehungskraft noch jetzt auf die Jugend wirken."

Sei der Grund nun dieser, oder ein anderer, so viel steht fest, daß diese Anziehungskraft besteht. Das wird wohl jeder einräumen, der je beobachtet hat, welche Eroberungen man in der Kinderstube machen kann mit der Geschichte vom kleinen Däumling. Ebenso bewundern die kleinen Franzosen unermüdlich den petit Poucet, die Engländer den Tom Thumb, die Slaven den kleinen Nagelgroß mit dem ellenlangen Bärtchen und dem buckeligen Pferdchen. Solch ein consensus gentium ist doch auch in die Wagschale zu legen; er findet bei einer Anzahl echter alter Märchen, die in der That Weltmärchen sind, wirklich statt.

Entsprechend dem oben auseinander gelegten ästhetischen Charakter des Märchens fällt dasselbe auch in Rücksicht auf seinen pädagogischen Werth zunächst unter den Gesichtspunct des Spiels. Es combinirt die Elemente der wirklichen Welt zu Gestalten und Begebenheiten, wie sie in dieser gewöhnlich nicht vorkommen, und großentheils nicht vorkommen können. Dadurch werden die Vorstellungen des Kindes nicht bloß im allgemeinen der unmittelbaren, sinnlichen Gegenwart enthoben und gegen dieselbe frei gemacht, sondern sie werden auch in Verbindungen gezogen, welche sie im gemeinen Leben gar nicht eingehen zu können scheinen; ihre Beweglichkeit und Verknüpfbarkeit wird dadurch unendlich vielseitiger. Es ist damit erklärt, warum gerade das Ungewöhnliche und Wunderbare ihrer Verbindungen eine so bedeutende Anziehungskraft auf das Kind ausübt, denn mit spielender Leichtigkeit baut es sich dem Erzähler folgend aus den ihm bekannten Vorstellungselementen eine neue, bisher ungekannte Welt auf. Und das beruht nicht etwa auf einer künstlichen Reizung seiner geistigen Kräfte, sondern ist ganz natürliche, kindlich naive Entdecker- und Dichterlust.

Ganz wie beim Spielen überhaupt wird nämlich dabei die sinnliche Anschauung und Erfahrung häufig von der bloßen Vorstellung überwältigt. Das Kind bewegt sich in seinen Einbildungen, für die das Wirkliche nur als zufälliger, äußerer Anknüpfungspunct benutzt wird, und denen allerlei Erinnerungen aus dem Bilderbuche, aus dem Treiben in der Meßwoche, aus dem Familienleben dienen müßen. Zum Beispiel: das Kind setzt sich in den umgekehrten Schemel, und fährt nun im Schlitten: wohin? nach Stuttgart zu der Tante; es ißt dort zu Mittag, was? auf der Jagd erlegte Zwerghirsche und Meerdrachen; und als Tischgespräch erzählt es, wie es im Garten

am Weg einen Löwen verjagt habe, wie David u. dgl. Das sind Anfänge productiver Geistesthätigkeit. Zwar bemerkt man wohl, daß häufig und anfangs das Kind nicht eine bewußte Auswahl trifft unter einer Menge willkürlicher Combinationen, sondern es läßt sie nach einander ablaufen, wie die Bilder sich bilden und giebt sich ihnen hin, froh und mit harmlosem Behagen; die Spuren der Eitelkeit und Ruhmredigkeit aber sind ursprünglich diesem Spiel ganz und gar ferne. Um eine freie Auswahl treffen zu können, bedarf es ja auch für uns Gereifte vor allem einer solchen Reichhaltigkeit und Beweglichkeit der Vorstellungen, vermöge deren uns eine möglichst große Summe von Combinationen zu Gebote steht. Ferner bedarf es für alle höhere Geistesthätigkeit auch der Fähigkeit, unsern Vorstellungsverlauf von dem sinnlich Gegenwärtigen bis zu einem gewißen Grade unabhängig zu erhalten. Das wird nun ebenfalls durch das Spiel, und insbesondere durch die Märchenerzählungen so weit vorbereitet und angebahnt, als es überhaupt im Kindesalter geschehen kann.

Weit entfernt also es für schädlich zu halten, wenn dem Kinde der Gegensatz zwischen dem wirklichen äußeren Leben und einem nur in der Einbildung bestehenden zeitweise zurücktritt oder ganz entschwindet, müßen wir dies sogar für ein wesentliches Erforderniß zur Entwicklung geistiger Productionskraft halten. Sicherlich aber ist der Contrast zwischen der Wirklichkeit und der Märchenwelt selbst für das Kind schon zu groß und fühlbar, als daß es ihm möglich wäre, jene über dieser anders als bloß spielend und für die Dauer des Spiels zu verlieren, es müßte denn auf gekünstelte Weise der Phantasterei ein unnatürliches Uebergewicht gegeben worden sein. Das Kind mag spielend, oder nach Anweisung eines Märchens aus dem leeren Becherchen köstlichen Wein schlürfen, darum wird es doch gleich darauf, keineswegs verwöhnt, um wirkliches Wasser bitten. Es weiß immer, daß die Puppe nicht hört und nicht spricht, daß das Wiegenpferd nicht vorwärts kommt und daß die Flinte nicht losgeht. Ganz ebenso weiß es auch, daß die Siebenmeilenstiefel, mit denen man über sieben Welttheile und fünf Inseln hinschreitet, eben nur einmal in der Welt vorkommen, nämlich in der Geschichte vom Däumling. Auch wissen die Kleinen bald, daß in der Wirklichkeit ein daumengroßer Wicht nicht viel Steine in seiner Hosentasche tragen könnte, aber keines fragt danach. Wohl aber fragte ein aufmerksames Kind jedesmal wieder, was eine Insel sei; und hörte jedesmal gerne die gleiche Erklärung, um sich allemal wieder der Vorstellung eines so reizenden Plätzchens zu freuen, das rings von Wasser umgeben ist, und auf welches man nur zu Schiffe kommen kann — oder mit dem Siebenmeilenstiefel, gelt? — So poetische Naturfreunde sind schon die Kinder! Die Insel, die ist so gar was apartes und schönes! So zieht die Lebendigkeit seiner Vorstellungen ein solches Kind allerdings fort in eine phantastische Welt; aber der müßte doch ein rechter Pedant sein, wer fürchten würde, es möchte festlandmüde werden! Nur bei krankhafter, übergroßer Reizbarkeit der Einbildungskraft würde vorsichtige Beschränkung und Ueberwachung, kurz wie bei allen Kranken eine gewiße Diät am Platze sein.

In einigem Zusammenhang hiemit steht ein Bedenken, welches von entgegengesetzter Seite gegen die Märchen und Fabeln geltend gemacht worden ist: nämlich ihre Unwahrheit. Eine sehr beachtenswerthe Stimme hat die Erfahrung gemacht, „daß der Wahrheitssinn, wenn er in einem Kinde genährt ist, sich gegen die Märchen sträubt. Oder das Kind nimmt auch die Dichtung als Wahrheit, sie wurzelt sich in sein Glaubensleben ein, und — semper aliquid haeret.“

So begründet beweist die Opposition zu viel und verkennt ebensosehr die Natur des kindlichen Geistes als das Wesen der Poesie. Die Märchen und die Fabeln sind keine Lügen. Sie machen auf Glauben von vorn herein keinen Anspruch, vollends nicht auf den ehrfurchtsvollen Glauben, von dem hier die Rede ist. Der rechte Erzähler, wie Vilmar ihn schildert (Schulreden über Zeitfragen, S. 27), nimmt bei Märchen gar nicht die Miene an, als erzähle er wirkliche Geschichte, und wenn die rechte Stimmung erzeugt ist, fragt das Kind gar nicht danach, ob die Erzählung wahr ist. Man wird wohl in der Erfahrung durchgehends finden, daß die Mädchen und Knaben mit einem vollkommen richtigen Gefühl der ästhetischen Wahrheit ebenso die deutschen Volksmärchen, wie die griechische und römische Sagengeschichte hören und lesen.

Es mag übrigens immerhin Fälle geben, wo man nach der individuellen Begabung vorsichtig und zurückhaltend verfahren muß. Es wird gemeldet, daß einem Vater, welcher Abends Märchen erzählte, und Morgens mit der sechsjährigen Tochter die biblische Geschichte repetirte, diese mit der Frage kam: Papa, sind das auch Märchen? Auf irgend einer Seite, oder auf beiden war hier nicht alles wie es sein sollte. Die höhere Würde der in den biblischen Wundern festgehaltenen Idee des allmächtigen, heiligen Gottes fühlt die Jugend, wenn sie richtig genährt ist, wohl heraus, und wagt aus frommer Scheu nicht zu fragen. Der rechte Lehrer wird aber auch beim Erzählen biblischer Wundergeschichten auf solche Fragen, wenn sie von aufgeweckten, an Einfällen reichen Kindern versucht werden, unschwer die rechte Antwort zu geben wissen, ohne einen Stachel zurückzulassen. Allerdings muß die Krisis einmal natürlicherweise eintreten, in welcher ein Kind aus der geträumten Welt in die Verstandeswelt hinein erwacht; mit ihr hört aber die Thätigkeit der Phantasie keineswegs auf, sie wird nur auf ein bestimmtes Gebiet verwiesen. Wenn das Kind früher das Märchen glaubte, obschon es nur Märchen war, kraft der poetischen Stimmung des Subjects, glaubt es der Knabe anders und liebt es als Dichtung, kraft der poetischen Wahrheit des Objects.

Merkwürdig ist die Thatsache, daß einzelne Pädagogen, welche an die Wahrheit der Bibel nicht glauben, auch die heilige Geschichte von den Kindern geflissentlich fern gehalten wissen wollten. Sie sind darum noch nicht auch Gegner der Märchen, was beweist, daß es sich hier um eine andere Wahrheit handelt.

Ausdrücklich ist aber zu betonen, daß nicht etwa bloß von pietistischer, sondern auch von aufgeklärter und lichtfreundlicher Seite Opposition gemacht worden ist gegen diesen „Peststoff der Romantik." Auch Dr. Schreber erklärt es für unbegreiflich, daß Fabeln und Märchen für eine passende Geistesspeise der Jugend gehalten werden. Er glaubt namentlich, „die Fabel erschwere das Festwurzeln der Wahrhaftigkeit der Gesinnung und bahne den Weg zu Lüge." Dieser Glaube erscheint nun hinwiederum uns unbegreiflich.

Eher verstehen wir den Vorwurf, daß die Märchen F u r c h t und A b e r g l a u b e n in die kindlichen Seelen zu pflanzen geeignet seien, ein Vorwurf, welcher ebenfalls von beiden Seiten her gemacht wurde. Hieher gehört auch die tiefer gehende Bemerkung Völters, daß die Märchen meist Ueberreste aus der Heidenzeit sind, und falsche Götter ihren grimmen Schein darin werfen. Schon was das Fürchten betrifft, ist in der That etwas daran; es giebt Kindermärchen, welche den Schlaf der Kleinen stören können. Nicht jedes Märchen überhaupt paßt für kleine und größere Kinder; gar manche haben sowohl in Beziehung auf abergläubische Vorstellungen als in anderer Hinsicht bedenkliche Seiten. Man wird uns jedoch zugeben, daß auch in der heiligen Geschichte nicht alles für Kinder paßt. Wenn aber gegen das deutsche Märchen nichts weiter einzuwenden ist, als daß es aus dem dornigen wilden Rosenstamm entwachsen ist, dem alle spätere Bildung inoculirt wurde, und aus dessen Säften auch das christliche Leben der germanischen Völker seine eigenthümliche Form gewann, so wird es wohl keine Noth haben. Der erfahrene Grube versichert übrigens von sich selbst, daß die von ihm in seiner Jugend mit leidenschaftlicher Vorliebe aufgesuchten Märchenerzählungen ihn nicht abergläubisch und nicht furchtsam gemacht hätten. Die Reaction der gesund und frisch erklärten Wirklichkeit habe sogar den Einfluß von Gespenstergeschichten überwunden. Ein so vermittelter Sieg ist aber besser, als die mühsam zu erhaltende Unschuld in Beziehung auf solche geheimnißvolle, unheimliche Geschichten.

Wir fürchten nicht in eine Nützlichkeitstheorie zu verfallen, wenn wir nun positiv auf den W e r t h aufmerksam machen, welchen das M ä r c h e n für die Bildung des G e m ü t h s und G e f ü h l s haben kann. Weil nämlich in der Märchenwelt so vieles möglich und wirklich wird, was dies im gewöhnlichen Leben nicht ist, lassen sich ethische und religiöse Motive häufig ungezwungen dem Gemüthe der Kinder nahe legen, und viel freier und schöner, als in den gemachten Klatschgeschichten über böse Kinder und Lobhudeleien der guten, die sich ihrer großen Tugend und Beliebtheit freuen. Das Märchen lehrt einen idealen Maßstab kennen, welcher an die Wirklichkeit gelegt wird, ohne daß man ihn in ihr selbst findet. Da wir aber ohne Zweifel ideale Normen und Ausgangspuncte für ein über das Irdische sich erhebendes Ziel früh in die zarten Seelen senken

sollen, so wird ein Mittel unter vielen hiezu auch das Märchen sein können, wenn es in der Hülle des Wunderbaren einen Sinn birgt, den man freilich nicht am Schluß als einen abstracten Moralsatz dem Kinde an den Kopf werfen darf. Unausgesprochen wird er als Keim im Gemüth wurzeln und im Leben selbst groß gezogen werden.

Gerade so ist es mit der Fabel. Wenn nämlich in der Thierfabel die Eigenthümlichkeit des Thiers treu festgehalten ist, gewinnt das Kind durch die poetische Belebung der Gedanken und der Sprache, die dem Thiere geliehen werden, den höheren, wahrhaft menschlichen Einblick in das Thierleben. Was die Fabel lehrt, schreibt der Fabeldichter allerdings bei, die Kinder aber lesen es nicht und hören nicht darauf; sie lernen es aber doch.

Ganz anders als mit Fabel und Märchen verhält es sich mit dem Roman, und zwar auch mit dem sog. Kinderroman. Märchen und Fabel nämlich stehen dem wirklichen Leben eben ferne genug, um Ideales darstellen zu können, welches als Musterbild, nicht aber als Abbild des eigenen und fremden Handelns zu gelten Anspruch macht. Der Roman aber begünstigt im Gegentheil jene vom Märchen mit Unrecht befürchtete Verwechslung der wirklichen Umgebung mit der erdichteten Erscheinung; und diese ist noch dazu so oft nicht rein und natürlich, sondern verschroben und armselig gezeichnet. In der That reizt auch in solchen Geschichten ein böser Konrad neugierige und lebhafte Kinder zur Nachahmung; der grimmige Fresser im Märchen aber, der böse Zauberer u. s. f. erscheint, wie er soll, dem Kinde rein abscheulich und grauenhaft.

Es ist wohl klar, daß mit unserem Standpunct, welcher Märchen und Fabel als Phantasiespiele bezeichnet, zugleich in pädagogischer Beziehung ausgesprochen ist, daß diese Dinge nicht als Lernstoff zu betrachten, sondern nur unter die den Geist der Kinder weckenden, anregend beschäftigenden propädeutischen Mittel zu rechnen sind, und daß sie, wenn das Lernen schon begonnen hat, als eine geistige Unterhaltung und Erholung dienen, welche ebenfalls bildend und erziehend wirkt, und, wie alle rechte Erholung, von der Jugend selbst aufgesucht wird. Hievon ausgehend können wir noch über die Art der Verwendung einige Andeutungen geben.

Den kleinen Kindern wird man erzählen, sobald eine Erzählung sie fesselt. Man braucht keine große Auswahl, denn sie hören lange Zeit gerne immer und immer wieder dieselbe Geschichte, und sind wahrhaft unersättlich darin, auch wenn sie alles schon ganz genau kennen, so daß sie jede kleine Abweichung sogleich bemerken. Vom Verstehen wollen wir gar nicht reden; denn was verstehen überhaupt die ganz Kleinen? Die Mutter faltet ja auch dem Kinde die Händchen zum Gebet, es hört aufmerksam zu und lernt kleine Liederverse oder Sprüche beten, womit freilich manche Erzieher auch warten wollen, bis die Kinder sie verstehen. Wie wahr hat Göthe gesagt: Das Wort verstehen versteht unsere Zeit nicht! Am gewöhnlichsten misbrauchen es jene aufgeklärten Schullehrer, welche Himmel und Erde zu verstehen meinen. Zudem paßt es auch gar nicht gerade auf solche Geschichten, welche den Kindern erfahrungsmäßig am meisten zusagen. Darum lassen wir den süßen Geschichten aus dem alten jugendfrischen Born des Volkes ihr Recht; was wir andern an die Stelle setzen, kommt ihm selten gleich; wir möchten kaum Speckter'sche Fabeln oder einige moderne Märchen ausnehmen. Die Geschichten der Erzväter und des Evangeliums aber dürfen wir nicht unter den Spielkram werfen.

Das Erzählen selbst weiß manche Kinderwärterin besser zu machen, als mancher Lehrer; es ist an sich nicht schwer, aber lehren kann man es kaum. Vorlesen aber eignet sich für kleine Kinder gar nicht; es ist für sie viel zu hoch, und recht vorlesen ist überdies eine viel größere Kunst als das einfache Erzählen.

Wenn aber die Kinder lesen können, und anfangen auch zur Unterhaltung zu lesen, so sollen sie auch Märchen lesen dürfen und Fabeln.*) Man braucht dabei gar

*) Nach der Ansicht namhafter Autoren (Gervinus) sollen die Märchen kaum mehr für das schriftreife Alter gehören; allein das beruht doch wohl nur auf einer Verkennung des Unterschiedes zwischen Kindes- und Knabenalter in Beziehung auf die Auffassung des Märchens.

Wenn aber gesagt wird, es sei zu beklagen, daß die Märchenrede überhaupt in die Fesseln der Schrift gelegt werden mußte, so erscheint das denn doch als eine gar zu curiose Reflexion.

nicht zu sorgen, daß die kleinen Leser sich zerstreuen und überdrüßig werden; sie bleiben trotz der Ermüdung durch die ungewohnte Anstrengung meistens so eifrig aufmerksam bei ihrer Lectüre, daß eben dieses zugleich eine der bessern Uebungen im Festhalten bei einer Beschäftigung ist. Zugleich ist das nebenbei viel naturgemäßer und fruchtbarer, als die gewöhnlichen Leseübungen: es geschieht mit Lust und Liebe und aus freier Wahl. Auch Geschichten, die der junge Anfänger durch Erzählungen schon kennt, freut er sich nun lesen zu können, und wie er nicht müde wurde zuzuhören, so kann er sich nun nicht satt daran lesen. Es kommt meist bald so weit, daß der Erzieher sich aufgefordert sieht, der Lesesucht Zügel anzulegen.

Wer aber einem Kinde die Fabeln- und Märchenfreude gründlich verleiden will, der braucht nur erstlich die einfache Erzählung mit Anmerkungen zu unterbrechen, mit Aus- und Einlegungen zu garniren und mit einer Brühe von Nutzanwendungen zu übergießen. Er lasse durch die Hebammenkunst eines Virtuosen in der Katechetik über die Moral, die darin steckt, examiniren. Namentlich aber nöthige er das Kind auch, die ihm vorerzählte Geschichte wieder zu erzählen, und wenn das noch nicht hilft, so verlange er, daß sie mit andern Worten wieder erzählt werde, daß eine Fabel, die man in Versen gelesen, nun in Prosa vorgetragen werde, und was die unleidlichen pedantischen Schulkünste mehr sind, welche leider immer noch von manchem geistlosen Treiber des deutschen Sprachfaches als eine willkommene Ausfüllung einer Schulstunde willkommen geheißen werden. — Kinder fühlen es als ganz unnatürlich, wenn sie dem, welcher ihnen ein Märchen erzählt hat, es wieder erzählen sollen. Es ist eine zwecklose Plage, ähnlich der Quälerei mit dem Französischreden, wozu sich deutsche Kinder mit Deutschen so schwer bringen lassen, während es mit der französischen Gouvernante oder Bonne wie von selbst geht. — Fenelon hat ganz recht, wenn er sagt: „Hat ein Kind nur erst einige Leichtigkeit im Sprechen, so wird es Geschichten, die ihm besondere Freude machen, gerne solchen wieder erzählen, welche es liebt, und von welchen es glaubt, daß sie die Geschichte noch nicht kennen. Aber gebotene Wiederholungen, auf welche die Kinder nicht von selbst verfallen, geniren sie und rauben ihnen das Vergnügen." Der Mutterwitz verlangt auch dergleichen nicht, nur der Aberwitz der Schullehrer ist darauf gekommen.

Die Märchen und Fabeln sind überhaupt nicht sowohl Sache der Schule, als der Familie. In der Schule wird man wohl anderes zu thun haben, als Märchen zu lesen, denn in der Schule spielt man nicht; die Fabel mag da und dort wohl ihrer Kürze und Abrundung, auch der gebundenen Form wegen, noch eher einen guten Stoff abgeben für Lernübungen, für sprachliche Zwecke.*)

Es bleibt uns nur noch übrig, über die Literatur einige Worte zu sagen. Zuerst von den Fabeln. Aesops Vorgänger ist von Dr. Philipp Wolff übersetzt: Calila und Dimna, oder die Fabeln Bidpai's. Stuttgart 1837. Von Aesops Fabeln giebt es eine Menge Ausgaben, bis zum sog. Volksbuche herab. Dann folgt Boner, der Edelstein, der älteste deutsche Fabeldichter (am besten herausgegeben von Beneke, Berlin 1816), und der vortreffliche Burkard Waldis, ebenso Erasmus Alber. Die neuen: Hagedorn, Zachariä, Lichtwer, Pfeffel, besonders auch Gellert haben werthvolles Material zur Auswahl. Vgl. auch Fr. Haug, 200 Fabeln für die gebildete Jugend, größtentheils freie Nachbildungen französ., dän., engl. und spanischer Originale. Ulm 1823. — Walther, J. G. L., 60 Fabeln für Jung und Alt. Ulm o. J. — Für kleinere Kinder ist Hey-Speckter berühmt geworden.

---

Da wüßten wir Gebildeten also glücklicherweise nichts von den meisten Märchen. Nun ist aber das Unglück geschehen, daß die Grimm'schen Märchen eine „Schrift" sind, was die Frankfurter Lehrerversammlung allein an ihnen auszusetzen fand. Grimms Märchen, ja, und Campe's Robinson wären die besten aller Jugendschriften, so wurde entschieden, nur sollte die letztere anders geschrieben sein, die erstere gar nicht. Es ist das fast zu witzig. Die Gründe sind so gut, daß aus ihnen auch folgen würde, es sei zu beklagen, daß Homers Rhapsodien in die Schrift gebannt seien, daß Gesangbuchslieder und andere gelesen werden können u. s. f.

*) Etwas ganz anderes ist es natürlich, wenn es sich darum handelt, Märchen und Fabeln als Literaturproben zu geben.

Was die Märchen betrifft, so ist zunächst die reiche Literatur der orientalischen Märchen, unter welchen Tausend und eine Nacht die im Abendlande verbreitetste Sammlung ist, nicht hier aufzuzählen; für unsere Zwecke sind sie nur mit sonderlicher Auswahl oder gar nicht zu benützen (s. den Artikel „Jugendlectüre"). Die morgenländischen Märchen, so schön sie auch sein mögen, Kinder- und Hausmärchen sind sie nicht, und wenn sie besonders hierzu appretirt wurden, haben sie den ursprünglichen Schmelz meist verloren. Die europäischen, näher die germanischen Volksmärchen hat man erst gegen Ende des vorigen Jahrhunderts angefangen, zu sammeln und aufzuzeichnen, nicht immer ohne Zuthaten des eigenen Geschmacks. Obenan wird immer als die reinste Quelle stehen: Jakob und Wilhelm Grimm, Kinder- und Hausmärchen. Berlin 1819—21, 3 Bde. Neuerdings auch in kleinerer Ausgabe. — Ihre Vorgänger sind J. K. A. Musäus, Volksmärchen der Deutschen, 5 Bde., und Frau Benedikte Neubert, Volksmärchen der Deutschen, 6 Bändchen, beide ziemlich veraltet. — Reiche Sammlungen enthält Ludwig Bechstein, Märchenbuch, 29. Aufl. Leipzig 1874. — Heinr. Kletke, Almanach deutscher Volksmärchen. Berlin 1839. Desselben Märchensaal aller Völker. 3 Bde. Berlin 1845. — Vergl. auch Franz Graf von Pocci, Märlein von Hänsel und Gretel u. a. München 1836 ff. — Otto Speckter, das Märchen vom gestiefelten Kater. 2. Aufl. Hamburg 1858. — J. W. Wolff, deutsche Hausmärchen, wohlfeile Ausg. Göttingen 1858. — Ign. V. und Jos. Zingerle, Kinder- und Hausmärchen aus Süddeutschland. Regensburg 1854. — Pröhle, Heinr., Kinder- und Volksmärchen. Leipzig 1853. Desselben Märchen für die Jugend, mit einer Abhandlung für Lehrer und Erzieher. Halle 1854.

Neue Dichtungen oder Umdichtungen und Nachbildungen giebt es ebenfalls neuerdings in reicher Auswahl. Von Classikern wie Wieland, Göthe, Tieck wollen wir nur die Namen nennen. Hervorzuheben wären namentlich etwa noch folgende: Clemens Brentano, Märchen herausgegeben von Görres, 2 Bde. Stuttg. und Tübingen 1847. — Wilh. Hauff, Märchen. 5. Aufl. Stuttg. 1838. Neu 1853, überaus lieblich und nahezu das Beste, was von modernen Märchen erdacht wurde. — H. C. Andersen, ausgewählte Märchen für die Jugend. 4. Aufl. mit Illustr. v. Kretschmer. Leipzig o. J., enthalten des Schönen und wunderbar Anmuthenden viel, auch für Erwachsene. — Ottilie Wildermuth, Erzählungen und Märchen. Stuttg. o. J. — F. W. Hackländer, Märchen. Stuttg. o. J. — Grimm, Alb. Ludw., Kindermärchen. Frkf. a. M. 1844. Märchen aus dem Morgenlande. Hamburg 1844. Märchen der alten Griechen und Römer. Grimma 1844. — Rebau, Heinr., die schönsten und lehrreichsten Märchen aus 1001 Nacht. Reutlingen 1843. — Franz Hoffmann, Märchen und Fabeln für kleine Kinder. Stuttg. o. J. Desselben 1001 Nacht, für die reifere Jugend bearbeitet. Stuttg. o. J. Desselben, die Volksmärchen des Musäus für die reifere Jugend bearbeitet. Stuttg. o. J.

Pädagogische Literatur: Waitz, allgem. Pädagogik. Palmer, evang. Pädagogik. von Raumer, Geschichte der Pädagogik Bd. III. Abth. 2. Baur, Erziehungslehre. Völter, Beiträge zur christlichen Pädagogik und Didaktik. Schreber, Kallipädie. Grube, A. W., pädagogische Studien und Kritiken für Lehrer und Erzieher. Dess. Bildung der Jugend im ersten Jahrzehnt des Lebens. Wiese, die Bildung des Willens.

**Mäßigkeit und Unmäßigkeit.** (Lüsternheit, Naschhaftigkeit, Gefräßigkeit.) Welch großer Werth schon von den Alten auf das rechte Maßhalten in körperlicher wie geistiger Arbeit und im sinnlichen wie im ästhetischen Genusse gelegt wurde; welch hohe Bedeutung der Mäßigkeit auf christlichem Standpunct für die Heiligung des Leibeslebens wie die Nüchternheit des Geisteslebens zukommt (1 Cor. 7, 5. 6, 13. 10, 21. Luc. 21, 34. 1 Theff. 5, 7. 8); wie ernstlich schon das Alte und Neue Testament vor den Folgen der Unmäßigkeit für die Einzelnen wie für Volksganze warnen (Spr. 23, 29—35. Dan. 5. Gal. 5, 21. Luc. 17, 27. 28); wie ebensowohl der Erzieher aus sittlichen, als der Arzt aus physischen Gründen berufen ist, gegen die Verwüstung der edeln Menschennatur durch Völlerei zu sprechen: dies alles mögen wir an dieser Stelle als bekannt voraussetzen, da unsere Aufgabe nur die sein kann, auseinanderzusetzen, wie von den Anfängen der Erziehung an die Mäßigkeit in sinnlichen Genüssen durch

Zucht und Beispiel, später durch Belehrung zur vollkommenen Gewohnheit werden muß, damit der Mensch in seinem selbständigen Leben um so eher in der Lage sei, seinem Verstande, welcher ihn durch die Erfahrung an andern und durch eigene Proben über die unmittelbaren und mittelbaren Gefahren der Unmäßigkeit belehrt, und seiner Vernunft, welche ihn jede Unterjochung seines besseren Ichs durch die übermächtig gewordene Sinnlichkeit als schmählich erkennen läßt, auch gegenüber den Versuchungen des Lebens Folge leisten zu können. Die Mittel hiezu sind in der That einfach und leicht zu handhaben, wofern nur zur rechten Zeit der Anfang gemacht und mit rechtem Ernst ihre Anwendung überwacht wird. Es ist schon im Säuglingsalter der sinnliche Trieb durch seine richtige Befriedigung und die strenge Ordnung im Gewähren zu zügeln und jeder Anlaß zur Erweckung übermäßiger und unstatthafter sinnlicher Begierden abzuhalten; eine frühzeitige Ueberwachung ist um so nothwendiger, als es in der menschlichen Natur liegt, daß das Bedürfnis nach Speise und Trank nicht bloß einfach befriedigt, sondern durch den sich rasch entwickelnden Sinn für Wohlgeschmack und die gebotene, mit dem Alter zunehmende Mannigfaltigkeit der Nahrungsmittel das Essen und Trinken zum Genusse erhoben wird. Nicht selten liegt übrigens der Grund, warum sich zumal bei kränklichen, mit der englischen Krankheit oder mit Scropheln behafteten Kindern eine unnöthige Eßlust oder bei andern eine pathologische Naschhaftigkeit einstellt, lediglich in einer gestörten Function des Magens und einer dadurch gegebenen anomalen Aeußerung des Gefühles von Nahrungsbedürfnis; unter solchen Umständen müßen den pädagogischen Mitteln diätetische und medicinische vorangehen.

Für den Erzieher liegt die Hauptsache in dem Fernhalten, in der späteren Kindheit in dem sparsamen Gewähren aller Genüsse, welche den Gaumen kitzeln, ebenso in der strengen Einhaltung der Zeiten des Essens; durch das Maßhalten in der Menge verhütet man die Angewöhnung an Gefräßigkeit, durch die strenge Ordnung beschränkt man den sinnlichen Trieb und die sinnliche Lust auf das rechte Maß. Ein Kind, welches zu essen bekommt, so oft es ihm einfällt, dessen Gaumen man unzeitig mit Süßigkeiten kitzelt, dem man nichts vom Tische der Erwachsenen und nichts außer der Zeit versagen kann, oder dem man gestattet, unliebsame, einfache Speisen zu verschmähen, muß nothwendig sich an sinnliche Begehrlichkeit gewöhnen; hier fehlt es alsdann am Gehorsam und an der guten Richtung des Willens, daher die Folge, daß die sinnliche Begierde leicht zu schlechten Mitteln verführt wird, um die Lüsternheit und Naschhaftigkeit zu befriedigen; hieher gehört auch die Unart, daß das Kind bei jedem, welchen es essen sieht u. s. w., zudringlich fordert, oder daß es das Gewünschte durch Schmeichelei erschleicht. Ganz angemessen ist dagegen die ausnahmsweise Gewährung von Genüssen dieser Art, nicht nur um der Freude des Kindes willen, sondern auch um es durch dieses nur zeitenweise Gestatten an das Entbehren und die Zufriedenheit mit dem Dargereichten besser zu gewöhnen.

Später, wenn die Regel vollkommen eingelebt ist, weiche man der Kräftigung des Magens wegen manchmal ab, lasse bei besonderen Gelegenheiten mehr und außer der Zeit genießen; immer aber versage man Genüsse, welche für den nicht erwachsenen Menschen nichts taugen, namentlich verbiete man bei den Jungen den Tabak, ein narkotisches Gift, welches nur für den gesunden Erwachsenen nach voller Angewöhnung und bei mäßigem Gebrauche meistens unschädlich ist.

Für das spätere Alter, so weit es noch in den Bereich der Thätigkeit des Erziehers gehört, hat als ein weiteres und wesentliches Stück die Belehrung über die Folgen der Unmäßigkeit für die leibliche Gesundheit und für die Sittlichkeit hinzuzutreten und ist das Ehrgefühl des jungen Mannes zu erwecken. In erster Beziehung halte man besonders der Berufung auf schlimme Altersgenossen, welche sich trotz ihrer Unmäßigkeit guter Gesundheit erfreuen, die allgemeine Erfahrung entgegen, daß sich der Schaden an der Gesundheit, wenn auch spät, doch regelmäßig einstellt; es wird auch nirgends an warnenden Beispielen aus dem Kreise der Bekannten fehlen. Sodann ist mit Ernst der sittlichen Gefahren zu gedenken, die sich aus jeder die vernünftige Willensbestimmung der aufgeregten Sinnlichkeit unterwerfenden Schwelgerei ergeben; der Unmäßige bleibt selten oder nie der Mann, um der Verführung zum Dienste der Venus zu widerstehen.

Sodann muß sich der „Gebildete,“ welcher grobsinnlichen Genüssen sich hingiebt,

schämen, in dieser Beziehung mit den Rohesten des Volkes auf gleicher Stufe zu stehen; wie unwürdig ist es eines jungen Mannes, der nach edler Gestaltung seines Charakters ringt, wenn er die Herrschaft über sich selbst an den Alkohol hingiebt, sich von diesem in einen schwatzhaften Gecken oder einen händelsüchtigen Prahlhans oder in ein Bild des Blödsinns verzaubern läßt, und dann am andern Tage vernehmen muß, wie er anderen zum Gespött oder Abscheu geworden ist, oder wenn er mit ernüchtertem Geiste die Ausschweifungen der wüsten Stunden selbst verdammen muß.

Jemehr die Ausschweifung zur Gewohnheit geworden, um so weniger wird es gelingen, ihre Ketten abzustreifen, und um so weniger darf ihr Sklave erwarten, im öffentlichen Leben, in der Familie, in seinem Innern das dauernde Glück zu erhaschen, das ihm in seinen besseren Tagen als Lebensziel vorgeschwebt hatte.

Der gereiftere Jüngling mag sich endlich auch an die Macht des Beispiels im Guten wie im Schlechten erinnern und wenn er ein Herz für sein Volk hat, der Nemesis gedenken, welche noch jedes rohe oder gebildete Volk ereilt hat, das sich dem Schwelgen hingab.

Vgl. Schreber, Kallipädie, S. 76, 149, 166, 277; Schnell, organ. Erziehungspflege, S. 77; Reich, Nahrungs- und Genußmittelkunde II, 1, S. 5.

**Materialismus in der Erziehung,** s. Erziehung, verkehrte Richtungen.

**Memoriren. Memorirübungen.** Memoriren heißt Wörter, Sätze, Redeabschnitte durch öftere Wiederholung dem Gedächtnisse so einprägen, daß sie in demselben haften und von dem Geiste jederzeit wieder ins Bewußtsein gerufen werden können (vgl. den Art. Gedächtnis, auch: Lehren und Lernen).

Es geschieht entweder ohne oder mit Absicht, daß das Gedächtnis die ihm werdenden Eindrücke aufnimmt. In ersterer Weise wird uns eine unabsehbare Menge von Eindrücken zu theil, theils sinnliche, theils solche, die dem Geist und Gemüthe werden. Sie drücken sich unserem Geiste ein, wie die Bilder auf der Platte des Photographen. Nach dieser Seite gesehen zeigt das Gedächtnis eine Thätigkeit, die man fast mechanisch nennen könnte, so sehr verschwindet dabei die spontane Kraft des Geistes.

Dieser unabsichtlichen und sogutwie unbewußten Art der Aufnahme von Anschauungen im Gedächtnisse steht nun aber gegenüber die wissende, wollende, absichtliche. Man kann etwas merken im Sinne von: inne werden, so daß es uns wie von selbst zum Bewußtsein kommt; man kann aber auch etwas merken oder behalten wollen, d. i. sorgen und machen, daß es im Geiste gleichsam ab- und eingegrenzt (merken von Marke), in einer bestimmten Form eingegraben wird und ihm so zu freier Verfügung steht. Dieser Unterschied klingt auch in der Erinnerung an dasjenige nach, was sich dem Gedächtnisse eingegraben hat. Wenn mir etwas in die Erinnerung tritt ohne alle oder unter sehr zufälliger Vermittlung, so sage ich: „es fällt mir ein;" ich kann mich aber auch einer Sache „entsinnen," die Erinnerung daran aus der Tiefe meines geistigen Besitzes sinnend hervorholen, ich kann mich, oft nach längerem Suchen, auf etwas „besinnen."

Beim Memoriren ist zunächst lediglich die zweite Art des Merkens in Betracht zu ziehen: das wissende, absichtliche Einprägen des Lernstoffes, das Merkenwollen. Unser „Einlernen" dürfte dem Worte Memoriren vielleicht mehr entsprechen als das dafür gewöhnliche „Auswendiglernen," mit welch letzterem die Sprache das zunächst äußerliche Verhältnis des Merkstoffes zum Geiste des Lernenden, und zugleich den Gegensatz des Inwendiglernens, des innerlichen Aufnehmens in das Verständnis, bezeichnet. Der Memorirende sucht nun eben etwas ihm zunächst auswendiges in sich aufzunehmen, in sich hineinzulernen und als geistiges Eigenthum zu erfassen.

Aber auch bei diesem absichtlichen Einlernen ist die Thätigkeit wieder eine verschiedene. Das Gedächtnis faßt entweder den Stoff gerade in derselben Form auf, wie er gegeben ist, ohne auf den geistigen Inhalt zu achten, oder es achtet zunächst eben auf diesen. Im ersteren Falle hat das Gedächtnis die Art eines Knechtes, im andern die eines Freien. Es giebt also eine knechtliche und eine freie Art des Memorirens. Die knechtliche ist die, wie das Kind und überhaupt der Unmündige etwas einlernt. Wir sagen knechtlich, nicht knechtisch, nur zur Erklärung, nicht zur

Verachtung dieser mehr mechanischen Art des Memorirens, des eigentlichen Auswendiglernens. Das Kind lernt in der Einfalt, im Gehorsam, im Glauben, im Glauben an den, der ihm etwas zum Memoriren aufgiebt, und im Glauben an das, was er ihm aufgiebt. Es glaubt ihm aufs Wort und lernt es auch Wort für Wort. Der Mann dagegen hat das Bedürfnis zu erkennen, zu verstehen; er achtet auf den Geist und Inhalt des Wortes, er setzt das, was er memorirt, mit dem, was er schon in sich hat, in Verbindung und sucht sich vor allem den Inhalt des Memorirstoffes und dann immerhin auch die Form bis aufs Wort hinaus klar, bekannt, geläufig und so zu eigen zu machen. Anders memorirt das Kind seine Schulaufgabe, anders der Mann den Entwurf einer Rede. Jenes achtet rein auf die Worte, wie sie lauten und auf einander folgen, meist ohne an ihre Bedeutung zu denken, dieser geht den Gedanken nach, prägt sich ihren Zusammenhang ein und wird so ihrer Meister. — In dieser Verschiedenheit der Auffassung bei Unmündigen und Mündigen liegt auch der Grund, warum die frühere Jugend nicht nur überhaupt so frisch und leicht memorirt, sondern namentlich auch vereinzelte, durch keine geistigen Beziehungen mit einander verknüpfte Dinge, wie einzelne Wörter, Zahlen, Thatsachen merkt.

Aus dem allen ergiebt sich die Ordnung: das Kind memorire als Kind, der Mann als Mann. Wer das Kind, den Knaben mit Memoriren verschont oder nur Verstandenes memoriren lassen will, der versündigt sich nicht weniger an gesunder Didaktik, als wer dem Jünglinge noch nach Jesuitenart vorzugsweise auswendig gelernten Stoff abhört und abfragt. — Indes der Unmündige soll doch mündig werden, und darum ist auch schon auf der Stufe des knechtlichen Memorirens das freiere und freie anzubahnen, und in der Kunst, den Unmündigen schon weislich und rechtzeitig für die freie Verwaltung geistigen Eigenthums vorzubereiten und andererseits den schon Gereifteren nicht zu frühe von der Demuths- und Gehorsamszucht der Memoriraufgaben zu emancipiren, mit der jungen Kraft nicht zu spielen und zu zärteln, aber auch nicht sie vorgreifend oder hemmend zu vergewaltigen, darin bewährt sich der wahre Lehrer.

In früheren Zeiten gieng fast alles Lernen der Jugend im Memoriren auf und in der Sprache des Volkes ist heute noch das Lernen hauptsächlich Auswendiglernen. Man hat den Magen des Geistes mit möglichst viel Nahrungsstoffen gefüllt und es dann seiner Verdauungskraft überlassen, ob und wie er dieselben verarbeiten möge. Kräftigere Naturen sind damit zurecht gekommen, schwächere konnten sich daraus immerhin ein und anderes assimiliren; bei den meisten mochte das also eingenommene Nahrungsmaterial unverdaut liegen bleiben oder wieder abgehen mit mehr oder weniger Nachtheil für die Gesundheit des Geistes selbst. Der Motor dieses Lernmechanismus war in der Regel der Stock. Diese einseitige Vergewaltigung des Gedächtnisses verfehlte nicht, je und je auch eine Reaction im Interesse einer freieren Auffassung der Wissensstoffe hervorzurufen. So war es einer von den didaktischen Grundsätzen des Ratich: „Nichts soll auswendig gelernt werden." Auch Am. Comenius warnt: „Der Schüler lerne nichts auswendig, was er nicht begriffen hat." Rousseau erklärt dem Auswendiglernen entschieden den Krieg. Basedow („Memorirt wird bei uns sehr wenig") und die Philanthropisten stimmen damit überein. Pestalozzi will zwar manches „bis zur Unvergeßlichkeit" eingeprägt wissen, aber in seiner Schule wurde nach Ramsauers Zeugnis „weder etwas weltliches noch etwas geistliches auswendig gelernt." — Während so der Zug der Lehrmethode sich in neuerer Zeit vom Auswendiglernen als etwas mechanischem, das den Geist tödte, das die Kinder verdumme, abwendete, machten Hamilton und noch mehr Jacotot wieder eine Schwenkung und meinten, in Sprachstücken, die mechanisch einzulernen, und woran nach und nach die Sprache zum Verständnis zu bringen sei, den sichern Grund der Geistesbildung legen zu können.

Aus diesen langen Schwankungen des Züngleins hat sich mehr und mehr in den letzten Jahrzehnten die Anschauung durchgebildet, daß beides, die freie und die knechtliche Behandlung des Gedächtnisses, sein Recht habe und daß es die Aufgabe der Lehrkunst sei, dieses beiderseitige Recht zu achten und zu pflegen. Und in der That heißt es die Natur des Gedächtnisses gänzlich verkennen, wenn man ihm auf jeder Stufe nur Verstandenes überliefern will, wenn man alles zunächst auf Treu und Glauben Angenommene ohne weiteres als nutzlosen Ballast wegschätzt und das Memoriren als grausame Plackerei der Jugend ansieht; aber es heißt auch andererseits die

Natur des menschlichen Geistes und das Ziel aller Bildung aus den Augen verlieren, wenn man nicht auf ein verständiges Auffassen der gelernten oder zu lernenden Dinge hinsteuert. Daß nach der letzteren Seite besonders in der Volksschule gesündigt worden ist, erscheint als unleugbar.

Es kommt auch hier alles darauf an, daß die Regel beachtet werde: alles zu seiner Zeit, alles in rechtem Maß und in rechter Ordnung. Im Anfange des Schullebens spreche man den Memorirstoff so lange vor und lasse ihn nachsprechen, bis er haftet, ohne alle Erklärung. Sobald die nöthige Lesefertigkeit erworben ist, tritt das eigene Lesen und lesende Wiederholen an die Stelle des Vorsprechens. Nach und nach werde die Aufmerksamkeit auch auf Sinn und Bedeutung der Worte gerichtet, aber in sehr bescheidenem Maße. Es genügt die Verständigung über den grammatischen Sinn, über die Vertauschung eines unbekannten Wortes mit einem bekannteren. Mit der Entwicklung des Denklebens ist auch mehr für das Verständnis des zu memorirenden Stoffes zu thun, doch ist Vorsicht und Geduld anzurathen; denn die Kindesart der Auffassung ist vor Eintritt der Pubertät in der Regel weitaus die vorherrschende. Eine rein mechanische Behandlung des Gedächtnisstoffes kann allerdings auch Schaden anrichten, aber fast noch größer dürfte der Nachtheil sein, der aus dem Bestreben, alles zu erklären, erwächst. Jene Beladung mit unverstandenem Stoffe kann später unter allerlei Lebenseinflüssen ihr Correctiv finden und der sicher memorirte Stoff bildet eine Grundlage, aus der unter günstigen Umständen noch allerlei werden kann; das vorzeitige Verständeln aber beeinträchtigt die Einfalt des jungen Geistes, seine gesunde Entwicklung, läßt vor lauter Erklärung nicht zur Klarheit kommen, verhindert Sicherheit und Gründlichkeit, macht oberflächliche Raisonneure und kann eine „Verdummung“ herbeiführen von nur etwas scheinbarerer Form als jene, die dem einseitigen Memorirmechanismus zur Last gelegt wird.

Daß bei dem Memoriren auch sonst die Regeln einer gesunden Didaktik einzuhalten sind, daß man Größe und Schwierigkeit der Aufgabe nach der Kraft des Schülers bemesse, daß man eine gewiße Ordnung und Regelmäßigkeit einhalte u. dgl., versteht sich von selbst. Namentlich bringe man auf eine saubere, sorgfältige Leistung, auf ein sicheres Wissen und Können als nächsten Lohn für die aufgewendete Mühe, dulde beim Hersagen kein Stocken, Stottern, Wiederholen, kein Bedecken der Verlegenheitslücken mit der von C. L. Roth entdeckten „neuen Interjection,“ lege Gewicht auf lautes, deutliches Sprechen, und wache besonders da, wo es sich um ganze Stücke von sachlichem oder sprachlichem Werthe handelt, über entsprechend langsamem, wohl articulirtem und richtig betontem Vortrage (s. d. Art. Abhören). Das Memorirte werde von Zeit zu Zeit wiederholt; denn wie meisterlich oft Schüler jene Kunst handhaben, die Themistokles der besten Mnemonik vorgezogen hätte, ist jedem Lehrer bekannt. — In der Volksschule, die ihre Kinder noch in den Kinderschuhen entlassen muß, würde nichts nachtheiliger wirken, als eine ungebührliche Beschränkung des Memorirstoffs, namentlich des religiösen. Das Ergebnis ihrer Thätigkeit wäre damit großentheils in Frage gestellt. Phil. Wackernagel sagt zwar (D. Lesebuch IV, 98): „Ich kenne Menschen, die nie etwas auswendig gelernt und doch viel auswendig wissen.“ Mag sein. Aber wer möchte daraus die Regel für alle ziehen: also lasse man nichts auswendig lernen!? — Und weiter: „Wer etwas inwendig weiß, weiß es auch leicht auswendig.“ Auch richtig; darum möge man „das eine thun und das andere nicht lassen.“

Auf die Frage nach dem Memorirstoff ist der Lehrer nicht verlegen; denn auf den Acker des Gedächtnisses wird bei jedem Lehrfache mehr oder weniger gesät. Namentlich aber bietet sich dazu dar Sprache und Gottes Wort.

Schon die Muttersprache, wiewohl sie im gewöhnlichen Umgang ohne Mühe erlernt wird, lädt dazu ein, das Gedächtnis der Jugend mit dem Besten und Schönsten, was in ihr zur Blüte und Frucht gekommen ist, zu befrachten, es geschehe nun durch öfter wiederholtes Vorführen, Lesen und Lesenlassen von musterhaften Sprachstücken oder durch eigentliches Memoriren. Besonders eignen sich dazu dichterische Stücke, weil sie Wahres und Gutes auch in schöner Form geben und dadurch den Sinn für das Schöne wecken und bilden und weil mit dem Wohlgefallen an dem musikalischen Gang und Klang der Worte auch Sinn, Geist und Gemüth der lernenden Jugend

in ein wohlthuendes Mitbeben und Mitklingen gezogen wird. Für die Volksschule, die Dorf- und niedere Stadtschule wenigstens, wird man allerdings über Bibel und Gesangbuch sammt dem kirchlichen Bekenntnisstoffe für die Jugend nicht hinausschreiten dürfen. Für die Kleinode der weltlichen Poesie fehlt die nothwendige Bildungsgrundlage. Nur in der gehobenen Volksschule der Städte kann davon einigermaßen die Rede sein und auch da mit Vorsicht. Für Singlieder, deren Stoff dem einfachsten Natur-, Gemüths- oder Gemeinschaftsleben entnommen ist, und ihre Einübung in das Gedächtnis legt billig schon die Volksschule den Grund. Singlieder muß man auswendig können; nur so thun sie ihren Dienst ganz. Am besten lernt man sie auswendig durch öfteres Singen.

Eine besonders wichtige Aufgabe ist dem Memoriren in demjenigen Lehrgegenstande gestellt, der das innerlichste Leben des Geistes und Gemüthes, das Leben in Gott, berührt, der Religion. Das religiöse Leben selbst läßt sich nicht an- oder einlernen, und wenn irgendwo, so wäre hier gegen das Auswendiglernen und Auswendigwissen Verwahrung einzulegen. Allein die vollkommene Religion, das Christenthum, trat geschichtlich in die Welt, es hat sich in That und Wort dargestellt; darum giebt es hier nicht nur geschichtliche Thatsachen zu wissen und zu behalten (biblische Geschichte des A. und N. T.), sondern auch die Zeugnisse des Wortes, darin der Geist der Wahrheit für alle Zeiten sich kund gegeben hat (Kernstellen der h. Schrift, Lieder der singenden Kirche und Summa des kirchlichen Bekenntnisses). Der rationalisirenden Pädagogik war begreiflich der religiöse Memorirstoff ein Fels des Aergernisses und ist es noch. Sie hat aber auch, indem sie dem freien Denken in demselben Maße viel zugemuthet, als sie das Gedächtnis schonen zu müßen meinte, viel zu der Unwissenheit, Hohlheit, Oberflächlichkeit und Urtheilslosigkeit in Sachen des Christenthums und der Kirche beigetragen, an der wir heutzutage unser Volk in allen Kreisen kranken sehen.

So viel über das Memoriren, über seinen Werth und seine Berechtigung auf dem Gebiete der Schule. Nun noch ein Wort über Memorirübungen.

Die Stärke der Gedächtniskraft ist bei den Menschen sehr verschieden. Ein gutes d. i. leicht fassendes und sicher behaltendes Gedächtnis bedarf der Wiederholungen wenige; einem schlechten Gedächtnisse dagegen thut vielfache Wiederholung noth. Es verhält sich aber mit der Gedächtniskraft wie mit jeder Kraft des Leibes und Geistes: sie ist der Bildung, der Stärkung fähig. Und daß das Gedächtnis gestärkt und frühe schon gestärkt werde, ist von großer Wichtigkeit. Schöpfen doch die inneren und äußeren, die höchsten und niedersten Thätigkeiten des Menschen beständig aus diesem Brunnen der Erinnerung. Wie wäre Erfahrung und was sich von Klugheit, Vor-, Um- und Einsicht darauf gründet, möglich ohne ein tüchtiges Gemerke? Darum ist Stärkung des Gedächtnisses eine hochwichtige Aufgabe der Pädagogik.

Wie soll das geschehen? Wir wissen im Grunde heute noch kein besseres Mittel dazu, als Quintilian angiebt: tüchtige Anstrengung, vielfache und womöglich tägliche Uebung. Der Stoff dazu ist nicht erst weit her zu holen, er bietet sich, wie schon gesagt, bei jedem Lehrgegenstande dar. Alles Lernen ist zugleich auch eine Memorirübung, und es darf nur auch diese Rücksicht dabei gehörig im Auge behalten werden. Oder sollte man etwa eine Reihe von wohlbemessenen Uebungen an zusammenhangslos gewählten Wörtern, Zahlen, Sätzen ersinnen, die mit der wachsenden Kraft immer schwerer und verwickelter würden? etwa wie man gemachte Finger- und Treffübungen hat für das Clavier? Selbst die neueren Flügelstudien eines Cramer, Czerny, ja die Fingerübungen des alten Sebastian Bach, seine lieblichen „Inventionen," könnten uns vor solcher Unnatur warnen. Wie sich die Sprachkraft und Spracherkenntnis nicht etwa an einer zu diesem Zweck erfundenen Mustersprache, sondern an einer bereits gegebenen Sprache übt und bildet, so übt und stärkt sich auch das Gedächtnis am zweckmäßigsten an den für die Bildung überhaupt nöthigen Lehrgegenständen. Also keine eigenen, selbständigen Memorirübungen, so wenig als systematische Denkübungen. Jeder Unterricht sei zugleich eine Gedächtnisübung. Kein Tag, womöglich, ohne eine solche. Wenig, aber tüchtig und regelmäßig, das sichert am meisten das Erstarken der Kraft. Auf die künstlichen Manipulationen der s. g. Mnemotechnik (s. d. Art.) halten wir nicht viel, so weit sie der Schule dienen soll. Also Anstrengung, Uebung!

**Menschenverstand, gesunder.** An nichts in der Welt wird so häufig appellirt, als an den gesunden Menschenverstand, auch bezeichnet ihn ja sein Name schon als nothwendiges Eigenthum eines jeden wohlorganisirten Menschen. Aber eben weil er in solchem Grade Gemeingut sein soll und gleichsam den Extract der gesammten Geistesthätigkeit eines Menschen bildet, insofern diese urtheilend und unser Handeln regelnd sich äußert, ist es nicht leicht, zu definiren, was eigentlich gesunder Menschenverstand sei. So viel steht freilich fest, daß der gesunde Menschenverstand eine Species des Genus Verstand ist, und Verstand bezeichnet das Vermögen, „durch Erfahrung vermittelte Vorstellungen zu haben und sie gedankenthätig angemessen zu verwenden." Um dieser Richtung auf die Anwendung seiner Vorstellungen willen wird der Verstand von Kant geradezu als „das Vermögen der Regeln" definirt, und je nachdem von dem Verstande die Urtheilskraft unterschieden oder darunter mitbegriffen wird, als das Vermögen, die Regeln nur zu erzeugen, oder zugleich als das Vermögen, den einzelnen Fall unter die Regel zu subsumiren. In dem Begriff des gesunden Menschenverstandes ist nun der der gesunden Urtheilskraft offenbar miteingeschlossen: er ist nicht bloß das Vermögen, richtige Vorstellungen zu bilden und richtige Regeln daraus zu abstrahiren, sondern zugleich das Vermögen, von diesen Regeln im wirklichen Leben einen zweckmäßigen Gebrauch zu machen. Ihn als einen gemeinen oder allgemeinen Menschenverstand zu bezeichnen, ist pleonastisch; in dem Attribute der Gesundheit aber liegt sowohl die Forderung seiner inneren Kräftigkeit, als die des richtigen Gleichgewichtes, in welchem er mit anderen Thätigkeiten des Geistes stehen muß, ausgesprochen.

Ungesund ist der Verstand darum noch nicht, daß er, den Entwicklungsgesetzen des geistigen Lebens gemäß, noch nicht zu seiner vollen Entfaltung gelangt ist. Da er eine durch Erfahrung vermittelte Erkenntnis und Thätigkeit ist, so kann er in Jahren noch nicht vorhanden sein, in welchen reichere Erfahrungen noch nicht gemacht werden können, und darum sagt das Sprüchwort, daß der Verstand nicht vor den Jahren komme. Der Knabe und Jüngling beweist daher seinen gesunden Menschenverstand dadurch, daß er der Einsicht Erfahrener vertraut und folgt. Wirkliche Ungesundheit dagegen tritt da ein, wo der natürliche Verstand entweder der Anlage nach ungewöhnlich gering ist oder über seine Zeit hinaus unentwickelt geblieben ist, wo er durch einseitige Richtung und Ausbildung des Geistes nach anderen Seiten hin verkümmert, und wo er seinerseits durch einseitige Ausbildung andere geistige Thätigkeiten überwuchert.

Es kommen so dürftige Verstandesanlagen vor, daß aus ihnen ein gesunder Menschenverstand im vollen Sinne sich nicht entwickeln kann. In Bezug auf solche Individuen ist eine bescheidene Anwendung des Grundsatzes wohl gestattet, welchen Wieland im Aristipp in Bezug auf Onokradias (Dummkopf) empfiehlt: „So einem soll man gesunde Begriffe, Grundsätze und Maximen in den Kopf, oder wenigstens ins Gedächtnis einrammen, weil er sie ohne fremde Hülfe nie bekommen würde. Wer nicht denken kann, soll andern glauben; wer selbst kein Urtheil hat, mag, wenn er nicht schweigen kann, verständigen Männern nachsprechen. So will es die Natur und so ists recht." Auch da, wo eine unter dem Drucke äußerer Verhältnisse vernachlässigte, oder im Uebergenusse äußerer Güter verweichlichte Erziehung die Verstandesanlage zur gesunden Entwicklung nicht hat kommen lassen, wird man ähnliche Grundsätze befolgen dürfen, damit aber um so mehr nachlassen müßen, je mehr es der Erziehung gelingt, das Versäumte nachzuholen.

Verkümmert wird die volle Gesundheit der Verstandesanlage nicht bloß durch einseitige Pflege der Phantasie und des Gefühls, sondern auch durch einseitige Richtung des Verstandes selbst von der empirischen auf die speculative Seite seiner Thätigkeit hin. Durch die erstere Einseitigkeit, infolge deren Phantasie und Gefühl ihr eigenes Reich sich schaffen und der Geist Sinn und Interesse für die Wirklichkeit und ihre Aufgaben verliert, entsteht jene weltschmerzliche Sentimentalität, welche das Auge für die gesunde Beobachtung der nächsten Umgebung trübt und die frische Kraft für die Erfüllung der nächstliegenden Pflichten lähmt. In dem „Kerl, der speculirt," hat Göthe das treffende Bild der anderen einseitigen Verstandesverkümmerung gezeichnet, welche von dem bösen Geiste speculirender Voreingenommenheit im Kreis herumgeführt und

des Sinnes für die rings sie umgebende schöne Weide frischer Wirklichkeit beraubt wird. Es läßt sich nicht leugnen, daß in der Innerlichkeit des deutschen Geistes eine Versuchung liegt, den so eben charakterisirten Einseitigkeiten zu verfallen. Uebrigens fehlt es bei unserem Volke nicht an Protesten gegen die gelehrte Verkehrtheit. Es sind deutsche Sprüchwörter, die uns belehren: „Je gelehrter, je verkehrter;" „Gelehrte Leute sind auch oft große Narren;" „Die Gelehrtesten sind nicht immer die Klügsten;" „Von den Gelehrten leidet Christus am meisten." Gerade in seinen Sprüchwörtern, deren es einen so großen Reichthum besitzt, spricht sich der gesunde Menschenverstand unseres Volkes am prägnantesten aus.

Es giebt aber auch einen sogenannten gesunden Menschenverstand, der in Wahrheit ein wirklich gesunder Menschenverstand nicht mehr ist, weil er durch krankhafte Ueberwucherung andere geistige Thätigkeiten unterdrückt und nun in seiner Einseitigkeit mit vollkommen unberechtigten Prätensionen jeder kräftigen Begeisterung des Gemüthes, jedem kühneren Fluge der Phantasie, jeder tieferen Forschung des speculativen Denkens entgegentritt. Dieser kalte, nüchterne, seichte Verstand verdient nicht den Namen des gesunden Menschenverstandes, sondern er ist der in seiner Einseitigkeit und Beschränktheit sich breit machende Verstand des ordinären Menschen, den, „obgleich nicht viel er ist," das Wort „Philister" ziert, und der die Trauben sauer schilt, weil sie ihm zu hoch hängen. Vor der Förderung dieses ordinären Menschenverstandes wolle Gott die Erziehung in Gnaden bewahren, denn er ist der Tod aller Begeisterung, aus welcher das wahrhaft Große und Gute im Gebiete des Denkens und Dichtens, wie des Wollens und Handelns, hervorgeht.

Auf die Frage, wie durch die Erziehung die Entwicklung des gesunden Menschenverstandes bei dem Zögling zu fördern sei, liegt die Antwort zum großen Theile schon in dem bisher Gesagten. Zunächst handelt es sich darum, den Geist des Kindes, wo er unter dem Drucke ungünstiger äußerer Verhältnisse darniederliegt, zu befreien und zu frischer Thätigkeit zu erwecken, da, wo er unter dem Einflusse einer weichlichen Erziehung erschlafft ist, ihn zu selbstthätiger Arbeit anzuregen. Inwiefern hierzu der „Anschauungsunterricht" und die „Denkübungen" dienen können, ist in den bezüglichen Artikeln nachzulesen. Im allgemeinen ist das zu große Vertrauen, welches man eine zeitlang in diese Unterrichtsmittel setzte, allmählich der Ueberzeugung gewichen, daß in ihnen keineswegs das eigentliche Geheimnis tüchtiger Verstandesbildung liegt, in dessen Besitz der Lehrer in den übrigen Unterrichtsstunden von der Pflicht, seine Schüler selbst denken zu lehren, sich dispensiren dürfte. Ebensowenig darf man auch um des Werthes willen, welchen sie für die Bildung der abstracten Verstandesthätigkeit hat, den Werth der Mathematik für die Entwicklung des gesunden Menschenverstandes überschätzen. Unterrichtsgegenstände, welche mit der concreten Wirklichkeit in unmittelbarer Verbindung stehen, müßen hier ergänzend eintreten, so Geographie und Geschichte, und namentlich kann eine lebendige Behandlung des Unterrichtes in der Naturkunde von ganz besonderem Nutzen sein. Die Hauptsache aber bleibt, daß der Erzieher es versteht, jeden Unterrichtsgegenstand zu einem Mittel der Denkübung zu machen, daß er die verschiedenen Unterrichtsgegenstände stets auf einander bezieht und das in der Schule Erlernte in lebendiger Beziehung zum Leben erhält. Wo nun in dem Zöglinge ein regeres geistiges Leben überhaupt vorhanden ist, da tritt mit dem Herannahen der Jünglingsjahre leicht ein Ueberwiegen der Phantasie und des Gefühls über die ruhige Verstandesthätigkeit ein. Der weise Erzieher wird dieser jugendlichen Erregtheit ihr Recht und ihren Werth gerne zuerkennen, aber darauf Bedacht nehmen, daß der Zögling einen offenen und klaren Blick für die Verhältnisse und Anforderungen der Wirklichkeit behalte, daß er Maß halten lerne und das erregte Gefühl nicht mit dem Verstande durchgehe. Gegen unklare und müßige Gefühlsschwelgerei giebt es kein besseres Mittel, als die ernste Wahrheit des Evangeliums, gegen die wildschwärmende Phantasie kein besseres, als die Einführung in die classische Kunst alter und neuer Zeit, die aber dadurch zu einer classischen geworden ist, daß in ihr mit dem Feuer der Begeisterung die klare männliche Besonnenheit des gesunden Menschenverstandes sich paart. Das weibliche Naturell begünstigt eine mehr harmonische Ausbildung der verschiedenen Kräfte des Geistes. Darum bleibt das weibliche Geschlecht vor solchen Excentricitäten

leichter bewahrt, und gerade bei ihm findet sich oft, wo sie dem Manne ausgeht, die klare, ruhige Sicherheit des gesunden Menschenverstandes, die Einfalt des kindlichen Gemüthes, welche richtiger sieht, als der Verstand der Verständigen. Um so unangenehmer berührt darum aber auch gerade bei ihm die müßige Sentimentalität, die phantastische Träumerei, die für das Nächstliegende blinde Verranntheit des Blaustrumpfs. Wie dagegen anzukämpfen ist, nicht sowohl durch „träumerische, einseitige Dreifingerarbeiten," sondern durch die „vielseitigen Geschäfte des Hauswesens," durch frischen, thätigen Umgang mit der Natur, das hat Jean Paul in der Levana (§. 94 ff.) vortrefflich auseinandergesetzt. — Aber indem man ihren wuchernden Auswüchsen steuert, soll man Phantasie und tieferes Gefühl nicht ausrotten zu Gunsten eines, nicht gesunden, sondern im schlechten Sinne gemeinen Menschenverstandes. Auf eine solche Ausrottung hat, ohne es zu wollen, mancher enthusiastische Verehrer der „Denkübungen" hingearbeitet, indem er das Kind alles nur auf das Nützliche beziehen lehrte, es nichts wollte lernen lassen, als was es vollständig begriff, ihm Reflexionen zumuthete, die weit über seine Jahre hinaus waren, und die darum nicht einmal zur wirklichen Entwicklung auch nur der Verstandeskräfte führten, sondern zu einer Vorgesagtes nachplappernden altklugen Aberweisheit. Ein wirklich gesunder Menschenverstand ist eben nur bei einem gesund organisirten Geiste möglich, und zur Gesundheit eines Organismus gehört die harmonische Ausbildung aller seiner Gaben und Kräfte.

**Methode.** A. Theoretische Betrachtung. Wenn durch ein aus mehreren Acten bestehendes Handeln ein bestimmter Zweck erreicht werden soll; wenn jenes Handeln einer festen Regel folgt, deren man sich als einer zweckentsprechenden bewußt ist; wenn eben darum das Verfahren nach dieser Regel immer wiederholt wird, und auch die Ungleichheiten des Verfahrens, die durch die Verschiedenheiten der ihm unterworfenen Objecte nothwendig werden, schließlich von der Regel selbst gefordert sind: so ist solches Handeln ein methodisches, die Regel, der es folgt, eine Methode. Sie ist wesentlich dasselbe, was man sonst auch ein rationelles Verfahren nennt, denn sie ist der Gegensatz 1) von einem überhaupt regellosen Vorgehen, — diesem gegenüber kommt der Methode das Merkmal der Consequenz zu; — 2) sie steht entgegen einem zwar consequenten Verfahren, dessen Regel aber nicht aus selbst eingesehenen, frei anerkannten Gründen befolgt wird, sondern weil es so herkömmlich oder befohlen ist, — diesem Schlendrian gegenüber ist die Methode das Rationelle; — sie unterscheidet sich endlich 3) von dem zwar consequenten und möglicherweise auch auf Gründe sich berufenden Verfahren, das doch nur dem Einzelnen als angemessen vorkommt, während seinen Gründen oder (was sie in diesem Falle allein sind) seinen Meinungen keine Allgemeingültigkeit zukommt, — d. h. die Methode ist etwas anderes als die Manier.

Diesem Begriffe nach kann von Methode bei allen menschlichen Thätigkeiten, die einen allgemeineren Zweck haben und daher als Gattungen menschlichen Thuns im gemeinsamen Leben vorkommen, die Rede sein. In ein engeres Gebiet aber tritt der Pädagog ein, wenn er eine eigene Lehre von der Methode aufstellt. Zwar geht die Methodenlehre in dem Fall wieder auf das allgemeinere Gebiet zurück, wenn sie von Methode der Erziehung überhaupt spricht. Es kann dagegen im allgemeinen nichts erinnert werden, denn jede erziehende Thätigkeit, die ein bestimmtes, bewußtes Ziel verfolgt, die dazu nach vernünftiger Ueberlegung die Mittel auswählt und diese consequent in Anwendung bringt, ist eine methodische. Aber es ist sicherlich nicht ohne Grund, daß der Sprachgebrauch das Wort Methode vorzugsweise für das didaktische, nicht aber auch für das erzieherische Verfahren im engern, ethischen Sinn fixirt hat. Denn erstlich ruht dieses auf Grundsätzen, die feststehen. Es ist nicht sowohl ein Methodus, ein Fortschreiten, als vielmehr ein Feststehen, dem sich der Wille des Zöglings unterwerfen muß; und es ist nicht sowohl eine nach einer Regel geschehende Bearbeitung des Zöglings, als vielmehr die geheimnisvolle, in keine Regel faßbare Kraftwirkung der Liebe, die den Willen des Zöglings zu freier Selbstbestimmung ihrem Zuge gemäß bewegt. Wenn man von Pestalozzi im Blick auf die erste Periode seines Wirkens gesagt hat: „die Fülle der Liebe, dieses göttlichen Lebens in ihm, war der Zug, mit dem er erzog, ihre Macht die Bildnerin, die jedes Kind auf die ihm eignende Weise faßte und bildete; er selbst mit seinem Vatersinn und seiner Muttertreue war die Methode"

(Blochmann, Pestalozzi S. 138): so ist dies zwar völlig richtig, aber das Wort Methode hat doch in diesem Zusammenhang einen uneigentlichen Sinn. Zweitens ist die Erziehung ein Vorgang, der sich unmittelbar und persönlich zwischen zwei Subjecten, Erzieher und Zögling, vollzieht, ohne daß, wie beim Unterricht, ein dritter sachlicher Factor, nämlich der Wissensstoff, der für die ordnende, gestaltende Einwirkung der Methode das eigentliche Object bildet, zwischen beide in die Mitte träte. Beide Subjecte sind Personen, daher ihr Verkehr auch den Charakter der Freiheit — unbeschadet jener Festigkeit der Zucht — an sich tragen muß. Dieser Punct ist es, der die Anwendung einer Methode im eigentlichen Sinn des Wortes nicht zuläßt. Gerade Pestalozzi's Methode ist darin lehrreich. Mit ihr wollte er — seinem bekannten Ausspruche gemäß — die ganze Erziehung mechanisiren, d. h. ihr dieselbe Gleichmäßigkeit und Unfehlbarkeit geben, mit der eine Maschine ihr Fabrikat liefert. Aber das eben war der schwere Irrthum, den Pestalozzi's Begeisterung nur übersehen, nicht heben konnte. Wird in irgend einem Gebiete geistigen Verkehrs eine Methode mit der vollen Consequenz, die dieser Begriff fordert, angewandt, so entsteht daraus — nicht sowohl ein methodisches, als vielmehr ein methodistisches Verfahren.

Anders dagegen verhält es sich mit dem Unterricht. Wenn schon die Darstellung einer Wissenschaft für den des Stoffes mehr oder weniger Kundigen eine methodische sein muß, so ist dies noch mehr, ob auch theilweise aus andern Gründen, dann der Fall, wenn irgend ein Wissen oder Können dem noch Unkundigen mitgetheilt werden soll. Da handelt es sich 1) um den rein praktischen Zweck, in einer möglichst kurzen Zeit — denn das Leben ist kurz und die Jugendzeit noch kürzer — dem Zögling das von ihm zu Erlernende anzueignen; also darf der Lehrer es nicht aufs Gerathewohl ankommen lassen, wie und wann er damit zu Stande kommen wird, sondern er muß den kürzesten, geradesten Weg, d. h. eine Methode, suchen. 2) Die wahre Bildung giebt sich aber mit diesem rein praktischen Gesichtspuncte weit nicht zufrieden, sondern sie will mit allem Wissen und Können den Menschen selbst geistig heben; er soll nicht bloß etwas wissen und können, sondern etwas sein. Deshalb muß sie das betreffende Unterrichtsmaterial so anwenden, daß der Schüler nicht bloß zu einer bestimmten Zeit den Stoff sich angeeignet hat, sondern daß dieser innerlich in ihm wirkt, daß an demselben der Geist selber sich bildet, sich stärkt, sich entwickelt. Das wird nicht erreicht, wenn Geist und Stoff einfach zusammengebracht, dieser jenem ohne weiteres eingeknetet wird, sondern es muß der Stoff erst bearbeitet, erst in solche Form gebracht werden, daß jene Wirkung möglich ist. Dieses alles zusammen macht für allen und jeden Unterricht eine Methode nöthig. Um nun diese finden und bestimmen zu können, muß der Lehrer die beiden Factoren, die einander annehmen sollen, d. h. den Zögling und den Lehrstoff, vergleichen. Hiernach hängt die Festsetzung jeder Methode zuvörderst von der Fähigkeit des Schülers und von der Natur des Gegenstandes ab, die beide einander entsprechen müßen; verschiedene Zöglinge erfordern verschiedene Methoden und verschiedene Stoffe machen ebenfalls verschiedene Behandlung nothwendig. Wenn (namentlich seit Pestalozzi) nur eine Methode als die absolute proclamirt worden ist, so ist der Streit darüber ein müßiger; denn gewiße Grundsätze lassen sich für alles Unterrichten, eben weil es Unterrichten ist, aufstellen; aber ob mit diesen allgemeinen Sätzen (z. B. dem Ausgehen von Anschauungen, der Lückenlosigkeit des Fortschritts) für die Kunst methodischen Lehrens viel gewonnen ist, ob dieselben nicht wenigstens bloß auf einen kleinen Kreis von Lehrfächern (wie die pestalozzi'sche auf die Elementarfächer) sich beschränken, ist eine andere Frage. — Zu jenen zwei Factoren, von denen die Methode abhängt, gesellt sich aber ein dritter, den eben die pestalozzi'sche Schule, d. h. ihre Theorie, gänzlich außer Acht gelassen hat. Das ist der Lehrer, der ganze Mann, der denn doch beim Unterrichten eine Hauptperson ist. Es mag eine Methode noch so sinnreich erdacht sein, der Mann erst, der sie handhabt, muß Leben in sie bringen; und wenn er dies nicht thut, wenn er nur gehorsam vollzieht, was sein Lehrbuch oder seine Methodik ihn thun heißt, so wird nichts sonderliches dabei herauskommen. Deswegen hatten in alter Zeit — und haben eigentlich auch heute noch — die rechten Lehrer ihre eigene, ihrem Innersten entsproßte Methode; und wenn ein Schüler, der selbst Lehrer wird, die Methode seines Lehrmeisters sich aneignet, so wird

das doch nur dann eine Wirkung haben, wenn auch „sein Genie, ich meine sein Geist" sich auf ihn irgendwie vererbt hat, eben damit aber auch ihm ein Maß von Originalität inwohnt.

Näher aber sind es nun folgende verschiedene Seiten des Unterrichts, die durch die Methode geregelt werden. Erstens kann alles Aneignen einer Wissenschaft oder Kunst nur successiv bewerkstelligt werden. Also muß das Ganze in Theile aufgelöst, ja auf seine Elemente zurückgeführt werden, damit eins ums andere zur Nahrung und Assimilirung dargeboten werde. Allein diese Elemente sind nicht gleichartig, so daß es einerlei wäre, wo wir anfiengen, und das Fortschreiten nur ein quantitatives wäre. Jeder Wissensgegenstand hat in sich selbst schon eine Ordnung; er hat Elemente, hat Einfacheres und Zusammengesetztes, Ursprüngliches und Abgeleitetes, Anschaubares und rein Begriffliches. Jedes Lehrfach hat Anfangsgründe, die schlechterdings als Erstes gelernt sein müßen, bevor man ein Zweites lernen kann; und es hat Zusammenhänge zwischen Grund und Folgerung, die man nicht zerreißen oder umkehren kann, ohne die Erkenntnis selbst unmöglich zu machen. Also muß die Methode, während sie einerseits die Fassungskraft des Schülers in ihrem Wachsen genau im Auge behält, zugleich den Gegenstand der Architektonik nach, die er in sich selber trägt, anordnen. Aus beiden zusammen entsteht derjenige Theil der Methode, den man als Lehrgang zu bezeichnen pflegt, d. h. die dem Unterrichtsgeschäft vorangehende Anordnung des Stoffes. Dieser Theil der Methode ist verhältnismäßig am wenigsten durch die selbständige Auffassung des Lehrers bedingt; den Lehrgang kann möglicherweise Einer für alle machen. Es ist sogar, um die verschiedenen Lehranstalten eines Landes einigermaßen in gleichem Schritte zu halten, sehr zweckmäßig, daß, indem ein bewährtes Lehrbuch von Amtswegen vorgeschrieben wird, der Lehrgang damit gemeinsam sich feststellt. Solch eine Methodik ist jeder Katechismus, jedes Lesebuch.

Läßt sich aber obiges erste Stück der Methode schwarz auf weiß fixiren, so ist das desto weniger thunlich mit dem zweiten: der wirklichen, unmittelbar lehrenden Mittheilung der den Unterrichtsstoff bildenden Wahrheit an den Zögling. Der Lehrplan ist nur erst das Register; das wirkliche Lehren macht die dort in Reih und Glied gestellten Namen und Begriffe erst lebendig, legt ihren Inhalt auseinander, bringt das Trockene in Fluß und es wirkt so durch das Medium des Stoffes Geist auf Geist. Die Art nun, den Stoff dem Zögling beizubringen, sein Verständnis wie sein Interesse dafür zu gewinnen, und schließlich das Aufgenommene ihm einzuprägen, kann eine so mannigfaltige sein, sie kann sich individuell nach dem Vermögen und der ganzen geistigen Constitution eines Zöglings richten müßen, sie kann aber auch aus der ganzen Denk- und Ausdrucksweise des Lehrers entspringen, daß der Stil des Lehrens, d. h. die Methode wesentlich individuell ist. Ist es aber deshalb unmöglich, eine Schablone zu fertigen, nach der jeder Lehrer sich richten müßte: so liegt doch darin, daß der Zweck überall derselbe, der Stoff wesentlich derselbe, und der menschliche Geist in allen Lehrern und in allen Schülern sich selbst wesentlich gleichartig ist, die Möglichkeit, gewiße Hauptformen gleichsam a priori zu bestimmen, von denen jene individuellen Unterrichtsweisen immer nur Modificationen und Combinationen sein werden. Sehen wir nun näher zu.

1, a. Der Punct, von welchem jeder Unterricht auszugehen hat, bestimmt sich naturgemäß zunächst durch den Lehrgegenstand selbst. Theilt sich dieser, sobald ich ihn analysire, in eine Reihe von Erkenntnissen oder Fertigkeiten, von denen immer eine die andere zur nothwendigen Voraussetzung hat, so muß mich diese Analysis — die ich aber nicht mit dem Schüler, sondern für mich als Lehrer im voraus vornehme — auf einen ersten Punct führen, der die Voraussetzung für alles weitere ist, d. h. nicht das Realprincip des Ganzen, sondern eine erste Erkenntnis, ohne welche der Schüler die zweite, also auch die dritte u. s. f. sich nicht aneignen könnte. Wenn man diesen ersten Punct häufig bezeichnet als ein Leichtestes, was dem Schwereren, oder als ein Nächstes und Bekanntestes, was dem Entfernteren und Unbekannten je vorangehen müße: so trifft dies nur theilweise zu; es kann möglicherweise jener erste elementare Punct relativ schwerer sein, als vieles nachherige, aber, weil dieses scheinbar Leichtere doch nur dann wahrhaft begriffen wird, wenn jenes vorausgeht, so entscheidet nicht die geringere Schwierigkeit, sondern das objective Verhältnis der Dinge zu einander.

(Die Noten zu lernen ist sicherlich mühevoller, als eine Melodie nachsingen oder mitsingen; gleichwohl muß jenes vorausgehen, wenn dieses zu einem wirklichen Können werden soll.) In verschiedenen Wissenschaften steht dieses Verhältnis des Elementaren zum Complicirten objectiv so fest, daß über den Ausgangspunct kein Zweifel sein kann. Wenn dies z. B. in Betreff der fremden Sprachen insofern doch streitig gemacht ist, als die Analytiker nicht mit dem Laut, dem Buchstaben, dem Wort anfangen, sondern dem Zögling gleich einen ganzen Satz oder ein ganzes Capitel vorlegen: so ist der Unterschied eigentlich doch nur der, daß diejenige Analyse, die vernünftigerweise nur der Lehrer als präparatorische Arbeit mit seinem Gegenstande vorzunehmen hätte, um dann mit dem Schüler erst bei den auf diesem Wege gefundenen Elementen zu beginnen, hier dem Schüler selbst mitzumachen zugemuthet wird. Ist das an sich schon ein weder natur- noch sachgemäßes Verfahren, so ist es auch eine Täuschung, wenn man dies als analytische Methode für eins hält mit demjenigen analytischen Verfahren, wie es die Logik beschreibt, das lediglich von dem Forscher angewendet wird, um neue wissenschaftliche Entdeckungen zu machen (z. B. mit Hülfe von Hypothesen); der Schüler untersucht nicht und analysirt nicht, sondern für ihn ist auch dies die pure Synthese. Deshalb ist auch, beiläufig gesagt, das Meiste von dem, was sich in den Lehrbüchern der Logik über analytische und synthetische Methode findet, für die Unterrichtslehre unbrauchbar. Die kantische Erklärung, daß der Analytiker vom Bedingten zu den Bedingungen, der Synthetiker von den Bedingungen zum Bedingten gehe, findet pädagogisch nur an den speciellen Puncten ihre Anwendung, wo es sich darum handelt, ob zuerst eine Regel eingeprägt und dann erst ihre Anwendung an Beispielen gezeigt werden soll, oder umgekehrt z. B. einige durch eine Regel bestimmte Sätze vorgeführt, und von ihnen die Regel nicht bloß abstrahirt, sondern auch in ihrer lebendigen Wahrheit, in ihrem logischen Grunde erkannt werden soll. Aber das sind specielle Lehrprobleme, die für den Didaktiker nicht unter den Gegensatz der Bedingung und des Bedingten fallen, sondern unter einen rein pädagogischen Gesichtspunct, daß nämlich (siehe unter 2, a) der Schüler erst von einer gegebenen Anschauung aus zum Verständnis des Abstracten und Allgemeinen gelangt. Das ist eine Frage, die sich vielmehr auf die richtige Art der Mittheilung, als auf die Anordnung bezieht. Wenn von Troxler (Log. S. 235) gesagt wird: „Es ist die Meinung eingewurzelt, die analytische Methode sei die Methode der wissenschaftlichen Untersuchung und Erfindung, die synthetische dagegen die der Mittheilung und des Unterrichts," so ist das Eingewurzeltsein dieser Meinung ein gar nicht unbegründetes. Aber ungenau und wenigstens für den Pädagogen unbefriedigend ist jene Verhältnisbestimmung deshalb, weil auch der Lehrer die Analyse sehr nöthig hat, theils, wie schon bemerkt, um überhaupt einen Lehrgang festsetzen zu können, theils, worauf wir unten zu sprechen kommen werden, weil er auch den Schüler, wenn dieser einmal eine gewiße Erkenntnisstufe erreicht hat, dazu anleiten muß, weitere Erkenntnisse auf analytischem Wege zu gewinnen. In diesem Fall ist nicht die Lehrmethode analytisch, sondern die Synthese des Lernens kommt an einen Punct, wo das Analysiren selbst ein Gegenstand des Lernens ist. Dieser Unterschied ist oft nur allzusehr übersehen worden. — Neben den oben ins Auge gefaßten Lehrfächern, die von selbst und objectiv einen bestimmten Ausgangspunct und ein Gesetz des Fortschreitens darbieten, stehen nun aber andere, bei denen dies durchaus nicht der Fall ist. Die Geographie z. B. führt uns auf ein Gebiet, wo jeder Punct ausnahmslos ebensogut der erste wie der letzte sein kann; in der Religion, sofern sie nicht wissenschaftlich, sondern eben als Religion dem Zögling beigebracht werden soll, kann ich mit gleichem Rechte an sehr verschiedenen Puncten anfangen und werde von jedem aus einen offenen Weg zu den übrigen finden; von Physik und Chemie hat auch Mager zugestanden, daß man darin mit jedem Capitel anfangen könne. In diesen Fächern nun werden, weil der Gegenstand selber freie Hand läßt, für den Lehrer anderweitige Rücksichten maßgebend sein; er wird z. B. im Religionsunterricht auf die erste Linie die biblische Geschichte setzen, weil dies die dem Kindesalter zugänglichste und anziehendste Seite des Gebietes ist; auf einer höheren Stufe wird er sich an den kirchlichen Katechismus halten, nicht als ob nicht eine andere Anordnung als die der Hauptstücke desselben ebensowohl möglich wäre, sondern weil hier ein kirchliches Interesse mitwirken muß. In der Geographie könnte er

methodisch mit gleichem Rechte vom Globus beginnen und herabsteigen zu den einzelnen Ländern, wie umgekehrt; und wiederum hätte er ebensogut Gründe, um mit Afrika zu beginnen, als etwa mit Palästina oder mit Deutschland: was ihn zum einen oder andern bestimmt, sind hier anderweitige Rücksichten, sofern ihm z. B. eine kürzer zugemessene Zeit nur das Nächste und Nöthigste erlaubt und alsdann das vaterländische Interesse den Vortritt anspricht. Auf diesen Lehrgebieten kann abermals von analytischer und synthetischer Methode gesprochen werden; aber es sind das bloße Unterscheidungsnamen, die über den Werth, über die höhere pädagogische Berechtigung der einen oder andern schlechthin nichts sagen, weil der eigentliche Lernproceß, den der Schüler durchzumachen hat, stets der gleiche ist und nur der Stoff bald von der einen, bald von der andern Seite betrachtet wird. Der Lehrer hat das Recht, sich hier nach seinem Geschmack und Geschick zu entschließen, auch wohl zwischen verschiedenen Wegen nach Gefallen abzuwechseln.

1, b. Wenn es sich sofort um ein Gesetz handelt, das den Fortgang des Unterrichts reguliren soll, so kommt hiebei materiell der Begriff des Genetischen, formell die Forderung der Lückenlosigkeit zur Sprache. Eine Definition des ersteren Begriffs, die in einer pädagogischen Dissertation von Lindner (s. Gräfe, Allg. Päd. II, S. 193) gegeben wird, lautet: „Genetische Methode nennen wir dasjenige Unterrichtsverfahren, bei welchem die Gegenstände in ihrer natürlichen Ordnung vorgeführt werden, indem man vom Einfachen zum Zusammengesetzten ꝛc. fortschreitet.“ Hört man diese Begriffsbestimmung, so giebt es keine genetische Methode neben andern, sondern alles vernünftige Unterrichten ist dann von jeher und überall nur genetisch gewesen. Besser ist es, wenn Gräfe (a. a. O.) das Genetische so bestimmt, man müße dem Schüler die Dinge so vorführen, wie eins aus dem andern entstehe; das sei aber auf zweierlei Art möglich, indem man entweder das geschichtliche Auseinanderentstehen der Dinge, oder das Entstehen der Begriffe aus einander ins Auge fasse. Wenn ich etwa Geschichte der Erfindungen zu dociren hätte, dann wäre der erstere Weg ein ganz angemessener; aber schon beim Rechnen, bei der Geographie und zwanzig andern Dingen ließe mich jene Regel im Stich. Die zweite Fassung, wornach immer ein Begriff den nächsten erzeugt, ließe sich schon eher hören; aber die einzige Wissenschaft, die dieses wirklich durchführen kann, ist die Philosophie; bei andern Wissenschaften kommt durch diejenige Synthese, die wir Lernen nennen, zum vorigen nur ein neues, zu diesem ein drittes, zu diesem ein viertes u. s. w. hinzu. Der einzige vernünftige und wahre Sinn, in welchem man von genetischer Methode, abgesehen von der idealistischen Philosophie, reden, in welchem man sie für den Unterricht fordern kann, ist der, daß die Synthese, wodurch der Schüler Kenntnis um Kenntnis sammelt, nicht eine äußerliche, mechanische sei, daß vielmehr der innere Lebenszusammenhang der mitgetheilten und aufgenommenen Wahrheiten dem Schüler klar werde. Je unmündiger er ist, um so weniger kann schon genetisch verfahren werden, um so mehr muß er nur erst das Einzelne als Einzelnes aufnehmen; je mehr aber sein Denken sich zeitigt, je mehr eben deshalb ihm selber das Bedürfnis fühlbar wird, das Einzelne zu verknüpfen, um so mehr muß der Lehrer ihm auch helfen, diesen Lebenszusammenhang immer vollständiger zu erkennen. Für das frühere Alter aber werden wir anstatt des etwas ganz besonderes ankündigenden Namens genetisch lieber mit der Lindner'schen Erklärung uns bescheiden, daß alle Dinge an ihrem Ort vorgeführt werden sollen. — Es soll aber, so sagt das zweite Gesetz, das der Lückenlosigkeit, der Fortschritt so geschehen, daß nicht nur nirgends ein Sprung gemacht, sondern auch jeder Gegenstand erst dann verlassen wird, wenn er völlig erschöpft ist. Letzteres hat Pestalozzi, der Urheber dieses Gesetzes, allerdings angestrebt, man weiß aber, wie endlos dadurch seine Uebungsreihen geworden sind. Erschöpft kann im Unterricht kein einzelner Punct in absolutem Sinne werden; nur insoweit ist allerdings Vollständigkeit, d. h. Gründlichkeit an jedem Punct zu fordern, als der ganze Unterrichtszweck, als speciell das Verständnis des Nachfolgenden die volle Einsicht in das Vorangegangene fordert, weshalb das Eile mit Weile, das Nicht Vielerlei, sondern Viel stets Hauptregeln guter Methode sind. Sofern aber Lückenlosigkeit in dem Sinn gefordert wird, daß nichts fragmentarisch dastehen, nichts unvorbereitet bleiben, sondern eins immer mit dem andern innerlich verbunden sein soll, so ist dies im allgemeinen ganz richtig. Aber das Princip leidet schon dadurch

eine Einbuße, daß es doch nur auf jedes einzelne Lehrfach für sich angewendet werden kann, während die Lehrfächer untereinander beim Schüler noch nicht so verbunden werden können, daß nicht Lücken dazwischen bleiben. Aber auch innerhalb jedes Lehrfaches besteht schon zwischen den Theilen desselben nicht überall solch eine Cohärenz, daß jeder Satz ganz genau einen anderen zur logischen Voraussetzung hätte; oft auch liegen die Zusammenhänge in einer Tiefe, für die der Schüler noch gar kein Auge hat; oft sogar — worauf schon Niemeyer gegen Pestalozzi aufmerksam gemacht hat — läßt der erfahrne Lehrer absichtlich eine Lücke, damit der Zögling sich auch in einem Gebiet selber heimisch finden lerne, auf das ihn niemand unmittelbar vorbereitet hat. Die Regel kann als allgemeines Gesetz nur so lauten: es soll dem Schüler nie eine neue Aufgabe gestellt werden, bevor die Kraft dazu vorhanden ist; aber es soll ihm auch nicht wenigeres zugemuthet werden, als er leisten kann. Der Maßstab jenes lückenlosen Fortschreitens liegt also vielmehr im geistigen Wachsthum des Zöglings, als in der objectiven Reihenfolge der Gegenstände, wiewohl allerdings durch diese, durch die Steigerung der Aufgaben auch jenes Wachsthum selbst wieder bedingt ist.

2, a. Für das Lehrgeschäft selbst nun, als Mittheilung von Wahrheit, die dem Zögling noch unbekannt ist, dient als Hauptmittel, als Erstes und Letztes, das Wort des Lehrers. Der Geist kann dem Geiste den Gedanken nur durchs Wort mittheilen; die Grundforderung aller richtigen Methode ist daher, daß der Lehrer des Wortes mächtig sei. Wer mit der Sprache nicht fortkommt, wer stockt und stottert, oder wer Mühe hat, den rechten Ausdruck zu finden; wer wortkarg ist („der Unterricht sei beredt, die Erziehung dagegen wortkarg," sagt Schleiermacher, Erz. L. S. 681), aber auch wer zu redselig ist, der hat eine schlechte Methode, ob er auch aller methodischen Weisheit voll wäre. Wenn die didaktischen Lehrbücher die akroamatische Methode als eine unter vielen aufzählen, so ist das insofern unpassend, als unter allen Umständen der Schüler hören muß; was auch sonst noch hinzu kommen mag, ohne Hören giebt es keinen Unterricht. — Allein mit diesem schweigenden Hören würden wir beim Knabenalter nicht weit kommen. Erstens: damit das gehörte Wort nicht bloß als leerer Schall ohne Inhalt vom Schüler angeeignet werde, damit er vielmehr hinfort, so oft das Wort von ihm vernommen wird, auch die Sache sich sachlich vorstellen könne, muß ihm jede Erkenntnis zuerst in der Form der Vorstellung beigebracht, d. h. mit dem Wort eine Anschauung gegeben werden. Es giebt daher nicht bloß eine deiktische Methode neben der akroamatischen, sondern Pestalozzi hat Recht, wenn er alle Methode von der Anschauung ausgehen läßt. Je nach der Art der Lehrgegenstände muß daher der Unterricht ein Vorzeigen der Dinge sein, sei es in natura, sei es im Bilde. Bei andern Pensen, z. B. der Geschichte, fällt dies nur darum weg, weil der Schüler, wenn er unter die Hand des Lehrers kommt, bereits einen Vorrath von Anschauungen in sich hat. Wiewohl auch dazu die Vorzeigung von bildlichen Darstellungen, z. B. Porträts von Männern, Abbildungen von Städten, Bauwerken u. s. f. und wenigstens für die jüngeren Kinder Bilder zu den biblischen Geschichten sehr förderlich sind. Beim mathematischen Unterricht versteht sich dieses Vorzeigen wieder aus andern Gründen von selbst. — Zweitens: der Knabe ist dazu bestimmt, die Wahrheit sich selbstthätig anzueignen und zu verwalten, daher denn die richtige Methode ihn nicht bloß wie einen Almosenempfänger behandelt, der alle Tage sein Stück Brot empfängt und damit abzieht, sondern ihn gleich von Anfang als Arbeiter auf dem Felde der Erkenntnis in Bewegung setzt, damit er die Wahrheit dereinst als freies Erbe besitze. Bei denjenigen Unterrichtsgegenständen, die ein praktisches Können bezwecken, ist es ohnehin klar, daß der Schüler selber Hand anlegen muß, um die Fertigkeit, die er haben soll, durch Selbstthätigkeit zu finden. Deshalb stellt die Methodik der akroamatischen Lehrweise (mit den daran sich anschließenden Demonstrationen) das sog. heuristische Verfahren gegenüber, nicht als ob dies eine Methode wäre neben jener, sondern sie ist nur die nothwendige Ergänzung der ersteren. Aufs Selbstfinden der Wahrheit den Zögling schlechthin verweisen, das hieße alles Lehren aufgeben; es muß ihm der Weg dazu gezeigt, es muß der Boden, auf dem man allein suchen und finden kann, erst festgestellt sein. Das aber geschieht nicht im großen, so daß etwa zuerst Jahre lang der Schüler schweigend zuhören müßte, dann aber sich selbst überlassen bliebe, sondern beides muß von Anfang mit einander verbunden werden,

so daß, sobald der Zögling durch das, was er schon weiß, sich in Stand gesetzt sieht, den nächsten Schritt selbständig zu thun, er auch dazu Raum und Aufforderung erhält, und so durch die ganze Lehrzeit hindurch. Nur ist auch dies nicht in der pedantischen Weise zu verstehen, als ob, auch wenn dieses Selbstfinden nur mühsam und mit Zeitaufwand möglich wäre, dennoch unter allen Umständen dasselbe der lehrenden Mittheilung vorzuziehen wäre; wie viel tausend Kenntnisse haben wir nicht durch eigene Erfindung erlangt, die dennoch von uns mit voller Freiheit und Klarheit gefaßt worden sind. — Die einzelnen Formen oder Mittel der Heuristik sind mannigfach; dahin gehört zuerst die Frage, dann die Stellung schriftlicher oder mündlicher Aufgaben aller Art; es gehört dazu auch das Auffordern oder Anhalten zur Privatlectüre. Hier hat nun aber auch ein analytisches Verfahren innerhalb des im ganzen synthetischen Unterrichtsgeschäfts seinen Platz. Wenn nämlich der Zögling schon einen gewißen Vorrath von Kenntnissen sich synthetisch erworben hat, dann kann ich ihm die Aufgabe stellen, eins und anderes selbst zu untersuchen, es zu analysiren, um auf diesem Wege eine neue Erkenntnis zu erlangen. Da findet dann auf höheren Stufen des Unterrichts auch solches Platz, was die Logik zum analytischen Verfahren rechnet, der Schüler kann z. B. schon lernen von einer Hypothese aus rückwärts zu schließen (Aehnliches kommt schon beim Rechenunterricht in der Volksschule vor); ebenso wird schon auf nicht allzuhoher Stufe der Lehrer es versuchen können, den Schüler aus einer Anzahl Sätze eine Sprachregel abstrahiren, also aus dem Gegebenen durch Induction das Allgemeine erkennen zu lassen. Aber auch die Zergliederung eines Bibelspruches in der Katechese, ja selbst die Auflösung eines Wortes in seine Laute, wie sie beim Lautirunterricht vorkommt, — all das ist Analyse. Allein dies ist nicht eine analytische Methode, die von Anfang bis Ende einen Unterrichtscurs beherrschte und jedem Acte ein ganz anderes Gepräge gäbe, als wie sich derselbe Act nach synthetischer Methode gestalten müßte; sondern die Analysis tritt als eine geistige Thätigkeit an einzelnen Puncten ein, während sonst für den Schüler die Synthese als die natürliche allgemeine Form des Lernens vorherrscht.

2, b. Was endlich das Einprägen des durch Lehre Mitgetheilten betrifft, so bedarf es, je jünger und darum flüchtiger noch der Zögling ist, um so mehr besonderer Maßregeln, die in ihrer Einfachheit und Naturgemäßheit wesentlich überall dieselben sind. Bei allem, worin man es zur Fertigkeit bringen soll, ist die Wiederholung das Unerläßliche; sei es, daß genau ein und dasselbe Thun unmittelbar nach einander, oder nach einiger Frist wiederholt und so abermals wiederholt, oder sei es, daß dieselbe formelle Thätigkeit an verschiedenen Stoffen geübt wird. Bei denjenigen Stoffen aber, die unter die Kategorie der Kenntnisse fallen, wird das Wiederholen zum Memoriren (s. d. Art.). — Zu den Mitteln, das mündlich Gelehrte einzuprägen, gehört auch die Wiederholung durch schriftliche Aufzeichnung, sei es, was am besten ist, daß die Schüler dies aus dem Gedächtnisse thun, oder sei es, daß der Lehrer, das Durchgesprochene bündig zusammenfassend, den Schülern dictirt. Letzteres kann umgekehrt auch als Vehikel der ersten, lehrenden Mittheilung dienen, das den Vortheil bringt, daß der Schüler daran für die nachfolgende mündliche Erörterung einen Text hat. Deswegen aber von einer Dictirmethode zu sprechen, ist ebenso absurd, wie wenn man, wo auswendig gelernt wird, von einer mnemonischen Methode redet. Alles, was wirklich methodisch ist, kommt, wie wir im Bisherigen zeigten, als ein Moment innerhalb des richtigen Verfahrens vor, daher wir in diesem Sinn allerdings sagen können, es giebt nur eine, die absolute Methode. Aber diese läßt nicht nur für das, was jedem tüchtigen Lehrer eigen ist, den nöthigen Raum, sondern sie hindert auch nicht, daß pädagogische Erfahrung und Erfindung in den verschiedenen Lehrfächern immer neue Hülfsmittel für einzelne Lehrzwecke entdecke und ausbilde, die sich dann gern auch Methoden nennen und sich einen historischen Namen machen. Jedes Lehrfach und jede Zeit hat deren aufzuweisen; es giebt sogar auch im Gebiete der Methoden eine Mode, die auf eitle und unselbständige Lehrer dieselbe Macht ausübt, wie die Erfindungen der Pariser Mode auf die elegante Welt. Das Urtheil über jede neu auftretende Methode ist in der Regel ein zwiespältiges; die Fortschrittspartei ist stets geneigt, dieselbe mit Pomp zu empfangen und eine goldene Zeit davon zu erwarten; es begegnet dann den Pädagogen sehr leicht, daß sie den Werth einer Schule nicht

darnach taxiren, was sachlich in ihr geleistet, sondern nur, ob nach der belobten Methode unterrichtet wird. Die Conservativen dagegen betrachten das Neue eher mit Mistrauen; Männer, die nach ihrer Weise vielleicht seit Jahrzehenten mit tüchtigem Erfolge gearbeitet haben, sind begreiflich wenig geneigt, dieselbe gegen irgend eine neue, noch unerprobte Methode umzutauschen, und würden, auch vorausgesetzt, daß das Neue das Bessere wäre, doch damit weniger leisten, weil dasselbe ihnen nicht mehr handlich würde. Strebsame, geistig jung bleibende Lehrer werden zwar auch in diesem Puncte sich dem Wahren und Guten, komme es woher es wolle, offen halten. Aber eine Methode durch gesetzlichen Zwang einführen zu wollen, ist immer eine gewagte, ja eine verderbliche Sache. Es hat wohl Zeiten gegeben, wo der Staat selbst die Methode den Lehrern vorzuschreiben sich genöthigt sah, weil es an aller Vorbildung des Lehrstandes fehlte. Aber je mehr der Lehrstand das Lehrverfahren im allgemeinen und einzelnen durch Seminare oder geordnete Incipienz gründlich kennen lernt, je mehr durch seine ganze Stellung und durch besondere Institutionen (Conferenzen, Lesegesellschaften 2c.) dafür gesorgt ist, daß er in der wissenschaftlichen Pädagogik auf dem Laufenden bleibe: um so mehr ist das gesetzliche Vorschreiben von Methoden überflüßig und höchstens dann am Platze, wenn sich eine neue Methode sattsam erprobt hat, ein Theil der Lehrer aber aus Gleichgültigkeit oder Bequemlichkeit noch ein altes, anerkannt minder zweckmäßiges Verfahren beibehält.

So viel aber und so vielerlei unter dem Titel Methoden auf den pädagogischen Markt gebracht worden ist, eine bestimmte Tendenz, die in verschiedenen Zeiten verschieden ist, aber jede Zeit pädagogisch charakterisirt, läßt sich immer herauserkennen. Es finden sich hierüber in der Schrift von L a t t m a n n über die Frage der Concentration S. 118 ff. lehrreiche Bemerkungen, die zwar nur den Gymnasialunterricht betreffen, aber auf das ganze Unterrichtsgebiet übergetragen werden können. Die alten Humanisten verlangten von ihrer Methode gar nichts, als daß, was zu lernen war, recht und tüchtig gelernt werde. Anders aber faßte man die Sache von Ratich und Amos Comenius an; jetzt sollte die Methode das Lernen abkürzen und erleichtern, ja aus der Mühe ein Vergnügen machen. Das Extrem dieser Meinung repräsentirt der Philanthropismus. Pestalozzi gehört schon einer andern Kategorie an. Da ihm überhaupt an einem bestimmten Quantum von positiven Kenntnissen nicht gelegen ist, so hat er keinen Grund, zu eilen; eben darum hat er auch keine Ursache, auf Erleichterungen zu denken, denn was er schließlich will, ist an sich schon nichts schweres, es ist ja nur die volle Entfaltung der Naturkraft. Die Methode dient bei ihm vielmehr dem Zwecke, den Zögling als Person zur Entwicklung zu bringen; Kenntnisse sind nicht Zwecke, sondern nur Mittel, die Methode daher nur berechnet auf Uebung der Kraft. Daraus müßen wir uns auch erklären, wie man auf den sonst unbegreiflichen Wahn gerathen konnte, das Heil der Welt von einer Methode zu erwarten. So, wie man es meinte, war das viel weniger absurd, als es erscheint; wenn einmal das Mittel gefunden wäre, die Menschen anders zu machen als sie sind, dann würde die goldene Zeit unzweifelhaft anbrechen, und eben dieses Mittel glaubte man gefunden zu haben. Aber die Folge, die die pestalozzi'sche Ansicht in den Volksschulen gehabt hat und die am stärksten im Sprachunterricht hervortrat, daß man nämlich aufs Ueben im Sinne der Methode ausschließlich Gewicht legte, ohne das schließliche Resultat, d. h. den geringen materiellen Werth desselben gehörig zu beachten, — diese Folge machte alle diejenigen, denen an bestimmten Resultaten des Lernens nicht nur etwas, sondern sehr vieles liegen mußte, nothwendig geneigt, zu versuchen, wie sich beides, tüchtige Kraftübung und tüchtige Kenntniserwerbung vereinigen lasse. Denn neuerdings (vgl. L a t t m a n n a. a. O. S. 119 f.) muß die Methode in einem höheren Grade darauf aus sein, ein bestimmtes gegebenes Ziel zu erreichen. Während die frühere Methode darnach strebte, die Arbeit zu erleichtern, muß die jetzige darnach streben, die Arbeit energischer zu machen. Es ist nicht in Abrede zu stellen, daß den Schulen eine weit größere Arbeitslast auferlegt ist und daß eine gewiße Ueberladung stattfindet. Diese rührt aber nicht bloß von der Vermehrung der Fächer und relativen Erhöhung der Ziele her, sondern auch von dem Anspruch, den man jetzt macht, daß in einer guten Schule die Schüler nicht nur etwas lernen k ö n n e n, wofern sie w o l l e n, sondern die Schüler etwas lernen m ü ß e n, auch wenn sie nicht wollen,

und darum alle Schüler, auch die mittelmäßigen und schwachen, das vorgesteckte Ziel erreichen sollen. Daran stellt sich aber eben heraus, daß die Kunst der Methode eine Grenze hat. Die Einsicht hiervon nun hat in der Gegenwart dahin geführt, daß man, wie der technische Ausdruck lautet, Concentration von einer guten Lehrmethode verlangt. Von den einen wird dies nun so verstanden, daß man, um das Eine was noth ist desto energischer zu betreiben, die Zahl der Lehrfächer beschränken soll. Andere sehen die Aufgabe einer concentrirenden Methode darin, daß jede Lehranstalt Einen Gegenstand als den ersten und dominirenden behandle und alles übrige in stete Beziehung zu diesem setze, was zugleich eine Unterordnung unter diesen Einen ist. So werden für die Volksschule Bibel und Katechismus, für das Gymnasium die classischen Sprachen, für die Realschule die Naturkenntnis als das Centrum bezeichnet. Allein man wird anerkennen müßen, daß das tiefste und wahre Centrum gar nicht irgend ein Lehrstoff — selbst die Religion nicht als Lehrstoff, als Ganzes von Lehrsätzen —, sondern der sittliche Mensch selber, der Charakter ist. Die rechte Concentrirmethode hat derjenige gefunden, der in seinen Zöglingen den offenen Wahrheitssinn, den gewissenhaften Ernst und die hingebende Liebe weckt und pflegt; wenn diese alles Lernen umfassen, dann bildet sich aus den disparatesten Kenntnissen und Fertigkeiten ein harmonisches Ganzes, in welchem das Einzelne selbständig und dennoch nicht abgerissen und lose, sondern als integrirender Factor der ganzen Persönlichkeit erscheint.

Dies führt uns zum Schlusse noch auf einen Punct, der in einer Lehre von der Methode nicht übersehen werden darf. Methode muß nicht nur im Lehren, sondern auch im Lernen sein. Nun trifft dies allerdings im vollen Sinn erst beim Studenten ein; aber zwischen ihm und dem Elementarschüler liegen doch Alters- und Entwicklungsstufen in der Mitte, die bereits ein freies, durch eigene Neigung hervorgerufenes Lernen zulassen, also auch eine Leitung für dasselbe wünschenswerth machen. Dafür nun kann der Natur der Sache nach eine Methodik nicht als Gesetz aufgestellt werden. Aber was dazu von Seiten des Lehrers gegeben werden muß, das ist einiger freie Raum, Anregung und Aufmunterung. Wissen soll der Lehrer davon, damit er von subjectiv oder objectiv Ungeeignetem abbringen, zum Rechten aber guten Rath geben kann.

B. Geschichtliche Betrachtung. Halten wir uns wie das Eigenthümliche so auch das Geschichtliche der akademischen Lehrmethode vor, so tritt uns vor Augen, wie die Eigenthümlichkeit dieser Lehrmethode sich darin beschließen und behaupten muß, daß der Lehrgehalt in seiner wissenschaftlichen Organisirung zur Hauptsache für den Lehrenden wird. In dem Grade aber, als vorwiegend diese Rücksicht genommen wird, tritt die Pflege, welche an anderer Stelle den Beziehungen zu den Schülern gebührt, und eben damit die gesammte Beachtung des Lehrens als eines besonderen Geschäftes oder einer Kunst zurück.

Es mag lange genug gewährt haben, ehe man die akademische Lehrweise in das, was unsere oberen Gymnasialclassen sind, hereinführte. Als man aber die Berechtigung des Schülers, nach Altersgrad und Bildungsstand wie nach seiner eben hieraus sich ergebenden Stellung zur Sache beachtet zu werden, begriffen und anerkannt hatte: mußte sich eine andere Form, die unterrichtliche Thätigkeit zu vollbringen, mit Bestimmtheit heraus bilden, die elementare, in welcher, unter selbstverständlicher Berücksichtigung der Natur des Lehrgegenstandes, der Zweck der Vorbildung für Weiteres, in Gestalt von Kraftentwicklung und Grundlegung für das noch nicht verwendbare Wissen und Können maßgebend wurde. Je mehr hiebei das Unterrichten so gut als die Eloquenz sich als ein Einwirken auf den Geist begriff, um so mehr mußte es dem Rechte des Schülers gerecht zu werden sich befleißigen, und sowohl Ratichs als Comenius Bemühungen und Unternehmungen sind hieraus zu begreifen und zu beurtheilen. Während die alten Schulmänner das Recht des Lehrgegenstandes in ihrer Methodik glaubten prävaliren lassen zu müßen und deshalb den Schüler nöthigten, sich wohl oder übel in den Lehrgegenstand zu vertiefen: meinten die sogenannten „Neuerer," — und das mit Recht — des Lehrgegenstandes Behandlung müße sich nach dem Schüler strecken und formiren. Basedow, welcher reicher Herren Kinder zu unterrichten beabsichtigte, die nicht eben ernst oder viel lernen wollen, in der Absicht, das Lernen des Gegenstandes den jungen Herrchen zu verannehmlichen, kürzte, würzte,

versüßte, modificirte und alterirte ihn nach seiner Anschauung; Pestalozzi wollte an dem nach dem Schülerbedürfnisse angemessen gegliederten Gegenstande die Lernenden ihre Geisteskraft zeigen, entfalten und daran die Befähigung für weitere Bildungsstufen gewinnen lassen; für ihn hatte daher der Lehrstoff nur soviel Werth, als derselbe sich als ein Mittel der Bildung benutzen ließ.

Bis hieher war in der geschichtlichen Entwicklung der Lehrmethode noch alles abgesehen auf die Bildung des Einzelnen an und für sich. Das Recht, welches die Gemeinschaft, die staatliche, die kirchliche, aus welcher der Einzelne hervorgegangen ist, unstreitig gleichfalls an ihn hat, um ihn wie zur Sicherung ihrer Wohlfahrt so zu ihrer Ehre sich ausbilden zu lassen, war ganz außer Acht gelassen. Die Sprache, das große Gemeingut, faßte Pestalozzi nur als ein Unterrichtsmaterial auf, das im Interesse der formellen Bildung des einzelnen Schülers zu verwenden sei, nicht aber als den Fonds, worin die Volksgemeinschaft ihre Bildung darthut und wahrt und worin ebenso sehr die Bildung des Einzelnen für die Gemeinschaft d. i. für die Nation, der er angehört, enthalten ist. Religion faßten mit und nach Pestalozzi viele als ein Unterrichtsmittel insoweit ins Auge, als lediglich den religiösen Bedürfnissen, welche an den Einzelnen entstehen können, dadurch entsprochen wird. Daß derselbe auch durch diesen Unterricht in die Anschauungen und in das Interesse der religiösen Gemeinschaft, in welcher er geschichtlich steht, einzuführen und zu tauchen sei, blieb diesen verborgen oder gleichgültig. Es bestimmte sich dieser Auffassung entsprechend die Methode, welche, mag sie nun dynamisch oder sentimental heißen sollen, immer nur ins Individuale und Egoistische ausgehen mußte. Diese Ausbildung des Individuums war, wo sie gelang, als Herbeiführung der Unterrichtsfähigkeit allerdings ein sehr wichtiges und großes Resultat, nur ist es ein solches nicht, in welchem sich derjenige Unterricht befriedigen kann, den ein Volk, das sich selbst versteht, in seinen öffentlichen Anstalten ertheilen lassen darf.

Diese elementare Methode hat seit Pestalozzi nun insoweit auf den entsprechenden Bereichen der Schule einen Fortschritt wirklich gemacht, als erkannt ist, daß die Beziehungen, welche das Individuum zu der ihn umgebenden Lebensgemeinschaft und welche diese zu ihm hat, mit cultivirt werden müßen, um dasselbe theilhaben zu lassen an der Fülle der Culturgüter, welche eben die Lebensgemeinschaft besitzt und an deren Erhaltung, Erweiterung, Steigerung und Verwerthung ihr alles gelegen ist. Wer nur schlechthin das Individuum formal bilden will, hat diesen Fortschritt nicht mitgemacht, der sich auf dem Gebiete des Volksunterrichtes unaufhaltsam vollzieht. Er macht Menschen nach seiner Ideologie unterrichtsfähig; aber damit hat er noch nicht Naturen gebildet, deren Aeußerungen gegenüber eine Volksgemeinschaft sagen müßte: „das ist Fleisch von meinem Fleisch, Bein von meinem Bein.“ Wer dagegen die Bildung des Einzelnen durch den Unterrichtsschatz, welchen die Gemeinschaft durch ihre geschichtliche Entwicklung in Gestalt der Sprache und Kunst ausgearbeitet hat, zu entwickeln sucht: der steht mit seinem Unterrichte auf dem festen Boden der concreten Gegenwart. Bildung im und am concreten Leben der Gemeinschaft, in welche der Einzelne gepflanzt ist und für welche da zu sein er sich verpflichtet fühlen muß, ist das Zweckprincip der Modernen und bei Verwirklichung desselben kann es erst kommen zu einer Volksbildung, die Hand und Fuß, Blut und Leben hat.

Es sei uns gestattet, die im Bisherigen mit wenigen Strichen entworfene Geschichte der Elementarunterrichtsmethode noch mehr ins Einzelne zu verfolgen, wobei wir uns auf die Entwicklung seit Pestalozzi beschränken.

Die subjective Bildungsrichtung, die auf Zubereitung des Einzelnen für seine individuelle Wohlfahrt, Glückseligkeit, Würde, Kraft — oder wie sonst die Tendenzen genannt wurden, auslief, verfolgten im allgemeinen bis auf Graser alle methodischen Unternehmungen. Darin liegt auch die eigentliche Achillesferse von Pestalozzi's nimmer zu tadelnder Bildungsintention. Des Schülers Kräfte sollten entbunden, entfaltet, entwickelt, gestärkt, erhöht, vervollkommnet werden — unterrichtsfähig sollte er werden: wozu — wofür — wodurch, das blieb auf sich beruhen, es galt Selbstentwicklung, Selbstthätigkeit, Selbstgenuß! Die Erklärungsgründe für solche Einseitigkeit liegen auf der Hand. Pestalozzi konnte nach seiner Zeit, nach seinen beengten Schweizer-Verhältnissen in Staat und Kirche auf mehreres zuerst gar nicht

ausgehen, als jedem einzelnen seiner anfänglichen Schüler in dem Sinne förderlich zu sein, daß er ihn in Stand setzte, etwas zu sein oder zu werden, nach seiner eigenen Art. Als nachmals Pestalozzi sich auch von spanischen, amerikanischen, französischen und deutschen Knaben umgeben fand: wie hätte er in solch kosmopolitischem Kinderallerlei daran zu denken versucht sein sollen, ein bestimmt nationales, patriotisches, kirchliches Interesse an der Bildung dieser wie durch einen Zufall zusammengewebten Schüler zu fassen. Für diese Mannigfaltigkeit von Schülern gab es kein gemeinsames Unterrichtsmaterial, das allen gleich werth und wichtig zu machen gewesen wäre; es gab nur solches, das allen in gleichem Grade gleichgültig sein konnte. Es war ganz natürlich, daß dem Pestalozzi nur Sprache, Zahl und Form als dasjenige in Händen blieb, womit er die beabsichtigte formale Bildung, welche von allen Volks-, Staats- und Glaubensunterschieden absieht, bewirken zu können hoffte. In der Praxis aber zeigte es sich bald deutlich, daß er mit der Sprache sich geirrt hatte; denn sofort machte sich in der Natur der Sprechenden die bestimmte sprechende Volkseigenthümlichkeit als etwas geltend, das ebenso sehr von geschichtlicher als von naturmäßiger Gestaltung sei, und der ganze Sprachunterricht nach pestalozzi'scher Intention mußte bei der principmäßigen Nichtbeachtung der geschichtlichen und nationalen Seiten und Hervorbringungen der Sprache in alle die Irrwege gerathen, in welche wir ihn haben gerathen sehen. Pestalozzi konnte in seinen theils improvisirten theils octroyirten Bildungsinstituten seine Methode nur eine Richtung nehmen lassen, welche auf die Bildung der Subjectivität am Schüler ausgieng. Das ist das Pathos, das ihm mehr aus der Lage als aus der Absicht erwuchs. Eine andere Zeit, eine andere Nation hätte ihn Lebens- und Gehaltvolleres erfassen und verwenden lassen.

Graser hatte erkannt, daß es der Bildung durch einen Unterricht im pestalozzi'schen Sinne immer an einem Inhalte ermangeln müsse, und daß es darauf ankomme, dem Unterrichte einen Inhalt — nicht einen bloßen Gegenstand oder ein bloßes Mittel, an dem er geschieht —, der Bildung eine Materie zu suchen, in und an welcher sie zu Stande kommen möchte. Mit dem Ausdruck „Leben" glaubte Graser diesen Schatz gehoben zu haben und er baute nun ein Unterrichtssystem von methodischer Structur darauf. In der That war von Graser damit soviel entdeckt und festgestellt, als in seiner Zeit und an seinem Orte zu sehen und zu sagen war. Seine Zeit war eine solche, in welcher für den Blick des Forschers an seinem Volke weiter nichts als nur das kahle, fahle, schale Leben zu entdecken war; sein Ort hatte nichts von einer geschichtlichen Bedeutung, die ihn über die Armseligkeit der Zeit hätte erheben können; seine Kirche, die römische, war ihm Last und Schranke mehr als Schwung und Geistesfülle; sein Staat — das napoleonische Königreich Bayern! sein Deutschland — der Rheinbund! Wie hätte er etwas mehreres, volleres, bestimmteres in den Blick als Bildner nehmen können, als das, was damals allein noch übrig war, das — Leben, das verarmte, verschränkte, verkümmerte! Kurz Graser entdeckte und stellte soviel, Pestalozzi gegenüber und ihn weiter führend, fest, als er nach seiner Lage konnte, und ihm gebührt das Verdienst, die Bedeutung objectiven Inhaltes für den Volksunterricht als Erforderlichkeit unter den Neueren sicher gestellt zu haben (s. d. Art. Graser).

Was im rheinbündischen Deutschland Graser „Leben" nannte, das nannte an seinem Orte und zu seiner Zeit Fichte bestimmter, treffender, sicherer, muthiger: Nationalität. Mit diesem Ausdruck war jedenfalls ein hand-, stand- und ehrenfesterer Begriff gewonnen, als der in dem Ausdrucke Grasers: Leben, oder gar in dem der „Divinität" im Unterschiede zu der damals den Gymnasien anheimgefallenen „Humanität" aus den alten Classikern, sowie zur Deckung gegen den Klerus seiner Kirche. Fichte hat das Verdienst, auf dem Unterrichtsgebiete mit starkem Fingerzeige zuerst darauf hingewiesen zu haben, daß die Bildung des Einzelnen nicht im Interesse dieses Einzelnen zu geschehen habe, sondern in dem des Ganzen. Weniger glücklich als mit diesem großen Blicke war er in der Erkenntnis der Art und Weise, wie diese nationale Bildung durch methodischen Unterricht bewerkstelligt werden sollte. Er sah seltsamerweise die Regeneration der deutschen Nation in der formalen Aufrüttelung, Läuterung, Ausbildung ihrer sittlichen und intellectuellen Kräfte im allgemeinen und so konnte er in Ermanglung eines anderen Mannes, der in seiner Zeit

das Banner eines Unterrichts in würdigem Geschichtsinhalte hochgehalten hätte, auf Pestalozzi verweisen, als von welchem die Weisheit zur weiteren Bewerkstelligung der deutschen Nationalbildung zu entnehmen sei. Nun, Anregung und Begeisterung für formell veredelte Unterrichtsertheilung haben sich die trefflichen jungen Männer bei Pestalozzi schon geholt, die in Veranlassung von Fichte's Fingerzeig die preußische Regierung in den Zeiten ihrer tiefsten Erniedrigung gesendet hatte. Aber national sind nicht geworden die durch sie nach den pestalozzi'schen Ideen organisirten Schulen und — konnten es nicht werden, nämlich Volksschulen, deutsche Volksschulen nicht in des Wortes wahrer und voller Bedeutung. Selbst der Leben weckende Ruf Friedrich Wilhelms III. an „sein Volk", der aus den „Bewohnern des Staates" erst ein Volk, ein preußisches Volk machte, der erst die Ausdrücke Volksschule, Volksbildung theils berechtigte, theils schuf, konnte der Idee der Nationalerziehung und Nationalbildung noch keine wesentliche Hülfen zuführen, um sie zu verwirklichen. Der eine Theil der Lehrenden lenkte deshalb in den abstracten Formalismus Pestalozzi's wieder ein und gerieth, wenn er zugleich als antigouvernemental sich geberdete und tendenziös wurde und antikirchlich, auf den Wahn, er sei eben in dieser oppositionellen Haltung und Stellung und durch sie national! Der andere Theil fiel entweder in einen cruden Materialismus und Mechanismus ordinärer Schulmeisterei zurück, oder wurde gemüthvoll und betonte mehr als vordem das allerdings wichtige Moment, daß die Bildung des Volks nicht nach dem Grade seines Wissens abzuschätzen sei, sondern wie nach der Sittlichkeit seiner Bestrebungen so nach der Reinheit, dem Adel und der Tiefe seines Sinnens und Empfindens. Es fehlte auch diesen letzteren der Farbe, Leben und Bestimmtheit gebende Inhalt. Die einen derselben suchten durch Anbau des Aesthetischen, die anderen durch Pflege des Religiösen diesen Mangel zu ersetzen oder zu verdecken. Aber weder in unbestimmter, allgemeiner Sentimentalität, noch in unbestimmter, allgemeiner Religiosität ist jemals das Wesen einer gesunden und vielseitig durchgebildeten Nationalität enthalten und beschlossen gewesen.

Der Hauptgesichtspunct, durch welchen allein ein Unterricht nationalen Halt und Kern gewinnen kann, wurde über allen diesen Versuchen lange übersehen und wird auch noch in der Gegenwart von vielen und auch von vielen, welche Säulen des Unterrichtswesens geheißen werden, übersehen — der historische. Im Wesen des Nationalen liegt die Vorstellung von der Erforderlichkeit, diejenigen Lineamente, Charakterzüge, Güter oder Interessen festzuhalten und zu wahren, in denen eben das Eigenartige einer bestimmten Nation enthalten und geborgen ist; die Vorstellung von der Erforderlichkeit, die Continuität des werdenden Geschlechtes mit der Anschauungs- und Empfindungsweise der gegenwärtigen Generation und der früheren sicher zu stellen. Dieser Gesichtspunct ist, wenn man die Rücksicht ausnimmt, welche im Interesse der Confessionen mehr schwach und siech, mehr beschränkend und gehäßig, als in starkem und gesundem, befreiendem und liebevollem Nationalbewußtsein genommen worden, — nicht gefaßt worden. Solange man in den Schulen lediglich die Nothdurft des Einzel- oder des Gesammtlebens zur Anstifterin und Maßgeberin des Egoismus fördernden Unterrichtes und seiner Methode macht, kann von einer Bildung zur Nationalität und von einer Bewahrung derselben durch die Bildung kaum schon die Rede sein. Bildung ist nicht Remedur eines Nothstandes, Bildung ist Offenbarung eines Wohlergehens, Bildung ist nicht Wurmcur, Bildung ist Darstellung des Lebens in seinen schönsten, gesundesten und wesentlichsten Momenten. Nationale Bildung besteht mit Sicherheit in einem Volke, wenn man das junge Geschlecht in Stand setzt, in der Kraft, in dem Sinne, Streben, Wesen, Wege und in der Weise seiner edlen Vorgänger zu leben und nicht aus der Art zu schlagen, nachdem sich dieselbe als berechtigt vor Gott und aller Welt bewährt hat. Einem rohen oder charakterlosen Volke mag es gleichgültig sein, ob es noch das Eigenthümliche seines Wesens an sich trägt, einem Volke aber, das seine Energie in seiner Bildung hat, ist es nicht gleichgültig, ob es diese bewahre oder verliere, weil es hoffen darf, eben durch sie ein würdiger Mitfactor in der Entwicklung der ganzen Menschheit zu werden. Die Pflege der Nationalität muß daher Werk geflissentlichen Wirkens durch Erziehung im Hause und durch anstaltsmäßig eingehaltenen öffentlichen Unterricht werden. Der Weg, welcher hiebei allgemein und unter öffentlicher Gewähr einzuschlagen, ist die Methode. Sie kann

keine andere sein als eine nach dem Geschichtsleben der Nation bestimmte. Wenn sich die Unterrichtsgegenstände, die keines geschichtlichen Gehaltes sind, hievon ausschließen und ebendadurch aufhören Hauptgegenstände in dem methodisch geordneten Volksunterrichte zu sein, wie das Rechnen und die Formenlehre, so gewinnen dagegen die inhaltsvollen Gegenstände bei recht eingehaltener Stufenfolge eine erheblich andere und größere Bedeutung. Der Religionsunterricht wird nun nicht mehr bloß zur dienermäßigen Vorarbeit für den confirmirenden Kleriker, sondern ergeht ebenso wie der Sprachunterricht und der weltkundliche Unterricht im Sinne und Interesse eines nationalen d. i. geschichtlichen Selbstgefühls. Wie wäre es möglich, daß man ein Jude wäre, ohne geschichtsmäßig die Religion der Väter mitzubesitzen! Sollte man ein Deutscher sein können, ohne vollbewußt in seine christliche Gemeinschaft eingeführt zu sein? — Die Kirche mag vielleicht von dem Volke absehen wollen; die Volksschule aber nimmt das Religiöse auch in ihre nationale Bildungsrichtung herein. Und was kann bei solcher Abzweckung der Religionsunterricht anders sein als geschichtlicher Unterricht; weshalb anders wird biblische Geschichte, weshalb werden die Lehren der heiligen Schrift und die kirchlichen Lieder erlernt, als um in Mitbesitz und Mitgenuß zu setzen von allen den Gütern, welche die Gemeinde im Laufe der Geschichte erzeugt oder erworben hat und nun als einen beglückenden Schatz in ihrem Schoße wahrt. — Was hat der Muttersprachunterricht in der nationalen Elementarschule für einen andern Sinn als um unter Zuleitung von geschichtlich gewordenen Sprachschätzen und Sprachweisen den Einzelnen sich fühlen und erweisen zu lassen als einen Mitgenossen der großen reichen nationalen Gütergemeinschaft, in welche zu gehören er als Deutscher stolz sein darf. — Was ist von der Weltkunde wichtiger, näher, nöthiger für ein Kind deutscher Nation als die Kunde von Heimat und Vaterland; was ist das aber anders als Historie in Gestalt von Beschreibung und Erzählung? — Was ist der Gesangunterricht in der Volksschule? Nicht leeres Stimmbildungsmittel — wie bei Pestalozzi, sondern wie nach Erk und andern nach ihm, Mittel, die Empfindungsweise, welche die Nation über Gott und Welt in ihren Melodien ausgedrückt hat, an den Nachwuchs in bewußter, sicherer und bildender Weise zu bringen. Welcher Lehrer wird in Deutschland seine Knaben die Marseillaise lehren oder: „Schöne Minka, ich muß scheiden" — oder: „Noch ist Polen nicht verloren"! — Der Lehrer nun, insofern er selber ein wahres und lebendiges Glied seines Volks ist, wird den also angemessen gewählten, geordneten und behandelten Unterrichts*gehalt* in einer nationalbildenden Weise an seine Schuljugend zu leiten haben. In dieser Richtung, nachdem der Einzelne in pestalozzi'scher Weise *vorbereitet* d. h. fähig gemacht ist für die gedankenmäßige Entgegennahme des Unterrichts*inhalts*, wird dann abgesehen von jener, dem Individuum als solchem dienenden formalen Entfaltung und der Einzelne wird vielmehr eingeführt und eingepflanzt in die Empfindungs- und Anschauungsweise seiner Väter und es wird von den Weisheitsschätzen derselben ihm soviel zugeleitet, als er nach Alter und Bildungsstandpunct zu tragen und zu fassen vermag, um sich, wenn er zur vollen Reife gelangt ist, als ein tüchtiges Glied seiner Nation zu fühlen und zu erweisen.

Es ist lediglich der Nimbus, welchen einige um den pädagogischen Namen Pestalozzi verbreitet sehen wollen, der die Meinung erhält, daß in und mit pestalozzi'scher Lehrweise jenes nationale deutsche Geistesleben von selbst der Jugend zufallen werde. Der Pestalozzismus aber ist untauglich zur *Erzeugung* eines lebensgültigen *Inhaltes* für die Schule. Im Pestalozzismus hat aller und jeder Inhalt des Unterrichts an und für sich überhaupt keinen Werth; er gilt nur nach seiner Tauglichkeit, für formale Zwecke verwendet zu werden. Was diesen Zwecken nicht dient, ist nichts werth; je geschichtsartiger der Inhalt, desto ungeeigneter. Der Deutsche rechter Art aber meint, da er die köstlichsten Güter der Nation zur Verwendung hat, aus deren Erwerbung sich nationale Gefühls- und Denkweise d. h. Nationalbildung ergeben muß, diese köstlichen Güter mit unterrichtlicher Sicherheit auch der Jugend übermitteln zu müßen. Das ist des thatsächlich vorhandenen Umschwunges Sinn und Bedeutung, welche ihn zu einem *Fortschritte* machen, ja zu einem Liebesdienste, der dem Vaterlande geschieht.

In Preußen war der Umschwung in die nationale Richtung schon vor 1850 ein-

getreten, weniger in dem übrigen Deutschland; mit mehr oder minder klarem Verständnis wurde in hunderten von Bittschriften, oft nicht ohne Heftigkeit, gefordert, die Volksschule müße eine Nationalbildungsanstalt werden. Das konnte sie, wie jedermann fühlte, nur werden durch entschiedenste Hingabe an die Pflege concretester Geschichtsmomente und ganz bestimmter Lehrgüter der Nation, wie dieselben für die Schule in den edelsten Spracherzeugnissen wohlgestaltet allerwärts nunmehr zur Hand sind. Diese nationalen Güter pflegen, erwerben und würdigen lehren, wird diejenige Seite an der nationalen Bildung ausmachen, welche die Volksschule leisten kann. — Es ist wahr, die Schulregulative, welche in Preußen unterm 1—3. Oct. 1854 ergiengen, hatten manchen Ausdruck gewählt, durch den sie den Schein auf sich zogen, mehr im Dienste der Confession wirken zu sollen als des vollen, ganzen und freien Nationalinteresses; wer sie aber in dem Zuge des Entwicklungsganges der deutschen Volksunterrichtsmethode erfaßt und versteht, der kann in ihnen den Versuch nicht verkennen, eine gründliche nationale Bildung im Volke herbeiführen zu helfen auf dem bis dahin erkannten und zur Methode ausgebildeten historisirenden Unterrichtswege. So starken Angriffen sie sich ausgesetzt haben durch den Schein, daß sie nur ein confessionelles Interesse verfolgen, so wenig Beachtung und Verständnis hat ihr Bemühen gefunden, das nationale Element in der Volksbildung zu wahren und zu pflegen. Und doch haben aus diesem und keinem andern Grunde die Regulative die formalbildenden Intentionen ganz princip- und geschichtsgemäß sobald in den Hintergrund treten lassen, als mit Erfolg bildender Inhalt in Anwendung zu bringen ist; aus diesem Grunde sind die Zeugnisse unmittelbaren evangelischen Lebens für wichtiger erkannt als die Meinungen der über sie Reflectirenden; aus diesem Grunde ist gediegenes Sprachgebilde in ihnen für mehr gehalten als abstracte Sprachlehre; aus diesem Grunde ist ihnen Nahes, Anschaubares und Verehrenswerthes im Vaterlande mehr als Entlegenes, Dunkles und Gleichgültiges aus der Fremde; aus diesem Grunde ist Pflege und Bethätigung des Gedächtnisses in ihnen naturgemäßer als Veranlassung zur Ausbildung des Raisonnements; aus diesem Grunde lehren sie ebenso sehr auf Lieben und Glauben halten als aufs Wissen. Diese Art von Methodik wird sich überall da, wo es einer Nation ankommen wird, ihre Jugend in Uebereinstimmung mit ihrer Geschichte bildend versetzt zu sehen, von selbst an die Hand geben. — Wer nicht oberflächlich urtheilt, wird in den „Allgemeinen Bestimmungen“ vom 15. Oct. 1872 beinahe eine Ehrenrettung der Regulative in dem Hauptpuncte, auf den es hier ankommt, erblicken. Und wenn ein Unterrichtsgesetz in Preußen zu Stande gebracht sein wird, so werden die auf nationale Bildung abzielenden methodischen Principien, welche es aufstellen wird, wenn nicht fortschrittliche Utopien darin zur Geltung kommen sollen, keine anderen sein können, als welche bereits in der preußischen Volksschule in Anwendung sind.

**Metrik**, s. lateinische Sprache.

**Mineralogie**, s. Naturgeschichte.

**Missionsschulen in Heidenländern.** Alle Missionsgesellschaften haben es für eine der wichtigsten Aufgaben ihrer Arbeit gehalten, das junge Geschlecht aus den Heiden in Schulen zu sammeln, und durch Erziehung und Unterricht entweder für das Christenthum empfänglich zu machen, oder im Christenthum fester zu gründen. Manche sind in der Werthschätzung der Missionsschulen für Heidenkinder so weit gegangen, daß sie dieselben fast als das Hauptstück der missionarischen Thätigkeit ansehen, und demnach ihre Hauptkraft auf Gründung und Leitung der Schulen verwenden. So z. B. die meisten amerikanischen Gesellschaften. Andere dagegen, wie die Methodisten, halten dafür, daß durch die Schulen eigentlich nichts anderes erzielt werden solle, als den Heiden die Kunst des Lesens beizubringen, damit sie das Wort Gottes und christliche Schriften lesen können. Die deutschen Gesellschaften lassen Predigt und Schule Hand in Hand gehen, und die Gemeinde wächst ihnen ebenso oft aus der Schule heraus, als umgekehrt die Schule aus der Gemeinde.

Der große Unterschied, welcher zwischen den gebildeten und den ungebildeten Heidenvölkern besteht, macht sich natürlich auch in den Missionsschulen geltend. Die Schulen unter den Hindu und Chinesen, die eine vieltausendjährige Literatur aufgespeichert haben, und wo fast jeder lesen kann, müßen ganz anders beschaffen sein, als die

Schulen unter den Indianern und Eskimo, unter den Neuseeländern und Negern. Den letzteren muß aller Wissensstoff erst als etwas ganz neues und fremdes zugebracht werden; bei den ersteren dagegen gilt es einen ungeheuren Wust verkehrten Wissens hinwegzuräumen, und eine tabula rasa für die christliche Wahrheit zu gewinnen. Nur wo es den Missionaren gelingt, die Kinder noch in ganz zartem Alter in ihre Schulen zu bekommen, und darin gegen die heidnische Umgebung möglichst abzusperren, werden diese Schwierigkeiten etwas beseitigt, aber andre dafür herbeigezogen. Die Kostschulen und Waisenhäuser, die Institute für Findlinge, verkaufte und weggeworfene Kinder sollen dergleichen Uebelstände vermeiden helfen. Ein großer Unterschied ergiebt sich ferner aus dem verschiedenen Zweck der Schulen. Das Bedürfnis hat die Missionare dazu gedrängt, keineswegs bloß Elementarschulen in den Heidenländern anzulegen, sondern auch höhere Schulen, Seminare, in welchen sie sich eingeborne Schulmeister und Gehülfen heranbilden, ja sogar theologische Seminare für die hier und da schon kräftig sich entwickelnde eingeborene Geistlichkeit.

Treten wir der Uebersicht über die Missionsschulen näher, und beginnen mit denen, welche unter den wilden Völkern errichtet sind, so machen wir gleich auf den ersten Blick die Warnehmung, daß kein Volk, auch das verkommenste nicht, bildungsunfähig ist. An den entgegengesetztesten Puncten der Erde machen die Missionare die gleiche Bemerkung, nämlich: die Kinder in manchen Elementarschulen Europa's werden von dem Lerneifer und der Tüchtigkeit vieler Schüler in den Heidenländern sehr beschämt. Daß es große Mühe kostet, die wilden, nie gebändigten, nie an Stillesitzen und Aufmerken gewöhnten Kinder nur erst zur Schule zu bringen und unter die Schulzucht zu beugen, ist selbstredend; wo aber die Schule erst etwas bekanntes und die Lernlust geweckt ist, da fehlt es nirgends an den erfreulichsten Fortschritten. Gleich der erste protestantische Missionar, von dessen Wirksamkeit wir Ausführlicheres wissen, machte diese Erfahrung. Es war der Missionar Eliot untern den Indianern Nordamerika's (1631—1690). Nur fehlte er darin, daß er nicht Elementarschulen, sondern gleich höhere Schulen, Gymnasien, gründete. Zwar gelang es ihm, den Beweis zu liefern, daß an Denkkraft, Scharfsinn und Gedächtnisstärke die indianischen Jünglinge den weißen nicht nachstehen, vielfach sie übertreffen. Gleichwohl bewährte sich sein Versuch nicht. Die früher an unabläßiges Umherschweifen im Freien gewöhnten Knaben konnten das anhaltende Studiren nicht ertragen: nur wenige waren im Stande, den Cursus bis zu Ende durchzuführen, und zuletzt rißen die Kriegesstürme, welche über seine Pflanzungen hereinbrachen, die Früchte seiner sorgsam gepflegten Schulen fast gänzlich wieder hinweg.

Die späteren Missionare unter den Indianern sind zwar alle mit Eliot darin einig, daß diese rothen Stämme zu den geistig begabtesten und intelligentesten Völkern zählen, aber sie haben den von ihm begangenen Misgriff zu vermeiden gesucht. Nur langsam und in allmählicher Stufenfolge haben sie von Geschlecht zu Geschlecht den neugegründeten Schulen höhere Ziele gesteckt, und das Resultat ist, daß unter verschiedenen Stämmen dieses edlen, aber rasch aussterbenden Volkes begabte und bewährte Prediger, Lehrer, Missionare aus den Eingeborenen selbst hervorgegangen sind. Ein bekehrter Cherokese erfand 1825 ein eigenes Alphabet, aus Buchstaben und Sylbenzeichen gemischt, für die unbehülflich langen Wörter der indianischen Sprachen. Ein anderer leitete eine Druckerpresse; ein dritter gab eine Zeitung in cherokesischer und englischer Sprache heraus u. s. w. 1863 hatten die Cherokesen unter sich 22 Elementarschulen und 2 Seminare, jedes für 100 Zöglinge bestimmt. Unter den Choktaws wurde 1819 die erste Schule eröffnet, und jetzt haben sie und die ihnen verwandten Chikasaws einen besonderen Stipendienfonds für studirende Söhne errichtet. Und das alles trotz der grausamen Störungen, welche das Missionswerk 1830—1838 durch die Vertreibung aller Indianerstämme bis hinter den Missisippi erlitt.

Die meisten Indianerstämme, sofern sie überhaupt noch einige Aussicht auf längere Existenz haben (sie sind größtentheils nahe am Aussterben) stehen unter der Einwirkung amerikanischer Missionen. Von den Deutschen hat sich eigentlich nur die Brüdergemeinde der Indianer in nachhaltiger Weise angenommen. Ihr war es von Anfang an mehr um Predigt als um Schule zu thun, und erst das Bedürfnis leitete bei der Anlegung von Elementarschulen und Seminaren. Die unaufhörlichen Kriege und Ver-

pflanzungen der Stämme sind natürlich der Ausbildung auch ihres Schulwesens sehr wenig günstig gewesen. Andere Hindernisse beeinträchtigen die Schulen der Brüdergemeinde in Mittel- und Südamerika, sowie in Grönland und Labrador. In neuerer Zeit ist bei Paramaribo in holländisch Guiana von einer Anzahl wohlwollender Pflanzer ein kleines Gehülfenseminar veranlaßt worden. Um nämlich auf ihren Plantagen kleine (Sonntags-) Schulen für die Sklavenkinder aufzurichten, schicken sie 18 ihrer tüchtigsten Negerknaben von 12—14 Jahren nach Beekhuizen zu dem Missionar der Brüdergemeinde und lassen sie dort zu Schulgehülfen heranbilden. Sie lernen dort biblische Geschichte, Katechismus, Lesen, Schönschreiben, Rechnen, Geographie und Singen. Mit allen Gedächtnissachen werden die Schüler trefflich fertig, und leisten zum Theil Ungewöhnliches. Aber wo der Verstand angestrengt werden muß, wills nicht recht fort. Mit Trägheit, Unreinlichkeit und Unaufrichtigkeit haben die Lehrer viel zu kämpfen. Doch sind die Resultate im ganzen erfreulich, und die kleinen Plantagenschulen, welche diese jungen Gehülfen nach der Rückkehr zu ihren Herren zu leiten haben, scheinen in guten Gang zu kommen.

In Grönland, dem jetzt völlig christianisirten Lande des eisigen Nordens, arbeiten neben den Sendboten der Brüdergemeinde auch dänische Caplane und Missionäre. Bisher hatte man die Fähigkeit der grönländischen Eskimo, an der Entwicklung ihres Schulwesens sich selbständig zu betheiligen, vielfach bezweifelt. Jetzt hat man es doch gewagt, zwei Seminare zu gründen zur Heranbildung von Lehrern und Katecheten. Die Anstellung eingeborener Schulmeister erscheint um so dringender, da der Europäer völlig außer Stande ist, die Lebensweise der Eskimo zu theilen. Während des Sommers nämlich müßen sämmtliche Familien um der Jagd und des Fischfangs (Seehundsfang) willen an der Küste sich zerstreuen, so daß, wenn nicht eingeborene Schulgehülfen diese Familien begleiten, während der größeren Hälfte des Jahrs aller Schulunterricht aufhört.

Das entwickeltste Schulwesen auf den amerikanischen Missionsgebieten finden wir auf den westindischen Inseln. Auch hier hat die Brüdergemeinde den Ruhm, von allen deutschen Missionsgesellschaften die erste und einzige auf diesen Inseln gewesen zu sein. Nach ihr sind dann die Engländer gekommen, Wesleyaner, Anglikaner, Independenten, Baptisten u. s. w. Ein Engländer hatte zuerst die Idee, einen Neger das Lesen zu lehren, mit der Verpflichtung, es wieder einen anderen zu lehren, der die gleiche Verpflichtung übernahm, und so fort. Dadurch verbreitete sich das Lesen sehr schnell unter den Schwarzen; doch läßt sich denken, daß solcher Unterricht oft kümmerlich und stümperhaft blieb. Diese Methode des gegenseitigen Unterrichts ist nun aber auch bei den Kindern eingeführt. Jede Abtheilung hat einen geförderten Schüler zum Monitor, und die angestellten Lehrer (meist farbige Lehrerinnen) haben nur die Monitoren zu unterrichten und die Oberaufsicht zu führen. In der Schreibstunde wird die Vorschrift auf eine große Tafel geschrieben. In den Wochentagsschulen sind die Gegenstände des Unterrichts Lesen, Rechnen, Schreiben, etwas Rechtschreibung und Religion; für Mädchen kommt der Unterricht im Nähen hinzu. Seit der Emancipation der Neger bezahlen die Kinder Schulgeld (10—20 Pfennig wöchentlich). Doch giebt es viele Freischüler, und die Kosten werden nicht überall durch das Schulgeld aufgewogen. Deshalb sind, um den Ausfall zu decken, hie und da mit den Schulen noch besondere Arbeitsstunden verbunden; etwa in dieser Weise: von 10—3 der gewöhnliche Unterricht, von 3—5 Uhr Arbeit der Kinder zum Besten der Mission. Außerdem sind aber auch höhere Schulen begründet, zur Ausbildung von Lehrern und Gehülfen aus den Schwarzen. Besonders hervorragend sind die Anstalten der Brüdergemeinde zu Fairfield auf Jamaica und zu Cederhall auf Antigua. In der biblischen Geschichte, Weltgeschichte, Geographie, Schönschreiben, Zeichnen pflegen die jungen Leute sehr gute Fortschritte zu machen, weniger in Stilübungen und den exacten Wissenschaften. Die Energie und Ausdauer des Europäers fehlt diesen Negerjünglingen allzusehr. Die gefördertsten Zöglinge werden zum Schluß auf das Schullehrerseminar der kirchlichen Missions-Gesellschaft (Mico Charity) auf Antigua gesandt. Die Micostiftung war etwa 100 Jahre früher begründet zur Befreiung von Christensklaven aus den Raubstaaten. Da das für diesen Zweck ausgesetzte Capital nicht mehr zur Verwendung kam (durch Anhäufung der Zinsen hatte es sich bis auf 100,000 Pfund vermehrt),

so wurde es 1836 für den Unterricht der Negerkinder in Westindien bestimmt. Andere englische Gesellschaften haben ähnliche Seminare errichtet. Die dort ausgebildeten Schullehrer genießen allgemeine Anerkennung.

Wenden wir uns von Amerika nach Süd-Afrika, so finden wir auch dort, im Capland, bereits die ersten Schritte gethan, um eingeborene farbige Schullehrer heranzubilden. Das seit 1838 eröffnete Seminar zu Gnadenthal nimmt junge Hottentotten, Fingu, Bastards, Kaffern, Mozambiker u. s. w. auf, um sie in der englischen und holländischen Sprache, biblischen Geschichte, Glaubenslehre, Kirchengeschichte, Geographie, Weltgeschichte, Naturgeschichte, in Schreiben, Rechnen, Singen und Musik auszubilden. Die eingeborenen Lehrer, die aus diesem Institut hervorgiengen, haben bis auf wenige an den Schulen der englischen Kirche oder verschiedener Missionare recht Tüchtiges geleistet. Was aber dem raschen Wachsthum dieser und dem Aufblühen ähnlicher Anstalten besonders in den Weg tritt, ist die merkwürdige Verachtung, welche die meisten eingeborenen Stämme gegen einander und gegen Lehrer aus ihren eigenen Stammgenossen hegen. Viele einzelne Missionare in der Capcolonie und in den darüber hinausliegenden Missionsgebieten unter den Namaqua, Damra, Betschuanen und Kaffern haben sich bemüht, selber sich Gehülfen für ihre Schulen heranzuziehen, und nicht wenigen ist es gelungen, etliche tüchtige Leute auszubilden. Allein immer müßen sie doch unter der strengsten Controle der Missionare bleiben, nicht bloß weil sie sich leicht gehen lassen, sondern auch weil ihre Auctorität bei ihren Volksgenossen sofort schwindet, wenn der weiße Mann nicht beständig sie mit seinem Ansehen aufrecht hält. Bei dieser Lage der Dinge ist die Entwicklung eines selbständigen eingeborenen Lehrerstandes freilich in ziemliche Ferne gerückt, und scheint auch kaum Gegenstand des Wunsches zu sein. Denn schwerlich sind diese Stämme Süd-Afrika's noch zu einer besonderen nationalen Entwicklung und einer selbständigen Rolle in der Reihe der Völker bestimmt. Zwar das englische Schulcollegium hat mit derselben Liberalität sich der Schulen für die Farbigen angenommen, wie der Schulen für die Weißen. Für die letzteren wurde eine Anzahl Regierungsschulen in Capland gegründet, und die Meinung der Regierung war keineswegs, daß dieselben für die Farbigen verschlossen sein sollten. Allein durch den Kastenstolz der holländischen Colonisten, welche die Hauptbevölkerung im Lande bilden, hat sich doch im allgemeinen die Praxis herausgestellt, daß kein weißes Kind mit einem farbigen zusammen die Schule besucht. Folglich waren die Farbigen immer wieder auf die für sie speciell errichteten Missionsschulen verwiesen. Ziemlich auf allen Stationen bestehen solche Missionsschulen. Meist werden sie von den Missionaren selbst und den von ihnen herangezogenen Monitoren geleitet. Diejenigen, welche in der Nähe der Capstadt und in volkreicheren Orten errichtet sind, haben sich möglichst dem Schulplan der Regierung accommodirt. Dagegen auf den entfernteren Stationen, wo die Kinderzahl eine geringe ist, geht der Unterricht meist nicht über Lesen, Schreiben und biblische Geschichte hinaus. Die von den Missionaren herangebildeten und von dem Schulinspector geprüften Monitoren (meist Mädchen) werden von der Regierung extra mit 15 £ jährlich salarirt mit stufenweiser Erhöhung im Fall einer tüchtigen Fortbildung und größerer Leistungen bei erneuter Prüfung. Die Regierungsverfügungen darüber sind so instructiv, daß wir sie in der Note mittheilen.*) Die Leistungen der entlegeneren Missionsschulen

*) Regulativ in Bezug auf Erziehung junger Leute zum Lehrerberuf: Capstadt, den 28. December 1859. 1) Dem Ober-Schul-Inspector wird die Vollmacht ertheilt, den Lehrern, welche er nach gehöriger Prüfung für befähigt und deren Schulen er für geeignet erachtet, um junge Leute zu Lehrern heranzubilden, ein Certifikat darüber auszustellen. 2) Von solchen bestätigten Lehrern werden Gesuche um Zulassung geeigneter junger Leute in die Liste der bezahlten Kinderlehrer angenommen. 3) Solche Gesuche müßen begleitet sein von einer Bescheinigung, daß die Bewerber um das Amt der Elementarlehrer nicht weniger als dreizehn Jahre alt und keiner Krankheit unterworfen sind, die ihre Lehrerthätigkeit beeinträchtigen würde, und von dem ausdrücklich ausgesprochenen Wunsch, daß sie zum Beruf eines Elementarlehrers herangebildet werden möchten. 4) Eine jährliche vorläufige Prüfung der Bewerber und aller Elementarlehrer wird eingerichtet. 5) Wird ein Bewerber als Elementarlehrer zugelassen, so ist die geringste ihm zuerkannte Summe 15 £, als Stipendium für das erste Jahr. Hiezu werden jährlich 5 £

sind besonders deshalb so gering, weil Eltern und Kinder selten für längere Zeit auf dem Schulplatz zusammen zu halten sind. Man hat vielerlei versucht, um diesem Uebelstande abzuhelfen, doch immer noch ohne den rechten Erfolg. Als bestes Mittel hat sich noch immer bewährt, den Kindern selbst eine solche Liebe und Freude an der Schule einzuflößen, daß sie die Eltern durch ihr Bitten und Drängen von ihren Wanderungsplänen zurückbrachten und sie an die Station fesselten.

Mit Uebergehung des Ostens und Nordens von Afrika, wo entweder die Mission noch in der Kindheit steht, oder der Muhamedanismus sein ungestörtes Regiment hat, wenden wir uns zu dem andern großen Missionsgebiet auf der afrikanischen Westküste, um den Busen von Guinea herum. Sowohl an Zahl als an Intelligenz und Thatkraft übertrifft die westafrikanische Bevölkerung bei weitem die heruntergekommenen unstet umherziehenden Bewohner Süd-Afrika's. Der Kern und Mittelpunct aller missionarischen und civilisatorischen Bestrebungen für diesen Theil Afrika's ist in Sierra Leone zu suchen. Diese Neger-Republik, 1787 durch einen Verein englischer Menschenfreunde für befreite Negersklaven begründet, hatte in ihren Anfängen mit unglaublichen Schwierigkeiten zu kämpfen. Eine der größten war, daß die hier zusammenströmenden Neger mehr als 20 oder 30 gänzlich abweichende Sprachen redeten, die zum Theil niemand kannte. Als einer der ersten Missionare, den die englisch-kirchliche Missionsgesellschaft auf das schwierige Arbeitsfeld sandte, seine Schule eröffnete, stürmten ihm nahe an 200 wilde Geschöpfe, groß und klein, mit Geschrei und Toben ins Haus, und er konnte doch noch kaum mit ihnen sprechen. Er entschloß sich kurz, las sich ein Dutzend Köpfe, die ihm die fähigsten und ansehnlichsten schienen, heraus,

---

hinzugefügt, wenn nicht der Zögling bei der jährlichen Prüfung ganz ohne Auszeichnung in irgend einem Fache verbleibt. 6) Die Zeit, für welche das Stipendium bewilligt wird, ist fünf Jahre. Nach dieser Zeit ist das Gouvernement befugt, die Zöglinge anzuweisen, noch einen einjährigen Cursus in einem Seminar durchzumachen, ehe sie bei einer vom Staate unterhaltenen oder unterstützten Schule eintreten. Für die Zeit dieses Cursus wird jedem ein Stipendium von höchstens 40 £ bewilligt. 7) Die Lehrer und Lehrerinnen werden wenigstens eine Stunde täglich, außer den gewöhnlichen Schulstunden, zur Unterweisung ihrer Zöglinge verwenden. Denjenigen Lehrern, deren Zöglinge ein genügendes Examen am Ende jedes Jahres machen, wird ein Zuschuß von 5 £ für einen, 9 £ für 2, und 12 £ für 3 und mehr Zöglinge bewilligt.

Bekanntmachung vom 4. Februar 1860.

Als Gegenstände der Prüfung sind 1) für die Schulaspiranten folgende bestimmt: fertig Englisch lesen, eine vorgelesene einfache Erzählung correct und deutlich niederschreiben, die vier Species. 2) Für die Gehülfen nach Ablauf des 1. Jahres: Englisch lesen mit Leichtigkeit und Ausdruck, grammatische Zerlegung eines einfachen Satzes, Rechenexempel in einfacher Gleichung, Elemente der beschreibenden Geographie und Grundlinien der biblischen Geschichte. 3) Nach Ablauf des 2. Jahres: grammatische Analyse einfacher englischer Sätze, Beschreibung eines bekannten Gegenstandes, einfache Brüche, Geographie von England und Süd-Afrika, Kartenzeichnen, die englischen Könige von Ekbert bis jetzt mit den Jahreszahlen, Hauptsachen aus der biblischen Geschichte und Geographie. 4) Am Ende des 3. Jahres: englische Grammatik vollständig, Abfassung eines Classenberichts, Decimalbrüche und Euklides, beschreibende Geographie, englische Geschichte bis Heinrich VII., lateinische Grammatik (regelmäßige Conjugation), biblische Geschichte und Geographie, Karte von Palästina. 5) Am Ende des 4. Jahres: englische Grammatik und Analyse, Bericht über die Organisation der Schule und die Methode des Unterrichts, Euklid und Algebra, Grundzüge der physischen Geographie, englische Geschichte von Heinrich VII. bis jetzt, englische Grammatik und leichte Uebersetzungsstücke, holländische Grammatik, genauere Schriftkenntnis. 6) Am Ende des 5. Jahres: englische Grammatik und Analyse, Aufsatz über einen Gegenstand aus der Pädagogik, Logarithmen, Algebra, Gleichungen mit mehreren Unbekannten, Geographie vollständig, ebenso englische Geschichte, Uebersetzung von Cäsars Commentar ins Englische, Uebersetzung aus dem Englischen ins Holländische, vollständige Bibelkenntnis. — Der Fortschritt der Gehülfen in der Kunst des Unterrichtens wird jedes Jahr besonders bemerkt. In Mädchenschulen wird kein Latein, weniger Kenntnis von Rechnen und Geschichte, dafür eine steigende Geschicklichkeit in weiblichen Handarbeiten erfordert. Musik und Zeichnen werden als Privatstudium besonders empfohlen, wenn die nöthigen Lehrmittel vorhanden, und jede Auszeichnung darin wird besonders in Anmerkung gebracht.

und brachte ihnen in aller Eile die 4 ersten Buchstaben des Alphabets bei. Dann theilte er die ganze Schaar in 12 Abtheilungen, und ließ in jeder Abtheilung einen der neugebackenen Monitoren seine 4 Buchstaben-Weisheit auskramen. Wer zuerst fertig war, kehrte zum Missionar zurück, und erhielt von ihm 4 neue Buchstaben. Auf diese Weise wurde hier das System des gegenseitigen Unterrichts sofort praktisch ins Werk gesetzt. Es bewährte sich vortrefflich. Ohne viel besondere Veranstaltung zogen sich die Missionare ihre schwarzen Schulgehülfen inmitten ihrer großen Schulclassen selber heran. Bald konnten sie diese Gehülfen zu Lehrern in den Sonntagsschulen oder auf den Dörfern benützen, und mit unglaublicher Schnelligkeit wuchs die Zahl der Schulen in Freetown und der ganzen Umgegend. Von jetzt an wurde in das ganze Unterrichtswesen mehr Ordnung gebracht. Jedes Dorf erhielt außer der Sonntagsschule eine besondere von eingeborenen Lehrern und Lehrerinnen geleitete Wochenschule für Knaben und Mädchen. Außer den Mädchenschulen in den Dörfern wurden 2 höhere Töchterschulen in Kissey und Freetown errichtet. Ebenso wurden fähige Knaben aus den Ortsschulen in die Stadtschule zu Freetown aufgenommen, um höheren Unterricht zu erhalten. Um Schullehrer zu werden, besucht man eben diese höhere Schule zu Freetown, in der außer den gewöhnlichen Fächern auch Mathematik, Latein und Griechisch gelehrt wird. Sie pflegt etwa 100 Schüler zu zählen, die zum Theil bis zum 20. Jahre darin verweilen. Doch werden sie keineswegs alle Schulmeister, sondern gehen auch zu anderen Berufsarbeiten über. Die Vorsteher und Lehrer der höheren Schule werden großentheils aus den schwarzen Schülern selber entnommen. Denn das ist das Hocherfreuliche bei diesen Negerstämmen, daß sie, ungleich den südafrikanischen Eingeborenen, sich ihrer Landsleute nicht schämen, sondern dem schwarzen Vorsteher noch lieber als dem weißen gehorchen. So ist die Hoffnung wohl begründet, daß in kurzer Zeit das Schulsystem in Sierra Leone der Beihülfe und Wirksamkeit der Weißen nicht mehr bedürfen wird. Mehrere hundert eingeborene Schullehrer haben in langjährigem Dienste ihren Eifer, ihre Treue und Geschicklichkeit erprobt. Das Institut in Freetown liefert jährlich eine Anzahl wackrer junger Männer, die mit den europäischen Schulamtscandidaten sich messen könnten; eine thätige Presse sorgt für Druckschriften aller Art, und jegliche Hülfsmittel des Unterrichts sind vorhanden. Ja bereits sind zahlreiche Lehrer und Prediger von hier zu ihren schwarzen Landsleuten an andern Theilen der Guineaküste freiwillig gegangen oder ausgesandt. Eine neue Mission mit zahlreichen Schulen ist im Lande der Yoruba und Egba durch diese eingeborenen Lehrer und Missionare ins Leben gerufen.

Aehnlich wie Sierra Leone hat sich die amerikanische Negercolonie Liberia bei Cap Palmas eines überaus raschen Aufschwungs erfreuen dürfen. Es waren die freien Schwarzen der nordamerikanischen Freistaaten, für welche hier seit 1816 eine Freistätte eingerichtet ward. Gleiche, vielleicht noch größere Schwierigkeiten häuften sich hier wie in Sierra Leone. Kläglich genug sah es mit den Anfängen des Schulwesens aus. In einem elenden Loche mit einer Lehmbank, die quer hindurchgezogen war, wurden etwa 50 Schüler zusammengepreßt. Wenn sie ein Buch gebrauchen sollten, so mußten sie vor der Bank hinknieen, denn ein Tisch war lange nicht zu bekommen. Es fehlte aber auch an Büchern, an Schreibmaterial, an Schulmitteln jeglicher Art. Eine Presse, die 1826 ein schwarzer Buchdrucker ins Land brachte, half allmählich dem Büchermangel ab; das Schulwesen kam in besseren Gang, und jetzt ist die ganze Colonie erfüllt mit Wochentags- und Sonntags-Schulen, mit eingeborenen Lehrern und Gehülfen, mit Druckschriften, Zeitungen und öffentlichen Anstalten aller Art. In der Hauptstadt Monrovia besteht ein Gymnasium, welches fast ausschließlich mit schwarzen Lehrern besetzt ist, unter der Leitung der presbyterianischen Missionsgesellschaft. Eine andere höhere Schule, etwa unsern Mittelschulen oder Bürgerschulen entsprechend, wurde von den Baptistenmissionaren gegründet. Auch eine Ackerbau- und Gewerbschule war errichtet zu White Plains, und stand wenigstens zu Anfang unter missionarischer Leitung. Die Methodisten-Missionare haben auch außerhalb der Colonie in Cap Coast ein Seminar für Nationalgehülfen gegründet, aus welchem schon etliche hundert tüchtige Schullehrer hervorgegangen sind. Auch die deutschen Missionare an der Goldküste und am Rio Volta lassen sich die Heranbildung eingeborener Gehülfen

sehr angelegen sein,*) nicht minder die Schotten am Calabar, und die Amerikaner am Gabuhn, so daß die Erwartung, diese Küstenstrecke des westlichen Afrika bald ganz von evangelischen Schulen und eingeborenen evangelischen Lehrern überdeckt zu sehen, nicht unbegründet ist.

Unter den Schwarzen in Neuholland und den nordöstlich zunächst gelegenen Inseln steht es in Bezug auf Unterricht und Bildungsfähigkeit nicht so gut wie unter den afrikanischen und westindischen Negern. Die Papu-Neger Neuhollands sind ein aussterbendes Geschlecht, welches an seinen eigenen Lastern und Greueln zu Grunde geht. Die Missionsarbeiten, welche bisher unter diesem stumpfen und fast verthierten Geschlecht unternommen wurden, sind zwar nicht ganz erfolglos geblieben, haben aber doch nichts geleistet, woraus sich auf eine nahe Regeneration der Schwarzen schließen ließe. Auf den nordöstlichen Inseln, welche die Fortsetzung von Neu-Guinea bilden, haben die Katholiken ihre Lehranstalten errichtet. Vor allen ist Neu-Caledonien das schönste Besitzthum der katholischen Franzosen, und wird auch demgemäß katholisirt und französirt. Auf den benachbarten sehr bevölkerten Fidschi-Inseln, welche jetzt etwa zur Hälfte evangelisirt sind, ist bisher gerade für das Schulwesen noch nicht viel geschehen. Die Wesleyaner, welche hier ihr Arbeitsfeld haben, legen nicht so hohen Werth auf Schulbildung, und gestehen jetzt selbst, daß der Unterricht bisher allzusehr vernachläßigt sei. Sie führen dabei zur Entschuldigung an, daß das heiße Klima, und die Leichtigkeit, mit welcher die Bewohner ihren Lebensunterhalt gewinnen, sie nicht sehr willig mache, aus ihrer bequemen barbarischen Existenz herauszutreten.

Auf den Fidschi-Inseln kreuzt sich schon die Neger-Race mit der malaiischen, welche die ganze übrige Inselwelt Oceaniens von Neuseeland bis zu den Sandwich-Inseln besetzt hält. Neuseeland ist, ähnlich wie Neuholland, bereits als ein Stück europäischer Erde anzusehen. Für die eingeborenen Maori bleibt kaum noch Raum übrig. Auch sterben diese einst so mannhaften Stämme mit überraschender Schnelligkeit aus. Sie sind fast alle zum Christenthum übergetreten, wenigstens auf der nördlichen Insel. Der englische Caplan Marsden in Neusüdwales wußte diese unzähmbaren Blutmenschen durch Wohlthaten und Freundlichkeiten zu gewinnen, da etliche von ihnen zum Besuch nach Neusüdwales herübergekommen waren. Er konnte in seinem Hause ein kleines Missionsseminar errichten, in welchem neuseeländische Jünglinge, meist Söhne von Häuptlingen, die wetteifernd von ihren Vätern hinübergesandt wurden, lesen und schreiben lernten, und mit Bibel und Katechismus sich vertraut machten. Im Geleit dieser Jünglinge und etlicher weißen Missionare, von seinen alten Gastfreunden mit Freuden bewillkommt, wagte es Marsden zuerst 1815 die verschrieenen Küsten Neuseelands zu betreten. Er richtete sofort Elementarschulen ein, und es war possirlich genug, diese ungebändigten Naturkinder in dem engen Raum der Schule wie wilde Katzen über einander herfallen, oder bei guter Laune mit unaufhörlichem Springen, Tanzen, Singen, Lärmen und Spielen um den Missionar herumgaukeln zu sehen. Beim ersten Versuch der Strenge ergriff natürlich alles die Flucht und war nicht wieder zusammen zu bringen. Schlimmer als dies war die scheußliche Menschenfresserei, die unmittelbar vor den Wohnungen und Augen der weißen Lehrer geübt wurde, und von der auch die Schulkinder nicht frei blieben. Etliche Schüler wurden von den Missions- und

---

*) Als ein Beispiel, wie die deutschen Missionare solche Anstalten einzurichten pflegen, fügen wir hier den Unterrichtsplan des Katechisteninstituts zu Akropong bei. Dasselbe besteht aus vier Classen (jedes Jahr wird eine neue Classe aufgenommen); drei europäische und zwei eingeborene Lehrer besorgen den Unterricht. Die Unterrichtsgegenstände sind in der untersten Classe: 4 Std. Englisch lesen, 4 Std. Bibellesen (Landessprache mit englischer Uebersetzung), 4 Std. Rechnen, 1 Std. Schönschreiben, 3 Std. Rechtschreiben, 3 Std. Geographie, 3 Std. Geschichte, 2 Std. Grammatik, 1 Std. Katechetik, 5 Std. biblische Geschichte, 2 Std. Singen. Dagegen die oberste Classe (die beiden mittleren sind in vielen Fächern mit der obersten oder untersten Classe vereinigt): 4 Std. Bibelauslegung, 4 Std. Religionslehre, 1 Std. Predigtentwürfe, 2 Std. Singen, 2 Std. Einleitung in die biblischen Bücher, 5 Std. Kirchengeschichte, 1 Std. Choralspiel, 1 Std. Theorie der Musik. In den mittleren Classen kommen außer den genannten Fächern noch vor: Arithmetik, Declamation, Zeichnen, Weltgeschichte und Geographie. Die Lectionen beginnen Morgens 6 Uhr; um halb 6 Uhr wird die gemeinsame Andacht gehalten.

Schulfeinden getödtet und gefressen, andere halfen selbst bei günstiger Gelegenheit ihre eigenen Kameraden verzehren. Jetzt klingen alle diese Greuel fast nur noch wie Märchen aus entschwundenen Jahrhunderten. Die Missionsarbeit hat in Neuseeland nahezu aufgehört, und die Schulen, meist durch eingeborene Lehrer geleitet, entsprechen überall den englischen Musterschulen. Was die Neuseeländer ganz besonders auszeichnet, ist ihre Begierde, sich selbst zu unterrichten und wiederum andere zu unterrichten. Um Bücher zu erlangen, geben sie gern ihr Bestes hin. Die Missionare sind auf ihren Reisen im Innern der Insel in Gegenden gekommen, wohin noch nie ein weißer Mann einen Fuß gesetzt hatte, und sie fanden dort Schulen und eingeborene Lehrer, die von niemand gesandt waren, sondern lediglich aus Lust am Unterrichten ihre Landsleute als Schüler um sich her versammelt und wesentlich gefördert hatten.

Dasselbe schöne, begabte und leicht zugängliche Geschlecht malaiischer Abkunft, nur in etwas zierlicheren und anmuthigeren Formen, wohnt auf der paradiesischen Inselkette nordostwärts von Neuseeland, den Freundschafts-, Schiffer-, Hervey-, Georgs-, Gesellschafts-Inseln u. s. w. Die Bekehrungsgeschichte von Tahiti, Eimeo, Rajatea, Rarotonga, Aitutaki u. s. w. gehört zu den bekanntesten und ergreifendsten Abschnitten in der Missionsgeschichte. Hieher gehören natürlich diese Erzählungen nicht. Auf Eimeo wurde das erste Seminar für eingeborene Lehrer angelegt, und theils von den jungen Seminaristen, theils von den älteren Gemeindegliedern wurden in rascher Folge die sämmtlichen benachbarten Inselgruppen besucht, und überall Capellen und Schulen aufgerichtet. Es ist eine der bemerkenswerthesten Thatsachen, daß gerade in dieser Inselwelt die bedeutendsten Erfolge durch eingeborene Lehrer erzielt sind. Europäische Missionare würden auch nie ausgereicht haben, um diese große Masse von vereinzelten, zum Theil sehr kleinen Inseln mit christlichem Unterricht zu versehen. Die Evangelisirung und Civilisirung der östlichen Inselgruppen (Georgs-, Gesellschafts-, Austral-, gefährliche Inseln, Gambier u. s. w.) war ungefähr vollendet, als unter dem Schutze französischer Kriegsschiffe römische Missionare sich auf Tahiti und den Nachbarinseln niederließen, Frankreich sich sogar zum Protector dieser Gruppen erklärte, und eine wesentliche Umgestaltung in allen inneren Verhältnissen der Insulaner erfolgte. Seitdem ist mehr zerstört als aufgebaut, und eine vollständige Verdrängung der eingeborenen Kanaks durch europäische Ansiedler steht in naher Aussicht.

Ein zweiter Mittelpunct dieser insularen Kirchen und Missionen ist Rarotonga, eine der Hervey-Inseln. Hier wurde 1839 ein Seminar zur Heranbildung eingeborener Lehrer gegründet. Außer dem besonders eifrigen Studium der heil. Schrift und der Glaubenslehren, der englischen Sprache und mechanischer Künste umfaßt der Unterricht so ziemlich alle die Fächer, die in englischen Colleges vorkommen. Auffallend ist unter den Schülern und Zöglingen die große Gedächtnisfraft. Nicht bloß einzelne Capitel der Bibel können sie hersagen, sondern ganze Evangelien, ja etliche sogar sämmtliche Evangelien nach der Reihe oder gar das ganze Neue Testament. Täglich um einige Verse fortschreitend, und immer wieder das Ganze repetirend, werden sie allmählich auch der schwierigsten Stellen Meister. Seitdem das Alte Testament in ihrer Sprache gedruckt ist, haben sie mit Erlernung der Genesis oder der Psalmen schon wieder einen frischen Anfang gemacht.

Auch auf den noch weiter westlich gelegenen Gruppen der Samoa- und Freundschaftsinseln sind neben den gewöhnlichen Elementar- und Strickschulen ein paar höhere Schulen angelegt, z. B. auf Upolu und Vavau. Das Samoa-Seminar besteht seit 1844 und macht fast gar keine Kosten. Nur die eigentlichen Schulbedürfnisse müßen angeschafft werden, und die dafür nöthigen 50 £ bringen die Kinder der Sonntagsschulen in Hoberttown zusammen. (!) Sonst muß jeder Zögling sich selbst erhalten. Jeder hat sein eigen Gärtchen, worin er sich seine Früchte zieht. Kokosnüsse und Brotfruchtbäume sind reichlich vorhanden, und dazu bietet das Meer eine große Auswahl Fische. Sobald der Tag graut, sind die Zöglinge bei der Hand, und nach dem Morgengebet fleißig an der Arbeit bis 8 Uhr. Dann wird gebadet und gefrühstückt. Von 9 bis 4 Uhr dauert der Unterricht. Darnach haben sie wieder freie Zeit zur Handarbeit bis zur allgemeinen Abendandacht. Bis zur Schlafenszeit pflegen sie noch zu studiren, zu lesen und zu schreiben. Manche von ihnen haben Familie, doch scheinen sie dadurch in ihren Studien durchaus nicht behindert zu werden. Leider sind in-

zwischen, wie schon erwähnt, auch in diese bereits vollständig evangelisirten Inseln römische Missionare eingedrungen, und haben mit bedeutenden Mitteln Gegenanstalten errichtet, so daß schwerlich noch ein durchgreifender Erfolg von Seminaren und Schulen zu erwarten ist.

Endlich bleibt uns von den oceanischen Inseln noch die Sandwich-Gruppe zu erwähnen. Diese Gruppe mit ihren 14 Inseln bildet jetzt ein ganz christliches Königreich mit einem besonders wohlgepflegten Schulsystem; denn die Bekehrung dieser Insulaner ist von amerikanischen Missionaren erzielt worden. Diese Missionare hatten schon 1831 auf der Insel Maui ein Lehrerseminar gegründet, das nach unsern deutschen Begriffen etwas gar zu hohe Ziele steckte. Der Lehrplan hieß nämlich so: Erstes Jahr: Arithmetik, Geometrie und Trigonometrie, Biblische Geographie, Grammatik und Unterricht in fremden Sprachen. Zweites Jahr: Algebra und praktische Geometrie, Weltgeschichte, fremde Sprachen. Drittes Jahr: Mathematik, Naturgeschichte, Sittenlehre, fremde Sprachen. Viertes Jahr: Astronomie, Chemie, Sittenlehre, Kirchengeschichte und Sprachen. Eine andere höhere d. h. für die Söhne der Häuptlinge bestimmte Schulanstalt wurde 1838 auf der Insel Oahu gegründet, welche aber geringere Anforderungen stellte und auch für Bibel und Katechismus mehr Raum ließ. Dies Oahu-College ist vom König und dem hawaiischen Parlament mit besondern Privilegien versehen; überhaupt thut die parlamentarische Regierung außerordentlich viel für die Schulen, auch für die Elementarschulen. Etwa 50,000 Doll. werden jährlich für Schulzwecke verwendet. Allein es sind nicht mehr wirklich hawaiische, sondern es werden mehr und mehr englische (amerikanische) Schulen. Auch hier haben die katholischen Missionare und Bischöfe ihre Wirksamkeit neben den protestantischen begonnen und keinen unbedeutenden Erfolg erzielt. In neuester Zeit scheint hier das englisch-amerikanische System der Neutralität angenommen und die Staatsschulen für religionslos erklärt zu sein, so daß darin kein Gebet mehr verrichtet, kein katechetischer Unterricht ertheilt, und die christliche Unterweisung ganz daraus verbannt wird. Auf den Marquesas haben die Sandwich-Insulaner unter Leitung eines Amerikaners eine selbständige Mission errichtet. Der Bericht eines Reisenden erklärt, daß die Schulen sehr gut geleitet, jedoch mehr von Mädchen, als von Knaben besucht werden. Ebenso hätten wir die eingeborenen Lehrer von den Sandwich-Inseln eigentlich noch nach Mikronesien und die von den Märtyrern Gordon († 1861) und Patteson († 1871) ausgebildeten Hunderte von Lehrerjünglingen nach Melanesien zu begleiten, verzichten aber darauf um des Raumes willen, und gehen über diese Inselgruppen hinweg nach Asien auf China zu.

Hier treten wir auf einen ganz andern Schauplatz, in eine vieltausendjährige Cultur hinein. Schon zu Anfang der christlichen Zeitrechnung waren dort alle Dörfer und Städte mit hohen und niederen Schulen erfüllt, und nur durch die Schulen hindurch führte der Weg zu einer einflußreichen Stellung. Bis auf diesen Tag ist nirgends ein Mangel an Schulen und Lehrern im „himmlischen Reiche" zu spüren. Eine Anzahl Eltern thut sich zusammen, und engagirt einen Lehrer für 15—25 Knaben, jedesmal auf ein Jahr. Das Gehalt beträgt zwischen 90 und 240 Mark, dazu Reis nebst sonstigen Eßwaaren in natura. Zu Schulstuben werden unbenutzte Räume in alten Ahnentempeln oder in Privatwohnungen genommen. Jeder Schüler bringt seinen eigenen Tisch mit. Der Lehrer hat nicht selten sein Bett in einer Ecke des Schulzimmers, und kocht seine Speisen unter Beihülfe der Knaben. Für den etwa eintretenden Gast muß einer der Knaben in einer Ecke des Zimmers den Thee kochen und präsentiren. Der Unterricht beginnt kurz nach Sonnenaufgang und dauert bis Nachmittags 5 Uhr. Nur die Essensstunde ist dazwischen frei. Die einzigen Lehrgegenstände sind Lesen und Schreiben, welches beides bekanntlich bei den 20,000 Silbenzeichen der chinesischen Sprache sehr schwierig ist. Der Lehrer sagt einem Knaben einige Zeichen mit lauter Stimme vor. Während dieser das Gehörte an seinem Tische mit lauter Stimme wiederholt, nimmt der Lehrer einen andern Schüler vor, bis sie alle ihr Pensum vor sich hinschreien. Deshalb wird es schwierig, mehr als 20 Schüler zugleich zu unterrichten. Haben die Knaben für ihren künftigen Beruf als Handwerker oder Kaufleute eine ausreichende Anzahl Zeichen kennen gelernt, so treten sie je nach 2, 3 oder 5 Jahren unmittelbar ins Leben ein. Sollen sie jedoch eine höhere Stellung erstreben

und Examen machen, so gehen sie in die hohen Schulen über. Hier wird das Studium der altchinesischen Classiker zur Hauptsache gemacht. Erst werden sie durch mehrjährige Wiederholung auswendig gelernt, dann erklärt sie der Lehrer, und der Schüler muß Aufsätze darnach schreiben. Auf dies Auswendiglernen, Erklären und Schreiben beschränkt sich der ganze Unterricht. Den Missionaren konnte diese Art von Unterricht nicht genügen. Die systematische Einprägung des alten heidnischen Wustes und Aberglaubens mußte ihnen als eines der Haupthindernisse für die Verbreitung der evangelischen Wahrheit erscheinen. Deshalb sucht der Missionar, wo er sich niederläßt, selbst den Unterricht in die Hand zu nehmen. Er miethet ein Local, stellt einen chinesischen Lehrer an, womöglich einen schon getauften, und ladet nun die Eltern ein, ihre Kinder in seine Schule zu schicken. Er selbst betheiligt sich natürlich am Unterricht im Christenthum, in Singen, Geographie, Naturgeschichte u. s. w. Der Unterricht im Lesen und Schreiben bleibt dem Lehrer überlassen, doch sucht der Missionar dessen Methode möglichst nach europäischem Muster umzuformen, so daß er auch weit mehr Schüler aufnehmen kann. Solche Schulen blühen besonders in Canton und in dem Theile der Provinz Canton, in welchem die deutschen Missionare thätig sind. Missionarsfrauen haben zugleich Mädchenschulen eingerichtet, wobei aber viel Vorurtheile zu überwinden sind, denn Mädchen werden sonst in China gar nicht unterrichtet. Die Schüler sind verpflichtet, sonntäglich in den Gottesdienst zu kommen, bringen auch zum Theil ihre Eltern mit, und es wird durch sie manche christliche Erkenntnis in die Familie gebracht. Bisher wurde der Unterricht unentgeltlich ertheilt, und wohl eben darum weniger respectirt. Jetzt haben einige Missionare angefangen, wenigstens die Naturallieferung an Reis und dgl. den Eltern wieder zur Pflicht zu machen. Ferner haben die Missionare Schulen für die Kinder christlicher Eltern oder Taufcandidaten eingerichtet; jedoch befinden sich auch diese Schulen erst in ihren Anfängen. Der christliche Unterricht tritt in ihnen natürlich in den Vordergrund, doch wird das Lesen der chinesischen Classiker darum nicht bei Seite gelegt. Außerdem bestehen einige höhere Christenschulen (colleges), in denen Knaben reiferen Alters von den Missionaren unterrichtet und zugleich beköstigt werden. In diesen Schulen sucht man eingeborene Katecheten und Lehrer zu erziehen. Allein bis dahin sind meist Dolmetscher, Schreiber, Unterbeamte, Handelsleute aus ihnen hervorgegangen. Der Grund ist, daß die Kenntnis des Englischen, die in diesen Schulen gewonnen wird, sofort die sichere Aussicht auf eine geehrte und gewinnreiche Existenz erschließt. Deshalb haben manche Missionare bereits beschlossen, das Englische von ihren Schulen auszuschließen. Neben den Missionsschulen sind noch die englischen Regierungsschulen auf der Insel Hongkong zu erwähnen. Die Schüler haben keinerlei Kosten, außer bei Anschaffung der sehr billigen Schulbücher. Außer den Classikern werden auch christliche Schriften, ja sogar die heilige Schrift gelesen. Ein von der Regierung angestellter Schulinspector führt die Aufsicht. Neuerdings ist es ein tüchtig ausgebildeter Missionar, der des Chinesischen vollkommen mächtig ist, und durch genaue Controle die Schulen recht in Schwung gebracht hat. Hier wo die englische Regierung keinerlei religiösen Fanatismus zu fürchten hat, bietet sie gern selbst die Hand zur Christianisirung der Schule, was sie in Ostindien so ängstlich zu vermeiden pflegte.

Die evangelischen Missionsunternehmungen in Hinterindien beschränken sich außer Siam auf die Länder der Birmanen und Karenen, unter welch letztern die amerikanischen Baptisten seit den letzten 45 Jahren in der That einen außerordentlichen Erfolg gehabt haben. 1844 versuchte Miss. Binney zuerst ein Predigerseminar für die Karenen aufzurichten. Seitdem ist diese Lehranstalt in gedeihlichem Fortgang begriffen. Unterricht in der englischen Sprache ist grundsätzlich ausgeschlossen. Die Karenen sollen eine „durchaus nationale Bildung in ihrer Muttersprache“ empfangen. Die Gemeinden selbst, welche bisher auf Schulen wenig Werth gelegt hatten, fiengen allmählich an einzusehen, wie wichtig die christliche Bildung sei, und es erwachte ein lebhafter Durst nach Kenntnissen. Ein umfassender Schulplan ist entworfen. In jedem Karenendorfe, wo Christen sind, soll eine Schule errichtet werden für Schreiben, Lesen und Katechismus, nöthigenfalls auch für Rechnen und Geographie. Dann sollen 5 höhere Schulen in den Städten folgen, zu welchen die befähigten Schüler aus den Dorfschulen gesandt werden. Eine Normalschule ist in Maulmein gegründet. Der darin ertheilte Unterricht

umfaßt: Biblische Geschichte, Naturkunde, Zeichnen, Geographie, Kopfrechnen und Tafelrechnen, letzteres bis zu den Gleichungen, Quadrat- und Kubikwurzeln. Hier werden Knaben und Mädchen unterrichtet, letztere von Missionarfrauen. Die Frau Mason, Gattin eines der thätigsten Missionare, hat eine weibliche Erziehungsanstalt gegründet, die sich selbst erhalten soll. Die Regierung gab das Land und 1400 Rupien zum Bau. Die Männer aus den benachbarten Gemeinden kamen zu zweihunderten, um das Dickicht auszuroden und beim Bau zu helfen. Frau Mason hatte den Leuten gesagt, sie errichte diese Anstalt nicht für die Missionsgesellschaft, sondern für das Volk. Deshalb sollte das ganze Volk sich zu einer Erziehungsgesellschaft zusammenthun und der Unterhalt der Zöglinge, der Gebäude und Ländereien übernehmen. Endlich die Besoldung der Lehrer und Lehrerinnen übernahm die Frauengesellschaft zur Beförderung weiblicher Bildung im Morgenlande, welche in London zusammengetreten ist. Aus dieser Erziehungsanstalt hat Frau Mason bereits mehrere Lehrerinnen an entfernte Puncte des Landes geschickt, um während des noch andauernden Mangels an wohl vorbereiteten männlichen Lehrkräften die karenische Jugend zu unterrichten. Um dem Lehrermangel abzuhelfen, beschloßen die Gemeinden die Errichtung eines Schullehrerseminars. In demselben sollten 40 — 50 junge Männer auf allgemeine Kosten ausgebildet und dann in ebensoviel Districte des Landes vertheilt werden, um ihre Landsleute in den Elementarkenntnissen und besonders im Lesen der h. Schrift zu unterrichten. Ein solches Seminar ist jetzt errichtet in Sakagyee und zwar ganz von den Karenen selbst, so daß der Gesellschaft keine andern Kosten erwachsen außer dem Gehalt der Lehrer. — Unter den Birmanen bestehen 4 Schulen: 3 in Maulmein und 1 in Amherst. Die eine der Schulen in Maulmein ist eine Mädchenschule, die von der Frau des eingeborenen Pastors gehalten wird, die zweite eine Knabenschule, die dritte eine gemischte Schule.

Die großen und kleinen Inseln der Sundasee bieten nichts bemerkenswerthes hinsichtlich des Schulwesens dar. Der einzige Punct, wo bereits ein wirkliches Gemeindeleben aus den Eingeborenen hervorgegangen ist, ist die nördliche Halbinsel von Celebes, die Menahasse von Menado. Hier haben die Rotterdamer Missionare unter den Alfuren bedeutende Erfolge gehabt. Aber sie halten ihre Schulen selbst, und ein eingeborener Lehrerstand hat sich noch nicht entwickelt, nur brauchbare Monitoren sind bis jetzt aus den Eingeborenen herangebildet.

In Ostindien begegnet uns wiederum jene alte Culturwelt, welche mit ihrer vieltausendjährigen Weisheit und Bildung verachtend herabsieht auf die moderne Cultur der Europäer. Schulen waren von Alters her durchs ganze Land verbreitet; das ganze Bildungssystem war in feste heidnische Geleise eingezwängt. Die ostindische Compagnie, welche sich mehr als ein Jahrhundert lang um das indische Schulwesen durchaus nicht bekümmert hatte, gieng bekanntlich, seitdem sie anfieng, davon Notiz zu nehmen, den Weg: das Christenthum von aller Schulbildung auszuschließen, und ihren Beamten die Begünstigung christlicher Schulen aufs strengste zu untersagen. Die arabische und Sanskritliteratur wurde in den Regierungsschulen tüchtig getrieben, etliche moderne Kenntnisse aus der Mathematik, Naturwissenschaft, Chemie, Anatomie u. s. w. in der Volkssprache und möglichst durch eingeborene Lehrer den Schülern mitgetheilt, und den Studenten reichliche Stipendien gewährt. Indes die Ueberzeugung brach sich immer weiter Bahn, daß alles, was die Regierung für diese arabischen und sanskritischen Anstalten thäte, nicht bloß weggeworfenes Geld sei, sondern einen gefährlichen Feind im Herzen des Landes groß ziehe, der seiner Zeit mit allen Mitteln eines aufgeklärten Unglaubens die Herrschaft der Engländer in Ostindien bekämpfen werde. Macaulay, Bentink, Cameron sind die Namen der ausgezeichneten Staatsmänner, welche diesen Gesichtspunct hervorhoben, und durch ihre unabläßigen Forderungen und Beweisführungen es endlich dahin brachten, daß am 19. Juli 1854 unter lautem Beifall des Parlaments der Hof der Directoren in London den Beschluß faßte, daß in den indischen Regierungsschulen zwar der eigentliche Religionsunterricht auch fernerhin von dem amtlichen Studienplan ausgeschlossen bleibe, jedoch die h. Schrift in die Schulbibliothek aufgenommen, und außerhalb der amtlichen Lehrstunden mit den Schülern gelesen und erklärt werden dürfe. Alle Privatschulen (auch Missionsschulen), welche sich einer amtlichen Inspection unterwerfen wollen — die sich aber auf den religiösen Unterricht nicht mit erstreckt —, sollten eine Geldunterstützung von Seiten der Regie-

rung empfangen. In der Hauptsache sind diese Versprechungen, besonders seit der Einsetzung einer königlichen Regierung infolge der Militärrevolution von 1857, gehalten und durchgeführt.

Halten wir in Betreff des indischen Schulwesens den Unterschied fest zwischen den Volksschulen der Eingeborenen, den Missionsschulen und den Regierungsschulen, so ist von den Volksschulen hier nichts weiter zu sagen, als daß sie sich in jedem Dorf finden, und obwohl bis dahin ganz unbedeutend, jetzt anfangen sich zu heben. Unter den Lehrern finden sich bereits viele, die aus den Schulen der Missionare hervorgegangen sind und ihre Ehre darin sehen, etwas zu leisten. Durch sie werden auch ihre Collegen angespornt. Endlich treibt auch die Hoffnung auf Unterstützung der Regierung zu höheren Leistungen. Im ganzen ist freilich die Regierungsunterstützung nur gering, und bei weitem das Meiste wird auf Universitäten und Colleges verwandt, so daß für die Elementarschulen nur wenig übrig bleibt. Die Regierung selbst hat ihr Schulwesen von oben herab zu bauen unternommen, statt von unten herauf. Sie hat Universitäten, Collegien und andere höhere Schulen gegründet, aber keine Elementarschulen. In allen höheren Schulen ist Englisch die eigentliche Unterrichtssprache; in den Volksschulen, in denen grundsätzlich die Volkssprache als Lehrmittel benutzt werden soll, ist gleichwohl ebenfalls jenes krankhafte Verlangen nach Englisch zu bemerken, welches mit der europäischen Civilisation zugleich Glaubens- und Sittenlosigkeit in Ostindien verbreitet. Eine Schulbuchgesellschaft ist besorgt, eine wohlfeile und volksmäßige Literatur im Lande zu verbreiten, natürlich völlig ohne Beziehung auf das Christenthum. Die ihr gegenüber gestiftete Gesellschaft für christliche Erziehung der Eingeborenen, deren Zweck es ist, nicht bloß gute christliche Schulbücher in der Landessprache zu beschaffen, sondern vornehmlich christliche Schullehrerseminare in Verbindung mit Normalschulen zu gründen, hat bisher noch wenig geleistet.

Kommen wir auf die eigentlichen Missionsschulen. Im Gegensatz zu den religionslosen, aber Aemter verheißenden Regierungsschulen locken die Missionsschulen durch ihre Unentgeltlichkeit. Hiefür nehmen die Schüler den Religionsunterricht gern mit in den Kauf und können das um so unbedenklicher thun, da die Lehrer an sehr vielen Missionsschulen zum Theil noch Heiden sind, denn man hat noch nicht so viel christliche Hindu zu Lehrern heranbilden können. Sie theilen sich in Heidenschulen, in welchen meist noch heidnische Lehrer, aber christliche Lehrbücher sich finden, in Gemeindeschulen mit Christenkindern und christlichen Lehrern, in Waisenanstalten für Knaben und Mädchen, die Pflanzstätten der künftigen Christengemeinde, in Mittelschulen, zur Vorbereitung für künftige Seminaristen, in Katechistenschulen, zur Ausbildung von Lehrern und Predigern, und in sog. englische Schulen, wo heidnische Jünglinge hauptsächlich in englischer Sprache und Wissenschaft unterrichtet werden; aus ihnen gehen die meisten eingeborenen Regierungsbeamten hervor. Der Einfluß dieser Schulen auf die Civilisation des Landes ist unberechenbar, weniger günstig sind ihre Erfolge für die christliche Kirche. Es ist nur zu beklagen, daß die Regierung mit ihrer Unterstützung so sparsam ist. Auch scheinen viele Missionsgesellschaften oder doch einzelne Missionare Anstand zu nehmen, in eine nähere Verbindung mit der Regierung einzugehen; besonders diejenigen, welche es fort und fort als unerläßliche Forderung hinstellen, daß auch in den Regierungsschulen — um des christlichen Bekenntnisses willen — der christliche Unterricht förmlich in die Schulzeit und in den Unterrichtsplan eingeordnet ertheilt werde. Sämmtliche Missionsgesellschaften haben übrigens ihre eigenen sehr ausgebildeten Schulsysteme, und auch ihre Schullehrerseminare. Da ist zuerst die alte anglikanische Gesellschaft für Ausbreitung des Evangeliums. In den Landgemeinden von Tinnevelly werden die Schulen dieser Gesellschaft als ganz ausgezeichnet gerühmt. Besondere Sorgfalt wendet die Gesellschaft auf ihre 3 Seminare. Nach englischer Weise wird hier auf Algebra und „Euklid" Werth gelegt. Die Zöglinge scheinen jedoch meist den untern Kasten anzugehören und nicht absonderlich befähigt zu sein. Der eben genannten Evangeliumsgesellschaft steht zunächst die anglikanische kirchliche Missionsgesellschaft. Auch sie kann sich überaus großer Erfolge in Tinnevelly, Travancore und Teluguland rühmen. In Bombay arbeiten die Anglikaner zusammen mit den Schotten, welch letztere in Ostindien vor allen Dingen den wissenschaftlichen Kampf mit dem Heidenthum zu führen suchen und ein viel gelesenes Zeitblatt heraus-

geben. Dagegen legen die Anglikaner ein ganz besonderes Gewicht auf weibliche Erziehung. Sie unterhalten ein Seminar zur Ausbildung eingeborener Lehrerinnen in Palamcottah. Leider steht das Institut noch ziemlich allein. Die meisten Missionsgesellschaften haben Bedenken gegen heidnische Mädchenschulen. Durch den europäischen Unterricht werden die Mädchen aus ihrer Sphäre herausgehoben, und dann zur Rückkehr in ihre alten Verhältnisse innerlich untüchtig. So hat sich z. B. die Londoner Missionsgesellschaft veranlaßt gesehen, ihre Mädchenschulen in Ostindien wesentlich zu beschränken oder ganz aufzugeben. Sie will sich auf die Erziehung von Waisen- und Christentöchtern beschränken, und aus den tüchtigsten unter ihnen später wieder Lehrerinnen zu bilden suchen. Dagegen legt sie ein großes Gewicht auf ihre Gewerbeschulen. Denn sie erkennt die Nothwendigkeit, die Knaben, die in ihren Waisenschulen aufwachsen, und die jungen Leute, die zum Christenthum übertreten, in ehrlichen und nützlichen Handwerken zu unterrichten, damit sie später selber für ihr Fortkommen sorgen können. In ihren Elementarschulen hat die Londoner Gesellschaft Tausende von Schülern. Ein Seminar für eingeborene Prediger und Lehrer hat sie seit 1851 in Madras errichtet, in welches sich auch einzelne Jünglinge höherer Kasten und Muhamedaner haben aufnehmen lassen. Die Zöglinge sollen „eine gute englische Erziehung" haben in Grammatik, Geographie, Geschichte, Mathematik und Naturwissenschaft. Es werden Beweise fürs Christenthum vorgetragen neben den Elementen der Astronomie und Physiologie. Täglich wird die Bibel gelesen und Sonntags erhalten die Zöglinge noch einen besondern Bibelunterricht.

Die amerikanische Mission hatte früher auch ihre Hauptaufgabe in der Errichtung von Schulen gesehen und namentlich ihre Madura-Mission sah lange Zeit eher wie eine Erziehungs- als wie eine Missionsanstalt aus, denn sie hatte den ausdrücklichen Plan: Kenntnis des Christenthums durch Schulen für heidnische Knaben unter der Masse auszubreiten. Die Amerikaner hatten in Madura, in Ceylon, im Mahratta-Land nicht weniger als 114 Schulen mit fast 6000 Schülern. Die Resultate dieses ausgebreiteten und wohlgeordneten Schulwesens sind keineswegs muthmachend. Die meisten mit Mühe und Kosten in diesen Schulen herangebildeten Schüler sind später in höhere heidnische Unterrichtsanstalten oder heidnische Berufskreise übergegangen; der an sie gewandte christliche Unterricht ist nach menschlichem Ermessen zunächst verloren. Durch diese Erfahrung ist die amerikanische Gesellschaft neuerdings zu dem Beschluß gekommen, die Zahl ihrer Schulen wesentlich zu vermindern, namentlich keine heidnischen Lehrer in ihnen zu dulden. Aehnlich ist es mit den Mädchenschulen. Trotz aller Fortschritte, welche die Schülerinnen in Katechismus, biblischer Geschichte, „Beweisen für das Christenthum" machten, haben sie sich später fast alle mit Heiden verehelicht. Nur sehr vereinzelte Mädchen traten zum Christenthum über und sind unter Anrufung des Namens Jesu gestorben. — Auch die Wesleyaner haben eine Normalschule in Madras, außerdem eine englisch-tamulische Anstalt und verschiedene Knaben- und Mädchenschulen (Kostschulen). Nennenswerthe Erfolge sind für die christliche Kirche auch durch diese wesleyanischen Schulen nicht erzielt. Ebenso ist es im nördlichen Theil der Insel Ceylon.

Zwei deutsche Missionsgesellschaften sind im Decan thätig, die Leipziger auf der Coromandelküste mit den Hauptpuncten Madras und Trankebar, und die Baseler auf der Malabarküste mit den Hauptpuncten Mangalore und Calicut. Dazu kommt noch die Goßnersche Mission in Chota Nagpore, deren gegenwärtiger Aufschwung so bedeutend ist. Die Leipziger Mission unterhielt an 40 Volksschulen und 1 Seminar in Trankebar. Die Baseler haben ihr Seminar in Mangalore. Sie haben zwar auch vielfach zu klagen über Misbrauch des genossenen Unterrichts zu heidnischen Erwerbszweigen, aber im ganzen bietet das Schulwesen der Deutschen in Indien doch viel günstigere Erfahrungen, als das der Engländer. Eine besondere Sorgfalt verwenden die Baseler auf Industrie- und Gewerbeschulen, um ihre Gemeindeglieder, die nach Brechung der Kaste fast jedes Nahrungszweiges beraubt sind, zur selbständigen Gewinnung des eigenen Unterhalts anzuleiten. Die Frage, ob nicht deutsche Volksschullehrer in Ostindien mit Vortheil zu gebrauchen sind, wird übrigens von den deutschen Missionaren verneint. Ein Europäer findet sich nur mit Mühe in das indische Rechensystem; so schön mit dem Griffel auf Palmblätter schreiben, wie der Hindu, wird er wohl nie lernen, und mit seinem fremden Accent auch den Leseunterricht nie so gut

geben wie der Eingeborene. Dazu kommt, daß man ihm, die Wohnung eingerechnet, doch mindestens das Zehnfache an Gehalt geben müßte. Die eingeborenen Schullehrer müßen sich an 5—9 Mark monatlich, alles in allem, genügen lassen.

Das Resultat unserer Betrachtung des ostindischen Schulwesens ist dieses: Zwar bringt die europäische Civilisation vermittelst der Schulen unaufhaltsam wie ein Sauerteig in alle Schichten des Volks; aber die europäische Schulbildung, auch wo sie unter christlichen Formen dargereicht wird, führt die Hindu, Muhamedaner und Parsi keineswegs zum Christenthum, sondern zum Atheismus und Materialismus. Nur da, wo durch die Mission christliche Gemeindeschulen unter getauften Eingeborenen angelegt sind, erweist sich die Schule als eine Pflanzstätte des Christenthums.

Von Ostindien wenden wir uns schließlich nach dem eigentlichen Orient. Seit 40 bis 50 Jahren ist das Schulwesen des Westens auch in die türkischen, armenischen, syrischen Länder eingedrungen, und zwar hauptsächlich durch amerikanische Missionare, welche unter den verfallenen christlichen Nationen des Orients sich eines besonderen Erfolges erfreuen durften. In dem weiten Gebiet der Türkei hat die amerikanische große Missionsgesellschaft mehrere hundert Schulen aufgerichtet. Darunter befindet sich in Constantinopel neben den Elementarschulen eine weibliche Erziehungsanstalt und zu Bebek am Bosporus ein Seminar zur Ausbildung von Nationalgehülfen und Geistlichen. Aus der 1845 gegründeten weiblichen Erziehungsanstalt, der später andere zu Beyrut, Aintab, Jerusalem und Damascus folgten, sind treffliche Lehrerinnen hervorgegangen, die zum Theil mit den eingeborenen protestantischen Geistlichen verheirathet und ihre Gehülfinnen geworden sind. Dabei muß man erwägen, daß bisher im Orient im allgemeinen die Mädchen gar nicht unterrichtet wurden, ja daß man zweifelte, ob die Mädchen überhaupt bildsam wären. Seit der Grundsatz der Glaubensfreiheit im türkischen Reich proclamirt wurde, haben sich die amerikanischen Missions- und protestantischen Gemeindeschulen schnell über das ganze türkische Reich verbreitet, bis Erzerum und Diarbekir am Tigris, bis Antiochien und Damascus, ja bis Jerusalem und Hebron. Merkwürdig genug haben seit der Eröffnung protestantischer Schulen auch die Alt-Armenier eine Anzahl neuer Schulen für ihre eigenen Kinder eröffnet und wetteifern mit den Missionsschulen. Einige derselben sind sehr besucht, sogar von Mädchen; die Missionsgesellschaft kann diesen Wetteifer nur gerne sehen. Deshalb ist sie unermüdlich, immer neue Schulen aufzurichten und tüchtigere Lehrer heranzubilden. Die Schulen werden, abgesehen von einem Geldbeitrag der Missionsgesellschaft, von den neugebildeten Gemeinden selber erhalten. Ueber das ganze Land sind mit den protestantischen Schulen und Schulbüchern auch protestantische Grundsätze verbreitet. Die vielen Jünglinge, die nach dem neuen System unterrichtet sind, werden schwerlich wieder ihrem alten Aberglauben huldigen. Aber freilich eine andere Frage ist, ob sie statt dessen sich entschieden dem biblischen Glauben zuwenden, und nicht vielmehr bei der Negation des Unglaubens stehen bleiben.

Ueber die Mission am Libanon, in Beyrut und Damascus mit ihren glänzenden Erfolgen und blühenden Schulen ist seit 1860 der Trauerschleier gebreitet. Durch die wilden muhamedanischen Metzeleien im Juni jenes Jahres wurde alles zerstört. Mit Mühe und Erfolg versucht man jetzt von Beyrut aus das Niedergerissene wieder herzustellen. Besonders die Diakonissenschulen und Waisenanstalten im gelobten Lande und an den bedeutendsten Hafenplätzen der orientalischen Meere blühen in der lieblichsten Weise auf, neben ihnen die protestantischen Schulen, die der Bischof von Jerusalem, die englischen Missionare, und die Brüder des Rauhen Hauses oder der Chrischona in jenen dunkeln Orten errichten. Dies ganze Werk ist nur erst in seinen Anfängen. Dagegen läßt sich schon mehr sagen von dem Schulwesen der nestorianischen Mission an den Ufern des Tigris und um den Urumiahsee her. Die erste, 1836 begonnene Knabenschule fieng an mit 7 kleinen Knaben in einem Keller, und ähnlich 1838 die erste Mädchenschule. Jetzt ist aus der Knabenschule ein Seminar geworden, und Hunderte von Zöglingen sind schon nach vollendetem Cursus entlassen, die meist als Prediger oder Schullehrer fungiren. Aus der Mädchenschule sind nicht weniger zahlreiche tüchtige Gehülfinnen der einzelnen Prediger und Lehrer hervorgegangen. Um diese ersten Schulen her sind gegen 100 andere aufgerichtet. Die Bibel ist das Hauptlesebuch, und der ganze Unterricht wesentlich ein biblischer, doch so, daß auch die

sonstigen Elemente der Bildung zu ihrem Rechte kommen. Durch diese Schulen und durch die Thätigkeit der Zöglinge und der ausgebildeten Geistlichen ist die Bibelkenntnis jetzt in weiten Kreisen verbreitet, in vielen Familien wird die Bibel täglich gelesen, alles mit Zustimmung des besseren Theils der nestorianischen Geistlichkeit. Von den alten eingerosteten Christenkirchen des Orients giebt keine so viel Hoffnung einer innerlichen Erneuerung, als die nestorianische an den Grenzen Persiens. Alles in allem aber müßen wir gestehen, daß durch das Kirchen- und Schulwesen der Missionare eine Fülle von Licht und Erkenntnis bis in die entlegensten Heidenländer getragen ist.

**Misgunst**, s. Neid.

**Mitgefühl** (Wohlwollen, Dienstfertigkeit, Wohlthätigkeit). a. Ein gewißes Mitgefühl mit den Leiden und Freuden des andern ist jedem Menschen eingeboren; deswegen ist es mit den Tugenden, die in seinem Gefolge sind, dem Heidenthum nicht fremd. Aber es hat in der Selbstsucht einen gewaltigen Widerstand, durch welchen es entweder auf den engen Kreis der Angehörigen beschränkt wird oder da, wo Furcht vor gleichem Leide, Freude über die eigene Rettung ins Spiel kommen, ganz zurücktritt; daher hat es auch das alte Heidenthum nirgends zu einer freien, Staat, Gemeinde und Haus durchdringenden Wohlthätigkeit gebracht. Die mosaischen Gesetze bezeugen, daß ein Wissen von der vollen Nächstenliebe bei den Juden vorhanden war, aber die Sitte nicht durchdrang; das moderne Heidenthum endlich hat den schreiendsten Contrast dargestellt, da es gleichzeitig die Menschenrechte verkündete und die Guillotine errichtete. Das wahre Mitgefühl ist daher als eine Frucht des Christenthums anzuerkennen und nirgends finden wir eine sicherere Anweisung zu demselben als in der hl. Schrift. Das A. T. spricht das Gebot und die Verheißung aus, das Neue beschreibt das Wesen der Sache, erklärt ihren Grund, läßt uns den Weg finden. Denn das ist ja das Wunder der Erlösung und der Wiedergeburt, daß wir ein neues Selbstbewußtsein empfangen. Wir fühlen uns als die Kinder Gottes in Jesu Christo, somit eben auch als die Glieder seines Leibes und als solche wesentlich eines mit einander. Dieses Bewußtsein, das uns das Wohl und Wehe unserer miterlösten oder erlösbaren Brüder wie unser eigenes empfinden läßt, ist das christl. Mitgefühl. Seine Beschreibung finden wir 1 Cor. 12, 26. 27; oder in der Form des Gebotes Röm. 12, 15. Bereits Chrysostomus hat es ausgesprochen, daß die Forderung, sich zu freuen mit den Fröhlichen, ein „viel weiseres Herz" verlange, denn „so ganz von Stein ist wohl niemand, daß er den Unglücklichen nicht beweine." Alle Psychologen stimmen dem bei und wir haben dafür auch noch das Zeugnis Christi: Matth. 20, 1—15. Indessen ist nicht zu leugnen, daß die Freude am Wohlergehen anderer, Wohlwollen, ihre eigentliche Bedeutung in dem Gegensatz gegen den Neid oder das pharisäische Sauersehen bei fremder Lust habe. Praktisch ist das Mitleiden fruchtbarer. Wie dieses von dem Erbarmen zu der rechten Hülfe und Sorge weiter gehe, zeigt das Gleichnis vom barmherzigen Samariter. Die Aeußerungen des Mitgefühls steigen „von der allgemeinen Aufmerksamkeit auf das, was des anderen ist und von der im Kleinen treuen Dienstfertigkeit nicht allein bis zu der entbehrenden, sparenden Mildthätigkeit, sondern auch bis zum Wagnis alles Eigenen zur Rettung des Nächsten auf" (so Nitzsch). Hierher gehört eine weitere Ausführung der Modalitäten der christlichen Wohlthätigkeit, ihrer Weisheit, Uneigennützigkeit u. s. w. nicht. Doch mögen um ihrer schönen Eigenthümlichkeit willen die Worte Zellers einen Platz finden: „Dem allein seligen Gott können wir keine persönlichen Dienste leisten, Ap.-Gesch. 17, 24. 25. Menschen sind es, in denen Gott wohnen und die er zu Tempeln seines hl. Geistes machen will. An Menschen kann man Gott dienen; da kann ein wahrer Tempeldienst statt finden, denn jeder Mensch ist mancherlei Hülfe, Unterstützung und Dienstleistung bedürftig. Menschen können von Menschenhänden gepflegt und bedient werden." (Lehren der Erfahrung II. 78 ff.)

b. Der Pädagog wird den evangelischen Standpunct fest halten müßen, um nicht für Wohlthätigkeit und Mitgefühl zu erachten, was diesem fern liegt, ja entgegengesetzt ist. Das sind einmal jene Handlungen, welche äußerlich den oben beschriebenen gleichen, aber einen anderen Grund haben, die Augendienerei und der Pharisäismus, die um

des Gewinnes oder auch nur um des Beifalls willen anderen Gutes erweisen, ferner die Vordringlichkeit und Geschäftigkeit, welche ohne Beruf und ohne Liebe, entweder aus Ehrgeiz oder aus Drang des unruhigen Temperamentes in fremde Angelegenheiten eingreifen, endlich die Willfährigkeit und Verschwendung des Leichtsinnigen. Zum anderen giebt es auch eine Weichheit oder Weichlichkeit, welche nur aus dem Temperamente geboren sich leicht zu Werken der Liebe bestimmen läßt, denen aber mit der sittlichen Kraft auch der Werth fehlt. Damit verwandt ist die Empfindsamkeit, welcher die Thränen so nahe, wie die Gedanken ferne sind, die den Lehrer quält, wenn er den Knaben um seiner Faulheit willen in einer Unterclasse zurückhalten soll u. s. f. Nicht ein Schritt auf dem Wege zum Mitgefühl, sondern eine Entfernung von demselben sind solche Erscheinungen.

c. Bei der Erörterung über den Antheil, welchen die Erziehung an der Ausbildung des Mitgefühls nehmen könne, haben wir uns zunächst mit dem Satze: Liebe kann nicht erzwungen werden auseinanderzusetzen. Ein Körnchen Wahrheit liegt darin, denn es giebt keine directe Einwirkung des Willens auf das Gefühl: aber so wie das Wort gewöhnlich gebraucht wird, ist es nur ein Polster für selbstsüchtige Trägheit. Gewöhnen zur Liebe, zu ihren Erweisungen anleiten, die Versuchungen zur Gefühllosigkeit überstehen, deren Ausbrüche zügeln kann man allerdings und nirgends findet die Selbstzucht eine schönere Stelle als bei der Gefühlsbildung. Mit mehr Recht dürfte man vielleicht geltend machen, daß natürliche Anlage und besondere Verhältnisse die Thätigkeit des Erziehers an der einen Stelle fast entbehrlich machen, an der anderen bis aufs Aeußerste steigern. Eine Steigerung erfährt diese natürliche Verschiedenheit durch die Umgebungen, in welche die göttliche Vorsehung das Kind gesetzt hat. Desto gewichtiger wird für das Kind die Beschaffenheit des Elternhauses, der dasselbe belebende Geist, der darin sich regende Verkehr; und in Erwägung dessen läßt sich behaupten: es gebe in diesem Bezug kein größeres Unglück für ein Kind, als einziges, vielleicht gar noch spätgeborenes Kind zu sein. Aber auch hier ist die Aufgabe zu lösen; der erziehlichen Thätigkeit kömmt ja überall das angeborene Mitgefühl und in Wirkung der Taufgnade auch schon ein christlich bestimmtes Gefühl entgegen. „Folglich habt ihr nicht sowohl die Blütenknospe der Liebe einzuimpfen, als das Moos und Gestrüppe des Ich wegzunehmen, das ihr die Sonne verdeckt. Jeder will gern lieben, wo er nur dazu könnte und dürfte." (Jean Paul, Levana III, §. 118.) Daher ist unsere Thätigkeit nur eine abwehrende und eine ausbildende. Die positive Thätigkeit ist wiederum eine doppelte: vertiefend und ausbreitend, d. h. sie geht zunächst darauf aus, dem Gefühle die gehörige Kraft und Dauer zu geben, sodann aber darauf, dasselbe über seine nächsten Objecte, Eltern und Geschwister, hinauszuführen.

d. Die größte Versündigung, welche an dem Mitgefühl des Kindes begangen werden kann, ist die, ihm die Liebe zu versagen oder sein junges offenes Gemüth durch Hohn und Spott, sei es über kindliche Schwäche, sei es über wirkliche leibliche oder geistige Gebrechen, zu verschüchtern und zu verbittern. Wen niemand sucht, wen niemand liebt, der liebt, der sucht sich selber, der wird eitel und selbstsüchtig und „unterdrückter Liebe helfen Jahre nicht auf" (Jean Paul). — Der Wirkung nach steht das Zuviel der Zärtlichkeit mit dem Zuwenig auf gleicher Stufe; eine besondere Schwierigkeit entsteht hiebei aus den Krankheiten der Kinder, welche eine ungewöhnliche Nachsicht gegen sie erfordern (vgl. d. Art. Krankheiten der Kinder). — Der dritte Weg, die Keime des Mitgefühls zeitig zu ersticken, liegt in der Achtungslosigkeit und Lieblosigkeit, mit welcher die Eltern vor den Ohren der Kinder von andern reden, von denen zu schweigen, welche ihnen das Schauspiel der Härte oder ehelichen Zwistes geben. — Damit verwandt ist die Gedankenlosigkeit, mit welcher man ihnen oft Thiere zu Spiel und Qual überläßt. Sehr treffend erinnert Jean Paul daran, daß dem kleinen Kinde, welches alles personificirt, das Thier fast auf einer Stufe mit dem Menschen stehe und deshalb der kleine Thierquäler zu einem harten, grausamen Manne erwachse. — Aber auch bei der redlichsten Absicht hat sich die Pädagogik verirrt, so namentlich durch künstliche Rührungen und müßiges Moralisiren, noch mehr aber durch ideales Ueberspannen. Die Thätigkeit des Mitgefühls geht durchaus von dem Nächsten aus und erst muß man den Menschen lieb haben, ehe man die Menschen

lieben kann. Hier gilt Göthe's Wort: Willst du ins Unendliche schreiten, so geh' ins Endliche nach allen Seiten. Die bestimmten Aussprüche der hl. Schrift sind bekannt: Gal. 6, 10. 1 Tim. 5, 8. Wer ihrer nicht achtete, würde Leute erziehen, welche unter dem Vorgeben von Pflichten gegen das Allgemeine diejenigen gegen die Nächsten versäumten. — Endlich ist zu diesen Verirrungen die ganze Reihe der Bemühungen zu rechnen, welche Wohlwollen und Mildthätigkeit bei den Kindern erzwingen wollen, ohne auf eine Wiedergeburt zu bringen. Befohlene Küsse, gewaltsam weggenommene Spielsachen, unter Sauersehen der Kinder vor deren Munde weg vertheilte Näschereien können den Eigensinn brechen, aber kein Mitgefühl schaffen. „Ihr verfälscht die Liebe, indem ihr deren äußere Zeichen gebietet" (Jean Paul). — Auch die jetzt so modernen Kunststückchen der Mildthätigkeit, da Kinder-Missionsvereine bestehen, da bei keiner öffentlichen Sammlung das: „Aus der Sparbüchse von Anna und Paul" fehlt, verwirft Palmer mit schlagenden Gründen: „Einen Besitz, wie man ihn haben muß, wenn man eine wirkliche Wohlthat erweisen will, hat das Kind noch nicht und soll ihn nicht haben." Es bleibt ihm noch ein weites Feld, die Mildthätigkeit zu üben, übrig. — Ueberhaupt muß man nicht kleingläubig und ängstlich provociren, sich nicht durch Aeußerungen echter Kindlichkeit, als durch angebliche Zeichen von Selbstsucht ängstigen lassen. Kindergezänk hat nicht viel auf sich und verträgt sich mit der größten Herzlichkeit. Unschuldiges, kindisches Lachen ist noch keine Schadenfreude. Am allerwenigsten aber braucht uns eine gewiße, namentlich den Knaben eigenthümliche Kälte zu erschrecken, welche theils in deren Naturell, theils in falscher Scham, theils nur in Mangel an Erfahrung und an Bekanntschaft mit der Noth begründet ist.

e. Nach alledem ergiebt sich der Weg, auf dem wir unsre Kinder zum Mitgefühl erziehen, von selber: E r z i e h e d i r K i n d e r, d. h. komme mit deiner Liebe entgegen, mit der rechten, heiligen. — E r z i e h e G e s c h w i s t e r. Namentlich Sache der Mutter wird es sein, die Kinder zu lehren, daß sie mit einander lernen und spielen, auf ihre gegenseitigen Bedürfnisse Acht, mit ihren Schwächen unter einander Geduld haben u. s. w. Vorzüglich können im Geschwisterkreise Strafen und Belohnungen, welche so oft trennend wirken, die Herzen binden, wofern nur die Gerechtigkeit der Erzieher Vertrauen begründet. — L a s s e d i c h l i e b e n, d. h. nimm kleine Erweisungen kindlicher Dienstfertigkeit freundlich auf, auch wo sie deine eigene Mühe vergrößern (beim Aufräumen, bei der Gartenarbeit); gieb den Kindern sogar Gelegenheit, dir solche Dienste zu erweisen; denn es ist ein eigenthümlicher Zug des menschlichen Herzens, daß wir den mehr lieben, dem wir Gutes gethan, als von dem wir es empfangen haben. — Ueberhaupt: v e r k ü m m e r e d e n K i n d e r n d i e F r e u d e d e r W o h l t h a t n i c h t. „Laß dein Kind sich mit dem heftigsten Hunger schlafen legen, nachdem es sein Abendbrot einem andern Kinde freiwillig gegeben." Die kleinen Schultern müßen durch Tragen stark werden, sonst brechen sie später unter der Last zusammen oder werfen sie ab. Solchergestalt intensiv gestärkt greift das Mitgefühl von selber über den häuslichen Kreis hinaus. — Daß es mit Erfolg geschehe, dazu sind nur zwei Dinge nöthig: M a n g e h e i h n e n v o r a n. Jean Paul will lieber eine Polizeistrafe zahlen, als Angesichts seiner Kinder einen Bettler abweisen. — Z w e i t e n s l a s s e m a n s i e d i e N o t h s e h e n, damit sie auch später von ihr wissen, denn nicht bloß bei Kindern ist Mangel an Bekanntschaft mit der Noth der Grund der geringen Wohlthätigkeit. Frau Professor Oberlin erzählte ihren Kindern von jeder Noth, die sie gesehen hatte und erzog sich dadurch in ihrem Fritz, dem berühmten „Heiligen der protestantischen Kirche" (so nennt ihn K. Hase), nicht nur einen Virtuosen der Samariterliebe, sondern auch einen Mann, der sie zu lehren und fortzupflanzen wußte.

Zu weiterer Belehrung empfehlen sich Schriften wie Jeremias Gotthelfs Armennoth, die Fliegenden Blätter des Rauhen Hauses u. dgl., ferner die Erklärungen zu Luc. 10 und Röm. 12, 13; darunter die vortrefflichen in Nissens Unterredungen.

**Mitschüler.** Das Leben in der Familie, wie reich und wohlgeordnet es auch sei, reicht für die geistige und sittliche Bildung des Kindes in der Regel weit nicht aus. Die Kinder einer Familie sind einerseits verschiedener nach Alter und Entwicklungsstand und andrerseits wieder ähnlicher, als das Bedürfnis jener Vielseitigkeit und Kraftübung, wie sie das Leben verlangt, wünschen läßt. Sie suchen selbst ihre G e s p i e l e n aus anderen Familien und gesellen sich zu ihnen, angezogen theils durch Uebereinstimmung der

Neigungen, theils durch ergänzende Verschiedenheit ihres Wesens (vgl. d. Art. Familie, Gespielen). Dieses Bedürfnis nun wird mit dem Eintritt in die Schule reichlich, oft überreichlich befriedigt. Sie führt das Kind in die Oeffentlichkeit eines geordneten Gemeinlebens, sie stellt es unter Kinder gleichen Alters und Geschlechts, schafft ihm eine Menge von Genossen auf einmal und deckt so den einen Mangel des geschwisterlichen Lebens, die Altersungleichheit, während sie zugleich auch dem anderen, der Einseitigkeit des Familiengeistes, abhilft und Kinder aus den verschiedensten Lebenswurzeln und Familienatmosphären zusammenwürfelt. Daß das Verhältnis der Mitschülerschaft nicht ohne tiefen und vielseitigen Einfluß sein könne, liegt am Tage. Nimmt doch die Schule den besten Theil der Tageszeit, ja einen bedeutenden Bruchtheil der Lebenszeit in Anspruch und zwar gerade denjenigen, der für die Aneignung von geistigen und sittlichen Eindrücken am empfänglichsten ist. Wir wollen einige von den in diesem Verhältnisse hervortretenden Momenten hervorheben, indem wir den Blick 1. auf das intellectuelle oder Lernleben und 2. auf das sittliche oder Gemüths- und Charakterleben richten.

1. Die Hauptmacht für alle Wirkungen, welche die Mitschülerschaft hervorruft, ist die Gemeinsamkeit. Sie macht sich schon geltend in der Lernarbeit der Schule und wirkt vielfach weckend, ermunternd, stärkend auf die jungen Geister. Man weiß, wie der gemeinsame Marsch in gleichem Schritt und Tritt auch die schwächeren Kräfte mit fortzieht. So ziehen auch die Mitschüler einander auf ihrem Lernmarsche fort, und vieles, was bei dem Einzelnen mit allerlei Kunst- oder Gewaltgriffen erstrebt werden müßte, giebt sich in der Schule von selbst. Das Wirkende dabei ist einerseits die Macht des Beispiels, andererseits der Ehrtrieb. Daraus entwickelt sich das mächtige Ferment des Wetteifers, bei dem ja eine gewiße Gleichheit der Kräfte die Grundvoraussetzung bildet. Der Eintritt in die Schule ist darum auch der Eintritt in die gemeinsame Rennbahn. Die jungen Kräfte messen sich da mit einander auch ohne Zuthun des Lehrers auf dem Gebiete des Wissens und Könnens, wie sie sich sonst wohl nach der Leibesstärke gemessen. Einige wacker voranschreitende Schüler, die den Wetteifer der übrigen reizen, sind für die Bildung eines munteren Lerngeistes, für das Fortschreiten in Kenntnissen und Fertigkeiten von großem Einfluß. Ja die Macht des guten Vorgangs und Wetteifers wirkt selbst bis auf die Form der Arbeiten hinaus. Es gesellen sich aber zu diesen mehr unbewußt wirkenden Einflüssen wohl auch noch solche, die mit Wissen und Absicht von Schülern auf Schüler ausgeübt werden, entweder freiwillig, indem sich gefördertere Schüler der zurückbleibenden annehmen, oder auf Anordnung des Lehrers selbst. Das ganze System des Bell-Lancasterismus ruht ja auf geordneter Mithülfe einzelner Mitschüler (s. Bell).

Die Mitschülerschaft hat freilich auch ihre Kehrseite. Wie vieles muß um der schwächeren, trägeren oder achtloseren willen länger betrachtet, wieder und wieder gebracht werden! Das ist nicht selten Blei an den Füßen der rüstigeren Läufer. Aber auf der andern Seite ist in solch einem Bleigewichte auch ein nicht selten heilsamer Moderator beigegeben, der vor zu hastigem Vorwärtseilen, vor Flüchtigkeit und Oberflächlichkeit oder vor geistiger Uebertreibung und Vergewaltigung sichert. So kann, was sich erst als Uebel empfindet, zur Wohlthat werden.

Schlimmer wird die Sache freilich, wenn die Zahl der trägeren und für den Reiz der Ehre weniger empfindlichen Naturen überwiegt und diese sich an einander trösten, noch schlimmer, wenn sich jene leidige Assecuranz dazu schlägt, damit man sich gegenseitig die Arbeitsnoth zu erleichtern sucht (s. Einflüstern; Abschreiben). Gewissenhafte Lehrer werden diesen einerseits meist aus Trägheit oder Achtlosigkeit, andererseits oft aus einer fleischlichen Gutmüthigkeit fließenden Schulsünden mit Ernst entgegentreten und die Regel der württembergischen Volksschulgesetze: „Sei kein Einbläser und dulde keinen; du betrügst sonst und wirst betrogen," mit ihren Consequenzen auf das nachdrücklichste einschärfen und handhaben.

Die Mitschülerschaft ist somit ein sehr bedeutendes Moment im Arbeits- und Lernleben. Gute, fleißige, strebsame Schulgenossen zu haben, ist ein Vortheil, der nicht hoch genug angeschlagen werden kann. Er ist um so größer, als diese Schulgenossenschaft in der Regel durch die ganze Schulzeit fortgeht und alle Wechsel der Lehrer überdauert. Welche Verschiedenheit findet sich oft unter den Classen, Jahrgängen,

Promotionen desselben Alters! Natürliche Begabung, Vorarbeit durch andere Lehrer thut viel; aber gewiß ist der Einfluß, den die Schüler selbst auf einander üben, dabei keiner der unbedeutendsten Factoren. (Vgl. d. Art. Cötus.)

Der gewissenhafte Lehrer wird seinerseits diesen Einfluß genau beobachten, den von daher drohenden Gefahren entgegenwirken und ihn zum Besten des Ganzen sowie namentlich einzelner schwächerer Schüler zu benützen wissen. Daß man je und je einen oder etliche solche einem geförderteren Mitschüler behufs der Nachhülfe zuweise, kann beiderseits wohlthun, wenn der helfende seinen schwächeren Bruder dabei auch nicht gerade, wie Pestalozzi will, um den Hals nimmt.

2. Noch viel bedeutender ist der Einfluß, den Mitschüler rücksichtlich des sittlichen, des Gemüths- und Charakterlebens auf einander üben. Im Grunde blickt dieses auch in dem bisher Gesagten schon durch; denn der Nacheiferung, der schulbrüderlichen Hülfe, der Treue und Selbständigkeit in der Arbeit liegen selbst schon sittliche Momente zu Grunde, ja alles Lernen ist selbst schon eine sittliche That.

Die Schüler einer Schule stellen in der Regel eine wahre Musterkarte von sittlichen Eigenthümlichkeiten dar. Die verschiedensten Temperamente nehmen auf der Schulbank neben einander Platz, und diese hinwiederum unter der verschiedensten Pflege des elterlichen Hauses aufgewachsen, gewöhnt oder verwöhnt. Wie sich aus den verschiedenen dunstartigen Ausstrahlungen der jungen Leiber jene eigenthümliche Atmosphäre bildet, die man Schulluft nennt, so bildet sich auch aus den verschiedenen Seelen- und Geistesausstrahlungen ein geistig-sittlicher Dunstkreis, ein Schulgeist. Dieser kann gesund sein oder ungesund, er kann darum auch auf den Einzelnen entweder stärkend wirken oder schwächend, fördernd oder lähmend, heilsam oder vergiftend.

Hätten wir die Auswahl der Schüler in der Hand, wir würden vermuthlich lauter wohlgeartete Kinder zusammenordnen, die unartigen am liebsten ganz aussondern und uns so eines guten Schulgeistes zu versichern suchen. Allein die Ordnung Gottes erspart uns dieses Experiment, dessen Gelingen von vorne herein bei der Natur der Menschenkinder zweifelhaft sein dürfte. Sie setzt uns auch in das Netz der Schule, wie der Kirche, gute und faule Fische durcheinander, und diese Thorheit göttlicher Unpädagogik ist doch am Ende auch weiser, denn die Menschen sind. Durch diese Mischung wird die Schule zu einem Kampfplatz, auf dem sich die sittlichen Kräfte üben, stärken und für das künftige Leben in Staat und Kirche vorbilden mögen. Auf ihm wirken die sittlichen Kräfte bald anziehend, bald abstoßend auf einander, da wird eines des andern Führer oder Verführer, Vor- oder Schreckbild; „Herzen und Fernen von Herzen" (Prediger 3, 5) hat da seine Zeit und findet seinen Raum. Da treten Wahlverwandtschaften hervor, alte Verbindungen lösend, neue eingehend, da werden Herzensverbindungen geschlossen, die oft bis an die Grenze des Erdenlebens reichen, sowie für manche Widrigkeiten, die später hervortreten, der Grund schon im Schulleben zu suchen ist. Es ist eine ebenso tiefe und nachhaltige als freie und unberechenbare Einwirkung, die Mitschüler auf einander ausüben, und oft wird die ganze Lebensrichtung eines Menschen durch seine Schulkameraden bestimmt. Gottlob, daß der christliche Lehrer auch hiebei sich der Hand getrösten darf, die auch das Kleinste und scheinbar Zufälligste doch vorbedächt hat.

Als besonderes Moment für den Einfluß der Mitschülerschaft auf Sitte und Charakter tritt uns auch hier wieder entgegen die Gemeinsamkeit. Da ist die Gemeinsamkeit des Rechtes und der daraus fließenden Ordnung und Zucht. Die Warnehmung, daß alle sich derselben Regel zu fügen haben und fügen, erleichtert dem Einzelnen die von jeder Ordnung erforderte Verleugnung und macht sie ihm durch tägliche Uebung zur Gewohnheit. Da ist die Gemeinsamkeit der Arbeit und Mühe, des Schulkreuzes, wie es sich theils in seiner Nothwendigkeit, theils durch zufällige Umstände erschwert auflegt. Da ist die Gemeinsamkeit der Schulfreuden, wie sie der zarteren und reiferen Schuljugend in und außer den Lehrstunden erblühen; die Lerngesellen werden auch Spielgesellen in der Freizeit und nach der Schule. Nichts aber fügt die Menschen leichter und inniger zusammen als gemeinsames Leiden und Freuen. Da offenbaren sich Sympathien und Antipathien, da reicht man sich die Hand zu Scherzen und Schelmereien wie zu Werken der Friedens, der Kunst der Wohlthätigkeit, da zieht einer den anderen in seine Erholungen,

Liebhabereien, Phantasien, wohl auch in seinen Familienkreis; da bilden sich Parteien, Bündnisse zu Schutz und Trutz, da blühen Kämpfe, reifen Siege und Friedensschlüsse. Wie tief und innig Mitschüler zusammenwachsen, zeigt das spätere Leben. „Ich bin mit ihm in die Schule gegangen," ist genug, um Menschen, die weit und lang getrennt waren, schnell und innig zu vereinen.

Ist der Geist einer Schule ein gesunder, so ist viel gewonnen für das sittliche Leben der Schüler. Das Wort und Urtheil eines Mitschülers hat nicht selten größere Macht als das eines wenn auch noch so achtungswerthen und wohlwollenden Mannes. Das ist nun einmal der Jugend Art. Aber die Gefahren, welche von dem Geist einer Schule drohen oder welche auch von einzelnen energischeren Mitschülern ausgehen können, sind freilich auch in demselben Maße bedeutend. Da steht oben an die Macht des bösen Beispiels, das oft gerade von entschlossenen, thatkräftigen Naturen gegeben wird und eben dadurch um so verführerischer wird (s. d. Art. Beispiel). So lange solche tonangebende Naturen etwa nur auf lose Streiche außer der Schule gerichtet sind, mag das noch gehen. Bedenklicher wird es schon, wenn sich der Muthwille gegen einzelne Kameraden kehrt, die denselben durch irgend eine Schwachheit oder sonstige Eigenthümlichkeit reizen. Noch bedenklicher wird die Sache, wenn sich der jugendliche Muthwille gegen den Lehrer selbst kehrt. Daß in der Regel die moralische Verantwortlichkeit dafür in erster Linie auf diesen selbst fällt, ist wohl unwidersprechlich. Wo es aber so ist, da geschehen in der Schule manchmal Dinge, die man nicht für möglich halten sollte. Dabei gehört es unter die mancherlei Räthsel, welche das Werdeleben der Jugend, besonders der im Austreten der Kinderschuhe begriffenen, zur Lösung aufgiebt, daß auch edlere Naturen sich den Kreuzzügen gegen solche Lehrer anschließen können. Wenn auch nicht jeder für sich zur Offensive schritte, so fehlt doch vielfach noch die innere Kraft, sich dem von entschlosseneren Mitschülern geleiteten Angriff muthig zu widersetzen. Die Moral, die sich die Jugend oft ihren Lehrern gegenüber bildet, weicht von der sonst gewöhnlichen bedeutend ab. Sie sieht sich der Lehrermacht gegenüber in einer Art von Kriegszustand, der ihr allerlei Kriegslisten und Neckereien als harmlos erscheinen läßt. Wie schwer fällt es da dem Einzelnen, wider den Strom zu schwimmen! Furcht vor der Ungnade, vor dem Spott, oft auch vor der Faust der Kameraden zieht mit fort oder verhindert Geständnisse ꝛc. — Geht der Einfluß der stärkeren, entschlosseneren Mitschüler gar auf unsittliche Dinge hinaus: auf Ausübungen und Rachehandlungen, auf Diebereien, Wirthshaussitzen, Liebeleien und dgl., so kann manche Schulgemeinschaft recht eigentlich verderblich werden. Mancher Verlorne sucht mit Recht die Anfänge seines Verderbens in der Schulkameradschaft; mancher Verderber hat sein böses Geschäfte dort begonnen.

Das Schulleben wird so recht eigentlich zu einer Schule des Lebens in einem andern Sinn, als es gewöhnlich genommen wird. Alle die sittlichen Kräfte, welche sich später in Amt und Beruf, im gesellschaftlichen Leben, in Staat und Kirche zu bethätigen haben, regen in der Schule schon die Flügel. Der Unterschied der Gaben und Kräfte, die Gunst oder Ungunst der Natur nach Leib, Seele und Geist wird hier an den Mitschülern vor Augen gestellt, da beschämend, dort ermunternd. Der Knabe, der Jüngling lernt den Tüchtigeren neidlos über sich sehen und entnimmt hinwiederum der Erfahrung, wie Fleiß und gewissenhafte Treue oft nicht ohne Erfolg mit der Begabung wetteifert. So bilden Schule und Mitschülerschaft für die realen Unterschiede im Leben vor. Und doch schweben sie wieder in einer gewißen Idealität über denselben. Das Kind des armen Taglöhners und das des reichen Grundbesitzers sind vor dem Gesetze der Schule gleich und lernen einander menschlich achten. In der Schule gilt jeder, was er nach Geist, Gemüth und Verdienst wirklich ist, nicht mehr und nicht weniger.

Bei aller Gleichheit aller bietet indes das Bedürfnis der Schule doch auch Gelegenheit, gewißermaßen amtliche Dienste einzelner in Anspruch zu nehmen. (Ordner, Custos, Censor, Lector ꝛc.) Amtsbewußtsein, Amtstreue, nicht ohne Moment für das kommende Leben. Die Mitschülerschaft bietet ferner in ganz ungesuchter Weise Gelegenheit, einen guten Schatz von Menschenkenntnis zu sammeln. Sie kann eine Vorschule werden für jene Selbständigkeit, eine Vorübung für jene Freiheit von Menschenfurcht und Menschengefälligkeit, die den echten Mann kennzeichnet.

Für den Lehrer ist der Einfluß, den die Schüler auf einander ausüben, ein Umstand von hoher Wichtigkeit. Diesen unberufenen und doch so wirksamen Collegen in seinem Lehr- und Erziehgeschäfte gegenüber nimmt er zunächst eine eigenthümliche Stellung ein: er muß sie nehmen, wer und wie sie sind, ohne eigene Auswahl oder Protest, und weiß nicht, wie sie, so oder so gemischt, auf einander wirken werden. Es wird ihm da manchmal zu Muthe, wie der Henne, der man Enteneier untergelegt. Kaum vermag irgend eine andere Schulnoth sich so schwer auf ein treues Lehrerherz zu legen, als die unheimliche Spannung der geistig-sittlichen Atmosphäre, wie sie sich manchmal in der Schule bildet. Sie mag aber auch vor anderen Nöthen in das Seufzen und Bitten treiben zu dem, der auch den „Geistern, die in der Luft herrschen," gebieten kann. Doch die Hände, die sich ernstlich zu dem Haupterzieher erheben, werden sich auch nicht müßig in den Schoß legen. In der Regel kommt es früher oder später bei solch einer geistig-elektrischen Spannung auch zu Explosionen. Da gilt es, rasch und entschieden in die Bresche zu treten. Da wirkt denn oft ein Wort zu rechter Zeit und im rechten Ton geredet, oder eine wohlbemessene Strafe Wunder. Was das öffentliche Wort nicht wirkt, ist oft dem vertraulichen, herzlich väterlichen unter vier Augen aufbehalten. Der Macht der Vergesellung gegenüber ist wohl das divide et impera! am Platz. „Zertrenn' und herrsche! tüchtig Wort," dolmetscht es Göthe; aber den besseren, etwa vereinzelt stehenden Elementen gegenüber mag auch das von demselben gegebene Supplement zu seinem Rechte kommen: „Verein' und leite! bess'rer Hort."

Je weniger die Mitschülerschaft bei unseren öffentlichen Schulen von der freien Bestimmung der Lehrer und Schulbehörden abhängt, je mehr sich aus der häuslichen Erziehung und Gewöhnung sowie aus der jungen Natur selbst unberechenbare Factoren mit in die Schulerziehung einmischen, desto ernster wird es der Lehrer mit dem zu nehmen haben, was in den Bereich seines Willens, Vermögens und Einflusses fällt, und desto mehr wird er sich wahren müßen ein offenes Auge, einen geweiheten Mund, eine feste Hand und ein treu meinendes, heilig liebendes Herz.

**Mittelalterliches Schulwesen.** Vor allem sind im Mittelalter die drei großen Culturgebiete: das byzantinisch-slavische, das römisch-germanische, das islamitisch-jüdische zu unterscheiden. Das zuerst genannte, durch den Reichthum der geistigen Errungenschaften der alten Welt bevorzugt, bewahrt fort und fort eine gewiße Ueberlegenheit. Für alle drei Culturgebiete besteht der entschiedenste Widerstreit der religiösen Ueberzeugungen, welche von vorwiegender Bedeutung, aber durch herrschende Auctoritäten bestimmt und beschränkt sind. Das individuelle Denken und Streben befreit sich im Westen erst dann, als die Nationalitäten bestimmter auseinandertreten; im Zusammenhang damit entwickeln sich die Nationalliteraturen, welche langsam im Klerus, reicher im Adel, am ausdauerndsten im Bürgerstand zur Blüte gelangen.

Die Stoffe für die Jugendbildung werden in diesen drei Gebieten auf sehr verschiedene Weise verwendet: die Byzantiner benützten reiche Schätze griechischer Literatur; die Araber eigneten sich von den Griechen nur Wissenschaftliches an; das Abendland hatte davon Jahrhunderte lang nur wenige Bruchstücke. Die Bildung ist fast überall nur Eigenthum enger Kreise, wo sie Schulbildung wird, in ertödtendem Formalismus befangen; einzelne geistliche und weltliche Regenten geben dazu große Impulse, die meisten haben für solche Aufgaben und Bedürfnisse weder Interesse noch Verständnis.

Die Geschichte des mittelalterlichen Schulwesens legt sich in vier Perioden aus einander, die wir im Folgenden zu charakterisiren versuchen.

I. Das Zeitalter der Neubildungen: im Osten gegenüber den ermattenden Byzantinern, die unter den Bilderstürmen auch die edle Verlassenschaft des Alterthums zu vergessen scheinen, die rasche Erhebung und Ausbreitung der Araber, die bald auch in die Bildung der Besiegten eintreten; im Westen erste Entwicklung und engere Verbindung der auf dem Boden des römischen Reichs entstandenen germanischen Staaten unter dem Einflusse Roms, Verschmelzung germanischer und romanischer Elemente unter harten Conflicten, stilles Fortwirken der antiken Bildung in engen Formen und in vereinzelten Kreisen.

II. Das Zeitalter des Aufstrebens: im Osten Wiederaufnahme und glänzende Förderung der Studien bei den Byzantinern, die weithin auch die slavische Welt bestimmen, eifrige Pflege der Wissenschaft im Chalifenreiche, auch nach der

Auflösung der Staatseinheit; im Westen völlige Einigung der Völker unter Rom, festerer Zusammenhang und regere Thätigkeit in den Arbeiten für Bildung und Wissenschaft, Blüte der Stifts- und Klosterschulen.

III. Das Zeitalter des Höhestandes: im Osten unter den Erschütterungen der Kreuzzüge zwar nicht Mehrung und Steigerung des geistigen Erwerbs, aber energische Bewahrung und fleißige Benutzung des Ueberlieferten; im Westen allbestimmende Macht der Hierarchie, Entwicklung der Scholastik und der Universitäten, Eintritt des Adels in die Kreise der Bildung, reicheres Aufblühen der Nationalliteraturen.

IV. Das Zeitalter des Uebergangs: im Osten Verwüstung des byzantinischen Culturgebiets durch die Osmanen, die rasch eine höhere Cultur bei sich entwickeln; im Westen freudige Aufnahme des aus dem Osten Geretteten, Entwicklung des Humanismus im Gegensatze zu dem kirchlich-scholastischen Bildungswesen, das doch in zahlreichen Universitäten neue Pflegestätten gewinnt, entschiedenes Hervortreten des selbstbewußten, nach gesunder Bildung verlangenden, in neue Bahnen strebenden Bürgerthums, das überall auch in seiner Sprache dichtet und schreibt.

Erste Periode (5—8. Jahrhundert).

A. Die Byzantiner seit Justinian. Mit der von diesem zunächst aus finanziellen Gründen angeordneten Einziehung der Lehrergehalte in allen Städten des Reichs und der Schließung der Philosophenschulen zu Athen (529) trat von selbst das geistliche Element beim Unterrichte stärker hervor. Ueber das eigentliche Griechenland legte sich für lange Zeiten dunkle Nacht, auch nordwärts bis an die Donau wurden alle Länder von barbarischen Völkern überflutet. Kleinasien war in der ersten Hälfte des 7. Jahrhunderts Hauptsitz der byzantinischen Macht geworden, und hielt wohl auch an dem überlieferten geistigen Besitze fest. Im Osten drängten die Araber immer stärker an, um endlich alles sich zu unterwerfen, und mit ihrem Eindringen verlor Alexandria völlig, was es etwa noch an Resten wissenschaftlicher Bildungsstätten und Bildungsmittel besaß.

Aber eine gelehrte, freilich pedantische Tradition setzte sich fort und die alte Literatur, von deren Schätzen noch viel erhalten war, fand immer wieder Pfleger und Nachahmer, vorzüglich in den Geistlichen, die auch für zahlreiche und genaue Abschriften sorgten. Auch wurde jetzt das byzantinische Unterrichtswesen fast durchaus unter den Einfluß der Geistlichen gestellt und damit stand im Zusammenhange die Aufnahme der Bibel und der Kirchenväter in den Unterricht. In Constantinopel bestand noch im 8. Jahrhundert eine Akademie von zwölf Geistlichen als Lehrern der Wissenschaften: Grammatik (fast nur Formenlehre nach dürftigen Compendien), Rhetorik nach Hermogenes und Aphthonius und Philosophie in Abhängigkeit von der Dogmatik und Aristoteles. Gelesen wurden von den Dichtern Homer, Hesiod, Pindar, einige Stücke der Tragiker und des Aristophanes, auch wohl noch Menander und andere Komiker, von den Spätern Theokrit, selbst der dunkle Lykophron und Dionysius der Perieget; von den Prosaikern Thukydides (mehr als Herodot), Demosthenes (die Staatsreden) und „als anderer Demosthenes" Libanius, auch Plutarch und Dio Cassius und andere spätere. Große Zerrüttung führte der Bildersturm herbei. Leo der Isaurier, welcher die bilderfreundlichen Geistlichen verfolgte, ließ auch die von ihnen besorgten höheren Schulen schließen. Sein energischer Sohn Constantinus Copronymus dehnte die Verfolgung über alle Landschaften und besonders auch über die Mönche aus, deren Bibliotheken verschleudert oder verbrannt wurden.

B. Die Araber. Die Länder, welche die Araber zunächst sich unterwarfen, waren seit langen Jahrhunderten Sitze der Cultur, und wie vieles auch in den spätern Zeiten verfallen sein mochte, so war doch immer genug übrig geblieben, um die reich begabten Eroberer anzuziehen und zu fesseln, namentlich in Syrien und in den Landschaften zwischen Euphrat und Tigris. Dort hatten die Nestorianer in Edessa, Nisibis und vielen anderen Städten Schulen errichtet, in denen außer der Theologie auch profane Literatur gelehrt wurde. In vielen Klöstern hatte die Wissenschaft eifrige Pfleger. Die Araber nun übten große Duldsamkeit; auch die Klöster wurden geschont, und was in diesen an Denkmälern alter Bildung oder an Anstalten für Unterricht erhalten war, gieng wenigstens nicht durch Gewaltthaten der Sieger zu Grunde. In Bagdad sammelten sich rasch die Elemente zu einer neuen Culturentwicklung.

C. Das christliche Abendland. Die germanischen Völker theilten sich in die Westhälfte des römischen Reiches. Aber die arianisch Gesinnten von den Germanen giengen an dem unversöhnlichen Gegensatz mit den orthodoxen Romanen zu Grunde, während die rechtgläubigen Anhänger des nicänischen Bekenntnisses, die Franken, Westgothen, Longobarden sich in dem großen Zusammenhang der römisch-katholischen Welt gedeihlich entwickelten. Der Einfluß, den Rom schon in dieser Periode nach allen Seiten ausübt, ist außerordentlich. Als die altrömische Welt aus den Fugen gieng, stand die Kirche in unerschütterlicher Festigkeit, und unter den Wirren und Wehen einer Uebergangszeit, in welcher Altes und Neues in wüster Gährung durch einander wogte, verkündigte sie den Völkern ein über alle menschlichen Dinge hinausragendes und doch zu wahrer Gestaltung derselben bestimmtes Gesetz. Diese Kirche aber hatte ihren Mittelpunct in Rom, wo der Thron der Imperatoren gestanden hatte und nun der Stuhl des h. Petrus stand; seine Inhaber traten in das Erbe der Imperatoren ein, damit noch einmal für Jahrhunderte römische Kraft und Disciplin ordnend und gestaltend einen weiten Völkerkreis umspanne. Die Sprache Roms blieb das Bindemittel für die Nationen des Abendlandes, als Sprache der Kirche für Gesetzgebung, Gottesdienst und Schule, und was einst in dieser Sprache große und freie Geister geschrieben hatten, das wirkte jetzt als Muster unter empfänglichen Barbaren mit unwiderstehlicher Gewalt.

In Italien erhielt sich unter der Herrschaft der Ostgothen die antike Bildung in fast unverkümmerter Sicherheit. Theodorich der Gr., der sie in Constantinopel wenigstens schätzen gelernt hatte, hielt, um die Unterworfenen leichter mit sich und seinem Volke zu versöhnen, die Träger und Förderer derselben in Ehren, obwohl er sie von seinen Gothen fern zu halten suchte, um ihre kriegerische Tüchtigkeit nicht zu gefährden. Es wurde für die Erhaltung der alten Bauwerke, der Spiele, der Studien gesorgt, den Lehrern der Grammatik, Rhetorik und Jurisprudenz die halbjährliche Ausbezahlung der Honorare gesichert, und wie in Rom, so erhielten sich die Studien wohl auch in Ravenna, Mediolanum, Ticinum. Noch unter den letzten Schrecken des Gothenkriegs fand Arator bei der öffentlichen Vorlesung seiner in Verse gebrachten Apostelgeschichte unendlichen Beifall. Boethius aber, ein ausgezeichneter Kenner der griechischen Literatur, hat theils durch seine Uebersetzungen aristotelischer Werke, theils durch seine Schriften über Arithmetik, Geometrie und Musik, besonders aber durch seine in viele Sprachen übersetzten fünf Bücher de consolatione philosophiae einen außerordentlichen Einfluß auf das geistige Leben des Mittelalters ausgeübt. Sein großer Zeitgenosse Cassiodor schuf im Monasterium Vivariense den Wissenschaften ein Asyl mit Büchersammlung und Schule. In seinen Institutiones ad divinas lectiones hebt er mit Nachdruck die Nothwendigkeit der classischen Studien neben den theologischen hervor, wie ja auch die heiligen Väter die Wissenschaften nicht verachtet und Moses, der treue Knecht Gottes, in aller Weisheit der Aegypter sich heimisch gemacht habe. Er widmet daher einen zweiten Theil der Behandlung der sieben freien Künste, und diese Exposition ist ein Gesetzbuch für den ganzen Unterricht der mittelalterlichen Klosterschulen geblieben. Dabei empfahl er den Genossen seiner Einsamkeit als die vorzüglichste Handarbeit das genaue Abschreiben der Bücher. Bald begannen auch die Benedictiner in Italien ihre segensreiche Thätigkeit, neben welcher alles andere Unterrichten in Schatten zurücktreten sollte.

Aber auch nach dem Sturze des ostgothischen Reichs erhielten sich noch die alten Schulen der Grammatiker und Rhetoren. Gregor der Gr. war in den römischen Schulen gründlich unterrichtet worden. Allerdings aber hat er den Namen „Patron der Schulen" wenig verdient [s. d. Art.] und gerade Rom war nach Gregor sehr arm an wissenschaftlichem Leben, das vielmehr in Rom selbst und in den vorzugsweise romanischen Landschaften Italiens fast zu erlöschen schien. Desto energischer setzte es sich bei den Longobarden fort; im obern Italien bestanden seit dem 8. Jahrhundert Parochialschulen und neben den kirchlichen Lehranstalten fort und fort auch weltliche Grammatikerschulen, in denen die Lehrtradition der alten Welt sich erhielt und später eine Opposition gegen das Kirchliche rege ward; Paulus Diaconus wurde am Hofe des Königs Ratchis († 749) erzogen.

In Nordafrika erhielt sich die alte Bildung auch unter den Vandalen in

kräftigem Gedeihen und gewann selbst die rauhen Eindringlinge, deren Name doch in späteren Zeiten für bildungsfeindliches Treiben sprüchwörtlich geworden ist. Dort wurde Marcianus Capella gebildet, dessen Satira in neun Büchern, eine Allegorie de nuptiis Philologiae et Mercurii, in den 7 letzten die 7 freien Künste als Dienerinnen der Philologie ihre Schätze ausbreiten läßt und als Schulbuch wunderbaren Erfolg hatte.

In Spanien, wo die Westgothen Herren geworden waren, beginnt eine regere Thätigkeit erst mit dem Siege der Orthodoxie über den Arianismus (585). Das Werk des Isidorus von Sevilla: Originum s. etymologiarum libri XX, hat aus der gesammten alten Literatur eine Fülle anziehender und nützlicher Mittheilungen gerettet. Für den Unterricht des Mittelalters waren von besonderer Wichtigkeit die drei ersten Bücher, in denen die sieben freien Künste behandelt werden.

Im Frankenreiche leitete sich die Verschmelzung der romanischen und der germanischen Bevölkerung durch die Bekehrung Chlodwigs ein. Der Einfluß der Bischöfe, schon in den Zeiten der Invasion sehr groß, steigerte sich noch unter den Merowingern und bewirkte mit Sicherheit die Entwicklung eines einigen Volkslebens. Da sie Rathgeber der Könige waren, so behauptete durch sie auch die römische Cultur noch lange ihren Einfluß. Bei allen Zerrüttungen der Invasion war von dem, was an Werken der Bildung sich angesammelt hatte, noch ein guter Theil übrig geblieben, woran bald auch Germanen sich erfreuten. Die Romanen im fränkischen Gallien aber fühlten fortwährend das Bedürfnis, durch höhere Bildung sich hervorzuthun und so sich eine geistige Ueberlegenheit über ihre germanischen Gebieter zu sichern.

Die Gedichte des aus Italien gekommenen Venantius Fortunatus bieten eine Fülle individueller Züge und gar anmuthige und belebte Bilder dar. Ihn bewundert der Geschichtschreiber Gregorius von Tours, der Herodot des Mittelalters, welcher über die Anfänge der fränkischen Geschichte nach lateinischen Gewährsmännern berichtet; belesen in den classischen Autoren, klagt er über die Mängel seiner eigenen Darstellung und den Untergang der wissenschaftlichen Studien. Was den Unterricht anlangt, so hatte Marcianus Capella bereits große Geltung gewonnen; auch Virgils Ansehen ist fast schon wie geheiligt; die größeren Städte des Südens suchten sich Schulen der Beredsamkeit und des römischen Rechts so lange als möglich zu erhalten.

In Toulouse wurden die grammatischen Studien auf ganz besondere Weise getrieben: eine Disputation drehte sich 14 Tage und Nächte um die Frage, ob das Pronomen ego einen Vocativ habe; bei einer zweiten wurde ebenso lange erörtert, ob alle Zeitwörter ein Frequentativum haben können. Der Berichterstatter, der Grammatiker Virgilius Maro, bemerkt, die Tadler wissen nicht, wie tief die Latinität sei, namentlich daß es 12 Arten derselben gebe. Man hatte es nämlich eingeführt, daß für die einzelnen Begriffe außer der herkömmlichen Bezeichnung noch elf andre rein willkürliche angenommen und so je nach Bedürfnis in der einen oder andern Reihe gesprochen werden konnte (man sagte z. B. statt ignis auch quoquevihabis, ardon, spiridon, rusin, ustrax etc.). Dazu erfand man noch anderes: andere Declinationen und Conjugationen, neue Präpositionen, eine neue Metrik; das Hauptstück der Leistungen aber war die sogenannte Scinderatio phonorum, ein durchaus willkürliches Zerreißen der Sätze, Wörter und Sylben.

Die Könige der Franken aber, die fränkischen Großen, ja die Frauen suchten sich die Bildung der Unterworfenen anzueignen; erzählt man doch, daß selbst ein Hirt der Auvergne, Walarich, nicht eher Ruhe findet, bis er von einem Praeceptor infantium in der Nähe lesen gelernt hat und nun im Stande ist, die Psalmen auswendig zu lernen.

Auch ein eigentliches Schulwesen hat den Franken der merowingischen Zeit nicht gefehlt. Nach dem Vorgang der früheren Kaiser Roms, welche ein Paedagogium ingenuorum in ihrer Nähe hatten, wollten auch die fränkischen Könige, wahrscheinlich schon Chilperich, eine Hofschule haben, in welcher die Söhne der Vornehmen neben der Erziehung für den Waffendienst auch eine höhere Bildung erhalten sollten. Diese schola palatina, ein Seminar von Staatsbeamten und Kirchenhäuptern, vereinigte Romanen und Germanen und trug gewiß viel dazu bei, daß aus Gallo-Römern und Franken allmählich ein Volk erwuchs (s. d. Art. Karl d. Gr.). Bischöfliche

Schulen, welche hauptsächlich zum Kirchendienst vorbereiten sollten, gab es im Frankenreich viele, man nennt wohl 20. Sie erhielten die früheren wissenschaftlichen Ueberlieferungen, mehr noch im Süden als im Norden; wie es später mehr Bischöfe germanischen Stammes gab, sanken ihre Schulen. Gegen das Ende der Periode gab Bischof Chrodegang von Metz (742—766), der Begründer des kanonischen Lebens, strenge Regeln über die Zucht der der kanonischen Genossenschaft anvertrauten Jugend.

Mit der Unterweisung in den bischöflichen Schulen stimmte die in den Klosterschulen ziemlich überein, die Schülerzahl aber stieg zuweilen auf mehrere Hunderte, ja Tausende. Studirt und abgeschrieben (letzteres auch in Frauenklöstern) wurden mehr die Schriften der Kirchenväter, als die der Classiker. Sehr oft gelangten durch die Klosterschulen auch Kinder des Volks zu höherer Bildung, und in den nördlichen Gegenden des Frankenreichs streuten vorzugsweise die Klöster den Samen der Cultur aus, wie sie die Wildnisse um sich her urbar machten. Für die Wissenschaft selbst übten sie viel mehr eine erhaltende und fortpflanzende, als eine frei schaffende Thätigkeit. Selbst die alten Grammatikerschulen dauerten im fränkischen Gallien, wie in Italien, noch im 7. Jahrhundert fort und in Clermont, wo einst der zierliche Sidonius Apollinaris Bischof gewesen war, erhielten sich diese Schultraditionen bis tief in das 7. Jahrhundert herab.

Ganz vernachläßigt waren auch die Massen des Volks im Zeitalter der Merowinger nicht, freilich ohne daß man an die Nothwendigkeit eines allgemeinen Volksschulunterrichts gedacht hätte.

Ein eigenthümliches Culturleben entwickelte sich in Irland. Schon Patricius, der Apostel der Iren (5. Jahrh.), soll neben den zahlreichen Kirchen, die er baute, auch Schulen gegründet haben und bald war das von der übrigen Welt abgeschlossene Volk der Iren von Wissensdurst erfüllt. Man suchte in den Klöstern von allen Seiten Schriften zusammenzubringen, die man rastlos vervielfältigte und studirte. St. Columban war im Studium der Grammatik, Rhetorik und Geometrie ergraut; St. Finlan war als Dialektiker berühmt. Aus dem fränkischen Gallien besonders kamen Lernbegierige nach Irland, um in den Klöstern zu lernen; Iren giengen nach dem Festlande hinüber, und in den vom hl. Columban und seinem Schüler St. Gallus gegründeten Klöstern erhielt sich lange irische Wissenschaft und Kunstübung.

In Irland holten auch die zum Christenthume bekehrten Angelsachsen in ganzen Schaaren wissenschaftliche Bildung; desgleichen kamen nach England Lehrer zur Errichtung von Schulen aus dem Frankenreiche, aus Rom Theodor von Tarsus, der als Erzbischof von Canterbury alle Staaten der Angelsachsen zur Anerkennung der römischen Kirche brachte, aber auch eine Menge junger Kleriker mit solchem Erfolge unterrichtete, daß es noch drei Jahrzehnte Männer gab, welche das Griechische und Lateinische wie ihre Muttersprache redeten. Ein Schüler seines Gehülfen Hadrian, Aldhelm († 705), als Verskünstler berühmt, machte sich auch um Ausbildung seiner Muttersprache verdient und übertraf durch Kenntnis des römischen und des kanonischen Rechtes alle Gelehrten jener Periode. Beda der Ehrwürdige (Venerabilis), eine Art Ideal eines christlichen Mönchs, unterrichtete in der Klosterschule zu Harrow von seinem Jünglingsalter bis zu seinem Tode (im J. 735) unzählige Schüler in allen Wissensfächern. — Die Neigung der Angelsachsen zum Klosterleben war wunderbar und wahrscheinlich war mit jedem bedeutenden Kloster Bibliothek und Schule verbunden; neben der Beschäftigung mit alter Literatur vernachläßigten sie aber die eigene Sprache nicht: die Muttersprache, in welche die heiligen Schriften übersetzt wurden, blieb auch Kirchensprache, was auf die ganze Bildung des Volks von tiefgehendem Einfluß sein mußte. Es ist bekannt, welche Elemente der Bildung Winfried und seine Begleiter nach Deutschland trugen. Die Klöster Amöneburg (722), Fritzlar (734), Buraburg (741), Fulda (744), obwohl zunächst zu Ausgangspuncten der Missionsthätigkeit bestimmt, mußten doch bald auch Unterrichtsanstalten werden und Winfried selbst hatte die Mönche zu Unterweisung der Jugend verpflichtet.

Zweite Periode (9—11. Jahrhundert).

A. Die Byzantiner. Für das byzantinische Reich, welches die Westslaven vergeblich für die griechische Kirche zu gewinnen suchte, erschloß sich durch Bekehrung Rußlands ein weites Gebiet.

Das Bildungswesen der von Constantinopel aus regierten Länder liegt für uns in Nacht begraben; selbst Griechenland war lange ein slavisches Barbarenland, wenn auch der hellenische Stamm nicht so völlig ausgetilgt worden ist, wie Fallmerayer angenommen hat.

Die zweite Reihe der bilderstürmenden Kaiser erscheint minder bildungsfeindlich; der wissenschaftlich gebildete Theophilus (829) schmückte die Hauptstadt mit prächtigen Bauten und suchte sie mit dem Glanze der Literatur zu erfüllen.

Epochemachend war die Regierung des Kuropalaten Bardas († 866), welcher, obwohl selbst ohne wissenschaftliche Kenntnisse, dennoch in vielen Städten die Schulen herstellte, in Constantinopel selbst aber eine allgemeine wissenschaftliche Bildungsanstalt mit völlig weltlicher Verfassung stiftete. Ein Mann von der umfassendsten wissenschaftlichen Bildung, der Patriarch Photius, war dabei sein Berather. Auch Kaiser Basilius I., mit welchem das Zeitalter der Makedonen, die Blütezeit der byzantinischen Cultur beginnt, folgte gern den auf Pflege der wissenschaftlichen Studien gerichteten Rathschlägen des Photius. Sein Sohn Leo VI. (886—911) wurde, durch Photius erzogen, ein Fürst von seltener Bildung. Kaiser Constantinus Porphyrogennetus († 959) widmete sich ganz gelehrten Studien, deren Kreis vorzugsweise eben durch Photius, der in dem noch immer außerordentlichen Reichthum der classischen Literatur lebte, ergänzt wurde. Die wissenschaftliche Thätigkeit dieser Periode war freilich mehr oder weniger Compilation, encyklopädische Zusammenstellung und Verkürzung, mechanische Zurichtung für praktische Zwecke; aber sie hat viel Treffliches eben in die Formen gebracht, in denen es sicherer durch schlimme Zeiten gerettet werden konnte. Auch war die Sorge für Abschriften alter Werke damals sehr groß und auch durch sie ist manches Kleinod uns erhalten worden. Es ist anzunehmen, daß damals auch in Klöstern (auf dem Athos und auf den Inseln des ägeischen Meeres) Handschriften in größerer Zahl gesammelt wurden.

Der Unterricht blieb beschränkt in Stoff, Methode, Ziel und Erfolg. Die höheren Anstalten für Philosophie, Rhetorik, Geometrie und Astronomie wurden erhalten, blieben aber den Händen des Klerus gänzlich entzogen. Daß es an besonderen Anstalten für Grammatik rc. zur Vorbereitung der höheren Studien nicht gefehlt hat, beweisen schon die aus jener Zeit noch erhaltenen grammatischen und lexikalischen Arbeiten.

Der Einfluß der byzantinischen Cultur auf Rußland zeigte sich unmittelbar nach der Bekehrung des Volks zum Christenthume auch im Unterrichtswesen. Der Großfürst Wladimir (980—1015) suchte seine Unterthanen im Christenthume auch dadurch zu befestigen, daß er sie im Lesen der schon vor längerer Zeit in das Slavonische übersetzten heiligen Schrift unterweisen ließ. Namentlich zwang er die Söhne der Vornehmen, die Schulen zu besuchen, und dabei kam es vor, daß die Mütter ihre zur Schule gehenden Kinder als todt beweinten, weil sie glaubten, daß dieselben in Zauberkünste eingeweiht und so dem Verderben überliefert würden. Der Großfürst Jaroslav (1019—54) gründete zu Nowgorod eine Schule für 300 Kinder der Weltgeistlichen und Kaufleute, ließ zahlreiche Schriften aus dem Griechischen in das Slavonische übersetzen, suchte die Klöster, die er vermehrte, zu Pflanzstätten der Künste und Wissenschaften zu machen und suchte die Popen durch Aussetzung fester Gehalte zu größerem Eifer für Ausbreitung des Christenthumes anzuregen.

B. Die Araber. Die in der vorigen Periode eingeschlagenen Richtungen verfolgten die Araber auch in diesem Zeitalter. Der berühmte Zeitgenosse Karls d. Gr. Harun al Raschid (787—809), freigebiger Gönner der Dichter und Gelehrten, gründete in Bagdad, das auch jüdische und christliche Lehranstalten besaß, eine Akademie, und andere Schulen in allen großen Städten seines Reichs, während er zugleich zahlreiche Gelehrte wissenschaftliche Reisen machen und die rührige Thätigkeit im Uebersetzen aus dem Griechischen ins Arabische und Syrische fortsetzen ließ. In Damascus, Emesa, Haleb lehrten neben einander Bekenner des Islam, Juden und Christen. Aehnlich in Aegypten, Nordafrika; im Ommajaden-Reiche von Cordova hielt die geistige Cultur gleichen Schritt mit der Entwicklung des äußeren Wohlstandes. In letzterer Stadt zählte man damals 80 öffentliche Schulen, darunter auch Lehranstalten für das weibliche Geschlecht, mit Frauen als Lehrerinnen.

Das arabische Unterrichtswesen war in durchgreifender Weise, wie damals nirgends

in christlichen Ländern, organisirt. Neben den umfassenderen Akademien gab es noch besondere Schulen für die Naturwissenschaften; die Medicin wurde oft an Krankenhäusern (Cordova hatte deren 50) gelehrt. Mit den meisten Moscheen standen Schulen für Elementarunterricht in Verbindung, in denen Knaben und Mädchen Lesen, Schreiben und Grammatik lernten, besonders eifrig aber zum Auswendiglernen des Koran angehalten wurden.

Im „Buch des Kabus“ gab ein arabischer Fürst am caspischen Meere (ungefähr 1060) seinem Sohne eine Summe praktischer Lebensregeln.

Durch Vermittlung der Araber gelangte in vielen Fällen selbst die Weisheit und Gelehrsamkeit der Alten nach Westen. In Spanien und Südfrankreich sind zum Theil jüdische Lehranstalten Vermittlungen zwischen orientalischer und christlicher Cultur geworden.

C. Das christliche Abendland. Der germanische Völkerkreis, am Anfange der Periode durch die Kraft eines unvergleichlichen Herrschers beinahe ganz geeint, geht zunächst doch wieder auseinander, um erst nach tiefen Erschütterungen unter der Macht der römischen Hierarchie sich wieder zusammenzuschließen. Rom selbst aber ist lange in arge Zerrüttung hineingezogen und scheint, obschon die Ehrfurcht der Völker immer wieder nach diesem Mittelpuncte blickt, das Bewußtsein seiner welthistorischen Bedeutung zu verlieren, bis es sich zum kühnsten Aufstreben ermannt und, unterstützt von den dringendsten Bedürfnissen der ihm noch immer zugewandten Welt, die allgemeine geistige Leitung wieder in die Hand nimmt. Das Gebiet der Kirche dehnt sich immer weiter aus: die Völker Skandinaviens, die Westslaven, die Ungarn werden, vorzugsweise von Deutschland aus, für das Christenthum und für Rom gewonnen. Die nationalen Unterschiede prägen sich nur allmählich aus, so daß das Gefühl der Zusammengehörigkeit noch sehr lebendig wirkt, und endlich hat sich in den Tiefen des Völkerlebens ein so starkes Verlangen nach Erneuerung der kirchlichen Verhältnisse entwickelt, daß eine überall auftretende Reformpartei auch das Kaiserthum ergreift und durch dieses das Papstthum wieder zur Einsicht in seine Aufgaben bringt.

Das Unterrichtswesen erhebt sich in dieser Periode auf dem von Karl d. Gr. gelegten Fundamente trotz aller Stürme, und die Benedictinerschulen treten in ihre Blütezeit, durch Treue im Lernen und Lehren Großes wirkend und Größeres vorbereitend.

In Betreff Karls d. Gr. verweisen wir auf den besonderen Artikel.

Ludwig der Fromme, ein sorgfältig erzogener und wissenschaftlich gebildeter Fürst, war im ganzen redlich bemüht, das von dem großen Vater Begründete zu erhalten und weiter zu führen. Sein Sohn Lothar bestimmte in Italien eine Anzahl Städte zu besonderen Studiensitzen, womit päpstliche Verfügungen Hand in Hand giengen, freilich ohne nachhaltigere Wirkung.

Im südlichen Italien war Adilberga, die Gemahlin des Longobardenfürsten Arrichis († 787) in Benevent, nebst diesem wissenschaftlichen Studien hold; Benevent und Salerno blieben längere Zeit Pflegestätten der Wissenschaft. In Monte Cassino war unter Paulus Diaconus die Schule trefflich gediehen. Aber neben dem höheren Unterricht blieb in Italien während der Carolingerzeit auch der religiöse Volksunterricht Gegenstand der Aufmerksamkeit. In einem Capitulare von 856 befiehlt Kaiser Ludwig II., das Gebet des Herrn und das apostolische Symbolum solle von allen gelernt werden und zwar tam latine quam barbarice.

Auch im Reiche der Westfranken hielt man zunächst an dem von Karl d. Gr. Geschaffenen fest, und sein Enkel Karl der Kahle, schwach als Regent, bewies sich einsichtsvoll und thätig als Förderer der Studien. Der Grieche Maunon, der platonische und aristotelische Schriften für den König übersetzte, und Johannes Scotus (Erigena) hoben die Hofschule (in Paris) zu großer Blüte. Die Concilien sorgten dafür, daß aller Orten, wo geeignete Männer sich fänden, öffentliche Schulen für Erklärung der hl. Schriften und für Ausbildung menschlicher Weisheit eingerichtet werden sollten. Ueber den primus Germaniae praeceptor Hrabanus Maurus im ostfränkischen Reiche vgl. den besonderen Artikel.

Die Domschulen im karolingischen Zeitalter beschränkten ihre Thätigkeit auf Heranbildung von Klerikern und der Klerus zählte diesseits der Alpen viele tüchtige Männer

in seinen Reihen, die ihre Bildung vorzugsweise ihnen verdankten. Einzelne Bischöfe und Provincialsynoden sorgten immer wieder für diese Bildungsanstalten.

Zu noch viel größerem Gedeihen kamen in dieser Zeit die Klosterschulen. In den reichen Klöstern sammelte sich auch ansehnlicher geistiger Besitz; man denke an die Bibliotheken in Paris, Tours, Chartres, Cambrai, Douai, Valenciennes, Lille, Corbie, St. Omer, Fontenelle, Corvei, Fulda, Hirsau, Reichenau, St. Gallen, Regensburg, Salzburg, in welchen neben den Kirchenvätern, Rechtsbüchern, liturgischen Werken doch auch viele Classiker bewahrt, mannigfach copirt und der Benutzung zugänglich gemacht wurden. Das so Gesammelte kam auch den Klosterschulen zu gute, deren viele zu schöner Entwicklung gelangten, wie die von St. Amand, von Corbie, von Corvei, Fulda, Hirsau, St. Gallen. Damals begann, wenigstens bei den größeren Klöstern, die Unterscheidung von zweierlei Klosterschulen: man trennte die für das Klosterleben bestimmten (dem Herrn geweihten, Oblati) von denjenigen Zöglingen, welche nur den Unterricht des Klosters benutzten und großentheils in weltliche Stellungen überzugehen gedachten (Nutriti); jene bildeten die schola interna oder claustralis, diese die schola externa oder canonica. Der Einfluß dieser Klosterschulen ist sehr hoch anzuschlagen. Im Sachsenlande z. B. haben sie unstreitig dazu geholfen, daß das zunächst nur mit dem Schwerte niedergeworfene Volk innerlich umgebildet wurde, indem die in denselben gebildeten Jünglinge ebenso viele Missionare wurden. Seit Hrabanus Maurus waren die deutschen Klöster auf mancherlei Weise auch Pflegestätten der deutschen Sprache und Poesie, am meisten St. Gallen.

In der zweiten Hälfte des neunten Jahrhunderts und noch in den Anfängen des zehnten wurde das Werk der Bildung infolge der Verwüstungen des Frankenreichs durch Normannen und Magyaren weit umher unterbrochen. Da die einzelnen Länder von da an immer bestimmter auseinander traten, so sind sie auch in der Darstellung des Unterrichtswesens im zehnten und in der ersten Hälfte des elften Jahrhunderts von einander zu sondern.

In Italien erhielt sich nach dem Untergange der longobardischen Selbständigkeit noch lange die longobardische Kraft und Tüchtigkeit, und bei der allmählichen Verschmelzung mit der romanischen Bevölkerung der Halbinsel wirkte das Longobardische fort und fort als edelster Bestandtheil. Wo dieses in größerer Ausdehnung sich erhalten hatte, herrschte auch größere Regsamkeit in den Studien. Rom selbst war durch Jahrhunderte arm an wissenschaftlichem Leben, sein Schulwesen war in tiefem Verfall; mit den Klöstern der Benedictiner verkamen auch die Schulen. Bei dem nach der Eroberung Aegyptens durch die Araber eingetretenen Mangel an Papyrus gewöhnte man sich überall in Italien, die alten Pergamenthandschriften auszulöschen und statt der Werke des Aristoteles, des Livius, des Cicero Antiphonarien und Heiligengeschichten einzutragen. Im übrigen Italien fehlte es an Schulen nicht, aber auch in den kirchlichen Anstalten wurden ungleich mehr als die kirchlichen Studien die Studia liberalia gepflegt, so namentlich in den bischöflichen Schulen zu Mailand und Parma, während die Klosterschulen hinter denen in Deutschland und Frankreich zurückblieben. Literarische Bildung gewährten namentlich die zahlreichen scholae privatae, eine Fortsetzung der alten Grammatikerschulen, welche von den höhern Ständen sehr benutzt wurden und zum Theil in unfreundlichem Verhältnis zur Kirche standen, die nicht ohne Grund darüber klagte, daß von ihnen aus heidnisches Denken und Leben durch das Volk sich verbreite. Die Schule in Pavia, welche die artes liberales mit besonderem Eifer pflegte, entwickelte sich allmählich auch zu einer bedeutenden Rechtsschule, von welcher die Ausbildung des longobardischen Rechts und dessen ganze Literatur mehrere Jahrhunderte hindurch vorzugsweise ausgieng. In ähnlicher Weise erwuchsen zu Salerno aus den grammatischen und poetischen Studien die medicinischen, die ja zunächst nur durch sprachliche Kenntnisse möglich waren.

Daß in Deutschland seit Otto d. Gr. das Schulwesen nach den Verlusten, die es in sturmvoller Uebergangszeit erlitten hatte, rasch wieder sich hob und an manchen Stätten zu glänzender Entwicklung gedieh, erklärt sich aus dem innigen Zusammenwirken von Staat und Kirche. Jener, durch die Einsicht der Bischöfe nicht minder als durch die Kraft der Könige zusammengehalten und gerade dadurch auch nach außen zu machtvollem Wirken in den Stand gesetzt, stellte der Kirche wieder reiche

Mittel zur Verfügung und schützte sie gegen die Begehrlichkeit der Großen. In der Förderung der Schulen aber begegneten sie sich: beide wollten für ihre Zwecke tüchtige Männer, und wie nun die Hofschule auch ein Seminar von Bischöfen war, so sah der Staat wieder viele seiner Diener aus Dom- und Klosterschulen hervorgehen. Ueberall im wesentlichen dieselben Grundsätze, dieselben Ziele, dieselben Mittel.

Die Hofschule der Ottonen gelangte zu großer Bedeutung. Otto's I. jüngster Bruder Bruno, ein Mann von hoher Gelehrsamkeit und Frömmigkeit, machte sie zu einer Pflanzschule von Bischöfen und Staatsbeamten. Als Lehrer trat Ratherius ein, in welchem die Gelehrsamkeit der Karolingerzeit noch einmal scharf ausgeprägt sich darstellt. Aus Italien kamen zahlreiche Handschriften classischer Autoren über die Alpen; Virgil, Ovid, Horaz, Terenz, Cicero, Sallust wurden die Lehrer der empfänglichen Jugend; bald begann man sie in poetischen und historischen Darstellungen nachzuahmen, die doch um ein Bedeutendes über das in der Karolingerzeit Erreichte hinausgiengen. Die nationale Literatur kleidete sich in das Gewand der classisch-römischen Sprache; die altdeutsche Heldensage klang in Hexametern wieder, die dem Virgil nachgebildet oder entlehnt waren; die naive Thiersage mußte sich dem strengen Takte antiken Versmaßes fügen; die wunderbaren Geschichten von den Anfängen der Sachsen wurden in der Sprache des Sallust und Tacitus vorgetragen; eine Nonne (Hrotswitha von Gandersheim) behandelte die Legende der Heiligen in der Form terentianischer Komödien. Was aber damals sich entwickelte, das wirkte dann durch ein Jahrhundert fort.

Denn die Hofschule regte nun auch zu Wiederaufnahme der Studien in den Dom- und Klosterschulen an, und weithin reichte auch hier Bruno's Einfluß. Als Erzbischof von Cöln (953) suchte er im ganzen Bereiche seiner Macht einen in Wissenschaft und und Leben vorleuchtenden Klerus sich zu bilden; die aus der Schule zu Cöln hervorgegangenen zahlreichen Bischöfe waren Vorbilder für den gesammten Klerus des Abendlands. Im übrigen Deutschland erhoben sich gerade damals namentlich die Klosterschulen zu erfreulicher Blüte: St. Gallen und Reichenau, Hersfeld und Corvei, in Bayern Altaich, das selbst auf Monte Cassino Einfluß übte.

Unter Heinrich II. jedoch hörte die Hofschule auf, dem geistigen Leben unseres Volks stärkere Impulse zu geben, hörte überhaupt Deutschland auf, der Mittelpunct der wissenschaftlichen Bestrebungen des Abendlandes zu sein.

Die Blüte der Domschulen war überall durch die Persönlichkeit der Scholaster (Scholastici) bedingt und der Wechsel der Personen führte nicht selten plötzlich Gedeihen oder Verfall von Schulen herbei. Die zu Prälaten gewordenen Scholaster fiengen bald an das Schulhalten lästig zu finden und ließen entweder die Schulen eingehen oder übertrugen den Unterricht einem Rector scholarium. Zunächst dem Scholaster stand überall der Cantor, der den Kirchengesang vorzubereiten und zu dirigiren hatte. Der Primicerius hatte die Geistlichen der niedern Weihen zu den kirchlichen Functionen und zum Chorgesange anzuleiten. Der Unterricht blieb fast überall auf die künftigen Diener der Kirche beschränkt, und wohl nur eine durch die Persönlichkeit des Lehrers herbeigeführte Ausnahme war es, wenn in Lüttich neben der eigentlichen Kathedralschule, welche überhaupt durch die Bischöfe Everaclus (959—972) und Notker (972 bis 1008) gleichsam die Hochschule des gesammten nordwestlichen Deutschlands geworden war, noch eine besondere Anstalt für Jünglinge weltlichen Standes eingerichtet wurde. Der Unterricht selbst aber war auch während dieser Periode bei den Domschulen wesentlich derselbe wie bei den Klosterschulen.

Diese richteten sich beim Unterricht natürlich überall nach den überlieferten Normen, wenn auch die niederländischen Klöster streng am Kirchlichen festhielten, während in St. Gallen die classischen Studien mit Eifer gepflegt wurden. Auch in den Klosterschulen hieng Steigen nnd Fallen des Unterrichts vielfach von den Persönlichkeiten der mit dem Lehramte Betrauten ab. Natürlich machten sich da, wo Fürsten und Herren als Schüler eingetreten waren, ganz andere Ansprüche geltend, als da, wo Söhne des Volkes zu Klerikern und Mönchen zu bilden waren. — Das Lateinische wurde zunächst überall noch darum gelernt, weil es im Dienste des Staates und der Kirche unentbehrlich war, nicht aber deshalb, weil die Kenntnis dieser Sprache den Zugang zu einer reichen Literatur und durch diese wieder in eine großartig entwickelte Welt eröffnete. Der grammatische Unterricht (nach Donat, Priscian, Beda, Alcuin ꝛc.) war meist sehr

mühsam und langwierig; doch schrieb Ratherius eine erleichternde Grammatik, Servadorsum oder Sparadorsum genannt. Von Dichtern las man mit besonderer Vorliebe Virgil, nächst ihm Ovid und Horaz, aber auch Lucan und Statius, seltener Terenz, und war sehr fleißig im Versemachen. Von Prosaikern wurde Orosius öfter als Livius oder Cäsar, Seneca öfter als Cicero gelesen; ziemlich bekannt scheinen Sallust und Sueton gewesen zu sein. Die griechischen Studien im Zeitalter der Ottonen waren dürftig bestellt und mit der nach der Mitte des elften Jahrhunderts vollbrachten Scheidung der griechischen von der römischen Kirche hören auch für Deutschland auf längere Zeit bestimmtere Einwirkungen von Osten her auf. — Was das Deutsche betrifft, so ist ein Brief von Notker Labeo bedeutsam, worin er bemerkt, daß er, um seine Schüler in das Verständnis der Classiker einzuführen, etwas ungewöhnliches gethan und die lateinischen Schriftsteller in die Muttersprache übersetzt und in dieser erläutert habe. — Die edle Kunst des Gesanges, die man wegen ihrer Unentbehrlichkeit beim Cultus am wenigsten vernachläßigte, wurde besonders bei den Niederländern durch Hukbald, den ersten Begründer der Harmonie, und Franko von Cöln, den Erfinder der Mensuralmusik, fortgebildet. Auch in St. Gallen fand sie ausdauernde Pflege; man suchte dort den Knaben selbst das Declamiren durch Musiknoten zu erleichtern. — Als eine hochwichtige Kunst galt auch noch der Unterricht im Schreiben. Desgleichen wurden befähigte Zöglinge der Klosterschulen von den Mönchen unterrichtet, die als Maler, Bildschnitzer, Architekten thätig waren.

Die Schulzucht war streng. Die Ruthe wurde auch bei Reichen und Vornehmen häufig gehandhabt. Doch gestattete man der Jugend auch Ergetzlichkeiten: das Würfelspiel, den Wettlauf nach einem gesetzten Preis, das Ringen mit gesalbten Händen u. s. w. In St. Gallen verdankten die Schüler dem Könige Konrad I. drei freie Spieltage, weil sie bei einem Umzuge in der Kirche die auf seinen Befehl durch den Gang hin ausgestreuten schönen Aepfel alle unberührt gelassen hatten. Sie hatten dort auch das festum sanctorum innocentium, an welchem sie der Zucht völlig entbunden (exleges) waren und jeden bei ihnen eintretenden Fremden, auch wenn es ein Bischof war, festnehmen, als Schulabt auf das Katheder führen und zu einer Loskaufung nöthigen konnten.

Die Töchter edler Familien wurden sehr häufig Nonnenklöstern zur Erziehung übergeben und wandten nachher diesen Schulen besondere Theilnahme zu; selbst Knaben erhielten oft in Nonnenklöstern ihren ersten Unterricht.

In Frankreich sind Süden und Norden noch bestimmt zu unterscheiden. Dort erhielt sich das von griechischen Elementen durchzogene römische Wesen auf mancherlei Art, auch in der Fortdauer heidnischer Gebräuche. Infolge der freieren politischen Verhältnisse, des regen Handelsverkehrs, der fortgehenden Berührung mit arabisch-maurischer, wie mit jüdischer Bildung entwickelte sich vom Rhône bis zur Mündung der Gironde eine eigenthümliche Cultur mit einer klangvollen Sprache. Im Norden war der Uebergang von den ausartenden Karolingern zu den Capetingern langsam und um so wehevoller, und die königliche Macht der letzteren hob sich nur allmählich zwischen den Ansprüchen stolzer Vasallen empor; aber an geistiger Regsamkeit fehlte es auch hier nicht. Servatius Lupus, Schüler des Hrabanus Maurus, erwarb sich als Abt von Ferrières auch durch Pflege der classischen Studien Verdienste. Sein Schüler Heirik von Auxerre zeigt sich in seinem Gedicht von dem hl. Germanus mit Virgil und Horaz genau bekannt. Die von Cluny ausgehenden Reformen kamen auch den Studien zu gute, denn wenn auch die Cluniacenser für Schulunterricht geringere Thätigkeit entwickelten, als für Restauration des asketischen Lebens, so wirkte doch ihre geistige Energie mittelbar wohlthätig auch auf den Unterricht. Gerbert (später Papst Sylvester II., † 1003), ein Mann von umfassender Gelehrsamkeit, namentlich auf dem Gebiet der Mathematik, bildete als Meister der Schule von Rheims eine Reihe bedeutender Männer. Der Anschluß der Bischöfe an die neue Dynastie der Capetinger half der Kirche aus schweren Anfechtungen heraus und zu kräftiger Entwicklung empor, was rasch auch den kirchlichen Bildungsanstalten zu gute kam. Selbst des Volksunterrichts begann man wieder sich anzunehmen. Um d. J. 1000 gab es im Sprengel von Soissons, wie weiterhin in Lothringen, Kinderschulen, in welche Knaben mit dem siebenten Jahre traten, um den Glauben und das Vaterunser zu lernen. — Einen

besondern Aufschwung nahm das Schulwesen in der Normandie. Besonders berühmt wurde die Klosterschule von Bec unter der Leitung Lanfranks von Pavia, der in einer Todesgefahr sich entschloß, sein Leben dem Herrn zu weihen, 1042 in das eben gestiftete Kloster Bec trat und die junge Schule, deren Leitung er übernahm, rasch zu großem Gedeihen brachte.

In England schien die Vereinigung der angelsächsischen Reiche unter Egbert (800—828) auch der geistigen Cultur eine noch kräftigere Entwicklung möglich zu machen. Aber die bald darauf beginnenden Raubzüge der Dänen, deren Habgier sich besonders gegen die Klöster richtete, zerstörten viel Gutes völlig. Um so bedeutsamer erscheint das Restaurationswerk des Königs Alfred (871—901), der die wilden Feinde endlich besiegte und für die Erneuerung des geistigen Lebens unter seinem Volke die preiswürdigste Thätigkeit entfaltete. Er hat, wie kein anderer Fürst des Mittelalters, den Gedanken einer nationalen Volksbildung gehabt. Wie überhaupt die Angelsachsen leichter als die germanischen Völker des Festlandes, die unter zahllosen Ueberresten der alten Welt sich einleben mußten, ihre Eigenthümlichkeit bewahrt hatten, so war es auch jetzt dem großen Könige näher gelegt, dem nationalen Leben eine selbständige Entwicklung zu sichern. Er sorgte nun besonders, daß Schulen nicht allein zum Unterricht im Lateinischen, sondern zugleich solche, in denen alle englisch lesen und schreiben lernen und aus englischen Büchern unterrichtet werden könnten, angelegt würden; namentlich sollten die Angelsachsen das Gesetz Gottes in ihrer Sprache haben.

Zahlreiche Schulen kamen nun empor. Die Schule in Oxford kam zunächst über die Klosterschulen von Hyde Abbey und Athelney noch nicht hinaus; bald erreichte die Schule der alten Abtei Glastonbury besondern Ruhm. Dort machte der bald so einflußreiche Dunstan (geb. 924) seine Studien, der neben seiner Vertrautheit mit dem Griechischen ein besonderes Wohlgefallen an Nationalliedern und altväterlicher Geschichte hatte. Durch ihn kam später die Benedictinerregel in England zu durchgreifender Anerkennung, was auch der geistigen Cultur ein mehr kirchliches Gepräge aufdrückte. Mit Dunstans Tode (988) begann neuer Verfall, und die schweren Zeiten der dänischen Herrschaft ließen im besten Falle das früher Entwickelte leidlich fortführen. Der Tag von Hastings (1066) führte für England tief gehende Umgestaltungen herbei, von denen in der nächsten Periode zu handeln ist.

Dritte Periode (vom Ende des elften bis in die Mitte des dreizehnten Jahrhunderts).

A. Die Byzantiner. Im Zeitalter der Kreuzzüge in einer höchst gefährlichen Mittelstellung imponirten sie den Kreuzfahrern durch ihre Bildung, begünstigten jedoch zum Theil die theologischen Studien vor den classischen. Die Kaisertochter Anna Comnena, welche unter den Historikern jener Zeit hervorragte, tadelt an dem von ihrem Vater Alexius I. gegründeten Waisenhaus, daß die Grammatiker dieser Anstalt den Unterricht in spielender Weise betrieben, wobei Wesentliches vernachläßigt wurde. Unter den Commentatoren und Lexikographen sind zu nennen Johannes Zonaras und Johannes Tzetzes; Eustathius aber, Erzbischof von Thessalonich, wahrscheinlich von 1175—1194, bezeichnet durch seine Commentare zu Homer und Dionysius Periegetes den Höhestand der damaligen classischen Studien. Daß Homer noch immer Gegenstand besonderer Vorliebe war, zeigen auch die Paraphrase der Ilias von Michael Psellus und die Arbeiten des Comnenen Isaak zur Erklärung des Dichters. Zu besonderer Bedeutung gelangte damals die an Aristoteles sich anschließende Dialektik, als deren Meister Michael Psellus und Johannes Italus erscheinen. Geringen Antheil an wissenschaftlicher Thätigkeit nahmen in jener Zeit die Klöster, die sogar, statt für Erhaltung oder Mehrung der Bibliotheken zu sorgen, ihre Bücher verschleuderten oder verkommen ließen und nach Eustathius Sitze der Lüge, Trägheit und Bosheit waren. Sicher jedoch waren noch große Bücherschätze in Constantinopel und dessen Umgebung im Zeitalter der Comnenen vereinigt. Aber schon 1185 bei der Einnahme Thessalonichs durch die Normannen mag die alte Literatur mannigfache Einbuße erlitten haben; die Eroberer gaben Bücher um den geringsten Preis weg. Unter den Schrecken aber, welche die Einnahme und Verheerung von Constantinopel durch die Franken im J. 1204 begleiteten, giengen viele bis dahin erhaltene Werke des Alterthums, der bildenden Kunst und der Literatur für immer verloren, wie damals unstreitig auch

die in den letzten Jahrhunderten so eifrig gepflegten Bildungsanstalten zerstört wurden. Die rohe und drangsalvolle Herrschaft der lateinischen Kaiser konnte nur dazu dienen, das etwa noch Vorhandene zu verderben.

B. Die Araber. In der Welt des Islam begegnen wir auf sehr verschiedenen Puncten, auch da, wo türkische Dynastien sich erhoben hatten, reger wissenschaftlicher Thätigkeit. Spanien soll noch im zwölften Jahrhundert 70 öffentliche Bibliotheken gezählt haben. Blühende Lehranstalten gab es in Bagdad, Bassora, Bockhara, Kahira, Alexandria, Fez, Marokko, Granada, Cordova. Spanien freilich sah seit dem Einsturz der Ommajadenmacht schwere Bedrängnisse auch über die Stätten der Bildung kommen, theils durch bildungsfeindliche Fanatiker aus Afrika, theils durch die aus dem Norden der Halbinsel herabdrückende Gewalt der Christen. Ebn Tophail († 1190 in Sevilla) schrieb einen philosophischen Roman „Der Naturmensch", in welchem ein Knabe, wie Rousseau's Emil, ohne alle Gemeinschaft mit Menschen aufgewachsen die höchste Stufe philosophischer und religiöser Erkenntnis erreicht.

Auch unter den Juden leisteten viele theils für Sprachforschung und Schriftauslegung, theils in philosophischer Forschung Bewunderswürdiges, konnten aber infolge des neuangefachten Fanatismus auf die Christen des Abendlandes keine nachhaltigere Wirkung ausüben.

C. Das christliche Abendland. Geeint unter dem Papstthum, das schließlich jede Opposition religiöser wie politischer Art überwältigte, erfuhren die Völker des Abendlandes auf allen Gebieten des Lebens großartige Entwicklungen. Der Horizont erweiterte sich nach jeder Seite; das Denken richtete sich auf die höchsten Probleme. Unter der Pflege des neben dem Klerus entschiedener hervortretenden Herren- und Ritterstandes wuchs in Frankreich, England und Deutschland eine neue weltliche Literatur empor, in den Städten regte sich ein selbständigeres Leben.

Die Päpste, denen alles an der Bildung des Klerus liegen mußte, wandten den Kathedral- und Domschulen eine besondere Aufmerksamkeit zu. Bei allen Kathedralen sollten Schullehrer mit bestimmter Besoldung angestellt und die eingegangenen Schulen wieder hergestellt werden. Die Universität von Paris, aus der Kathedralschule von Notre-Dame und den grammatisch-logischen Schulen von St. Genoveva erwachsen, erhielt bereits 1215 durch Innocenz III. Corporationsrechte, welche die folgenden Päpste erweiterten und bestätigten, von dem Gefühle durchdrungen, daß diese Lehranstalt den segensreichsten Einfluß übe und der höchsten Schätzung werth sei. Die Rechtsschule von Bologna erschien noch vor dem Schlusse des 12. Jahrhunderts als die Rechtsschule für das gesammte Europa und das kanonische Recht sicherte auch hier der Kirche tiefgehenden Einfluß.

Mit der Entwicklung der Universitätsstudien begann freilich der Verfall der Klosterschulen und der classischen Studien; die Benedictiner ermatteten und traten hinter neuen Orden, den Cisterziensern &c. zurück. Die allgemeine Bildung entwuchs allmählich den kirchlichen Instituten. Der aus dem Feudaladel erwachsene Ritterstand gewann eine freiere Bildung, die man im Gegensatze zur kirchlichen besser Laienbildung als weltliche Bildung nennt. Unter den Gefahren und Abenteuern der Kreuzzüge war ein ideales Element in sein Denken und Fühlen gekommen; er wendete Sorgfalt auf Uebung der körperlichen Kraft, auf edle Haltung und feinen Anstand; er weihte den Frauen einen gesteigerten Cultus und entwickelte in der Muttersprache eine neue, volksthümliche Poesie, ohne jedoch aufzuhören, seine Söhne zur Erlangung höherer Geistesbildung in die Kathedral- und Klosterschulen zu schicken.

Der Bürgerstand, seine Kraft und Bedeutung fühlend, begann zum Theil auch schon über die seiner Bildung bisher gezogenen Linien hinauszustreben. Ein freier Bauerstand bildete sich, da die Erlaubnis für jeden, das Kreuz zu nehmen, die Herren nöthigte, die hörige Bevölkerung zu schonen, wodurch denn auch neue Bildungsbedürfnisse entstanden.

Für Italien mußte die machtvolle Erhebung des Papstthums eine Erhebung des geistigen Lebens überhaupt und eine Steigerung des nationalen Selbstgefühls zur Folge haben; zumal als die Päpste mit den Städten gegen die transalpinischen Dränger in Bund getreten waren. Die artes liberales wurden vorzugsweise von den Scholae privatae gepflegt, von den Förderern der kirchlichen Wissenschaft hingegen vielfach ver-

leugnet, wie denn Petrus Damiani die Regeln des Donatus verdammte und von sich selbst versicherte: mea grammatica Christus est. Die Städte dagegen, in denen großer Eifer für Schulbildung thätig war, hielten die studia liberalia fest und gewannen aus ihnen bald frische Anschauung des antiken Lebens, Musterbilder für die freie Gestaltung des Gemeinwesens, Muth auch im Kampfe für ihre Rechte. Selbst in dem in wissenschaftlicher Beziehung völlig öden Rom rief die Bewegung, die durch die ganze Halbinsel gieng, mit den Erinnerungen an eine große Vergangenheit den Entschluß zu Erneuerung früherer Größe wach. Im Königreiche beider Sicilien erhielt unter Friedrich II. das Unterrichtswesen vom Throne aus eine feste Organisation und in der Universität Neapel seinen Mittelpunct, um welchen sich die zahlreichen Grammatikerschulen als Vorschulen reihten.

In Deutschland wirkte der große Kampf zwischen Papstthum und Kaiserthum besonders nachtheilig, wenn auch auf dem Gebiete des weltlichen Lebens damals das Schönste in Lied und Heldendichtung reifte. Die Schulen an den Domen und Kathedralen litten in Deutschland unter Heinrich IV. und auch nachher bedeutend. Der Scholasticus pflegte sich auf das Aeußere zu beschränken und den Unterricht einem kärglich bezahlten Rector scholarium zu überlassen. Aber es fehlte doch auch an blühenden Domschulen nicht ganz. Von den Klöstern nennen wir Hirsau, das unter seinem großen Abte Wilhelm (1069—91) große Bedeutung für die Studien gewann, Bischbach, das unter dem Abte Erchambald eine Erziehungsanstalt für den jungen Adel wurde, Blaubeuren, das bald eine treffliche Büchersammlung (mit Handschriften der Classiker) besaß. Unter den bayrischen Klöstern ragten durch wissenschaftliche Thätigkeit besonders Tegernsee, Benedictbeuren, Chiemsee hervor. Aber gegen das Ende der Periode scheint überall in Deutschland Verfall einzutreten, wozu neben der Ungunst der allgemeinen Verhältnisse auch die umherziehenden und um Lohn lehrenden Pseudomagister beitrugen, von denen Wilhelm von Hirsau sagt, die Lehrer seien zu Speichelleckern der Schüler geworden, die Schüler zu Richtern der Lehrer, ihr Beifall oder ihr Tadel ermuntere die Lehrer fortzufahren oder gebiete ihnen Schweigen.

In den Niederlanden erhielt sich der Unterricht im ganzen auf der gewonnenen Höhe; einzelne Kathedralschulen und Klosterschulen blieben in besserem Zustande.

Frankreich stand während dieser Periode durch geistige Regsamkeit allen Ländern voran. Wir erinnern an die Blüte der provenzalischen Cultur, an den Reichthum der nordfranzösischen Poesie, an die Wirksamkeit der Volkssprache im Süden und Norden als Trägerin der weltlichen Bildung, an die großartige Entfaltung der Scholastik und Mystik, an den fast unberechenbaren Einfluß der Universität Paris auf Wissenschaft, Kirchenpraxis, Recht und Sitte, an das Aufstreben des Bürgerstandes unter der klugen Pflege der königlichen Macht, die in den Städten ein zuverläßiges Gegengewicht zu den großen Vasallen erkannte.

Das Unterrichtswesen in Frankreich erhielt, seitdem Lanfrank die Klosterschule zu Bec so kräftig emporgehoben hatte, eine ganz entschiedene Richtung auf Dialektik und scholastische Ausbildung der Theologie, und als die Universität Paris namentlich durch Abälards überlegenen Geist ein Sammelplatz der Strebenden geworden war, folgte den von ihr kommenden Impulsen ganz Frankreich. Die Dialektik erschwerte den humanistischen Studien (der Grammatik) eine freie Bewegung mehr und mehr, hauptsächlich in Paris. Doch gelangte das römische Recht allmählich auch in Montpellier und Paris zu Ansehen, obwohl die Dialektiker in Paris gegen die „Legisten“ Abneigung hatten. Die Kloster- und Domschulen erwiesen sich thätig, obwohl sie an die alten Formen gebunden waren; in Cluny, das auf die weitesten Kreise Einfluß übte, wurden die classischen Studien geschätzt und geschirmt. Auch in den Frauenklöstern wurde für Unterweisung der weiblichen Jugend gesorgt, und selbst das Lateinische hielt man dabei für nöthig. Neben den kirchlichen Schulen bildeten sich übrigens auch in Frankreich seit dem Ende des elften Jahrhunderts zahlreiche Privatschulen durch Clericuli vagantes (vgl. Bd. I. Art. Bachanten).

In einzelnen Theilen Frankreichs scheint doch auch die ländliche Bevölkerung nicht ganz versäumt worden zu sein. So hatten die meisten Kirchspiele der Normandie eine Schule, in welcher die zu Priestern bestimmten jungen Leute und die halbfreien Vavasseurs auch die Anfangsgründe des Lateinischen lernten. Die eigentlichen Leibeigenen freilich

waren von Schulbildung ausgeschlossen. Doch sollten auch die Knaben des niedern Volks an Sonn- und Festtagen im katholischen Glauben unterwiesen werden.

Für den höheren Unterricht eröffnete Johannes von Salisbury mit seinem Metalogicus einen heftigen Krieg gegen das Vorwalten der Dialektik und für die classischen Traditionen; seine Vorbilder hatten den höchsten Fleiß auf Lesung und Analyse der Classiker nach fester Methode gewandt, sie auswendig lernen, in Prosa wie in Versen nachbilden lassen, dabei die Fassungskraft der Schüler berücksichtigt und um ihre moralische und religiöse Bildung sich bemüht. Und diese Richtung vertritt auch Johannes von Salisbury. Aber zu einer durchgreifenden Reaction kam es nicht, vielmehr behauptete die Scholastik ihr Uebergewicht und die Humanitätsstudien waren am Ende des dreizehnten Jahrhunderts im Verfall. Auch Vincenz von Beauvais, der gelehrte Zeitgenosse des heiligen Ludwig († c. 1264), hat verkehrte Begriffe über die Behandlung der Schriften der Classiker, obwohl das, was er über Erziehung geschrieben hat, klar und verständig ist, am wichtigsten vielleicht das über die Bildung der weiblichen Jugend.

Ueber das Lehrverfahren jener Zeit im einzelnen noch Folgendes. Man ließ gern, nach den ersten Leseübungen, den Psalter von den Kindern durcharbeiten und auswendig lernen, damit sie fromme Gedanken daraus schöpfen und an der Psalmodie Theil nehmen könnten; dann kamen die auch sonst viel benutzten moralischen Distichen Cato's an die Reihe, denen wieder Aesops Fabeln sich anschloßen. Für den grammatischen Unterricht diente noch fortwährend Donat und Priscian; von den lateinischen Dichtern las man mit Vorliebe Virgil, Ovid, Lucan und Statius, außerdem die christlichen Dichter Prosper, Prudentius, Juvencus; von den Prosaikern standen im Vordergrunde Cicero und Quintilian, auch wohl Sallust, seltener Livius. Peter von Blois hatte öfter auch Curtius, Sueton und Tacitus gelesen. Das Griechische war noch immer sehr vernachläßigt; auch die größten Scholastiker verstanden den Aristoteles und Plato nicht im Original zu lesen.

Das von Frankreich aus durch die Normannen unterjochte England erlitt infolge dieser Unterjochung die schwersten Verluste. Die weitgehende Wegnahme des Kirchenguts und die Einsetzung normannischer Bischöfe zerrüttete die angelsächsische Nationalkirche und that der von der Kirche abhängigen Bildung des Volkes, namentlich der höheren Classen, den größten Schaden. Ueberdies bestand für längere Zeit ein unausgleichbarer Gegensatz zwischen den Eroberern, die den neuen Adel des Landes bildeten und französische Sprache und Bildung beibehielten, und den Unterworfenen, die zwar mehr und mehr die reine Sprache ihrer Vorfahren ausarten ließen und ihre so reich entwickelte nationale Literatur mit der Fülle volksthümlicher Ueberlieferungen vergaßen, aber darum doch nicht das ihren Drängern Gefallende aufnahmen. An Sinn für höhere Bildung fehlte es indes den Normannen nicht; sie pflegten die Kenntnis römischer Classiker und die Nachahmung derselben in Prosa und Versen; in der Klosterschule zu Dunstaple führte der Scholasticus Geoffroy geistliche Spiele auf, die ersten, denen wir im nördlichen Europa begegnen. Neben den Schulen, welche man in der Normandie besaß, hatte man in England selbst Schulen zu Canterbury, York, Oxford, Cambridge u. s. w. Aber die angelsächsische Sprache verschwand mehr und mehr aus den Kreisen der Vornehmen und wurde im Volke durch Einmischung fremder Elemente entstellt. Aber seit den Tagen Johanns ohne Land hob sich das Volk wieder kräftiger empor, und das Englische begann sich zu entwickeln.

Der größte und selbständigste Denker seines Jahrhunderts war Roger Bacon, auch für die Pädagogik von hoher Bedeutung. Er strebte in jeder Wissenschaft von der Tradition und Auctorität zu klarer Anschauung und voller Sachkenntnis; er wünschte die mit ihren verdorbenen Texten und unrichtigen Uebersetzungen irreleitenden Bücher des Aristoteles allesammt verbrennen zu können und strebte in Sachen der Kirchenlehre auf die Basis der heiligen Schrift zurück, die er auch den Laien in den Grundsprachen zugänglich zu machen wünschte; die classische Literatur war ihm wohl bekannt; in der Mathematik erkannte er die erste Wissenschaft, bei den Naturwissenschaften aber drang er ganz besonders auf Beobachtung und Erfahrung, die ihn selbst zu so überraschenden Resultaten geleitet haben und in ihm den Vorläufer der großen Entdecker, welche das moderne England gehabt hat, erkennen lassen. Er mußte die Kühnheit seines Strebens in langjähriger Haft büßen; er starb 1294 in Oxford.

Vierte Periode (von der Mitte des dreizehnten bis in die Anfänge des sechszehnten Jahrhunderts).

A. Die Byzantiner. Das von den Paläologen 1261 wiederhergestellte Reich blieb in Wahrheit doch eine Ruine auf sehr unsichern Fundamenten, von der man sich wundern muß, daß sie doch noch beinahe zwei Jahrhunderte widerstanden hat. Aber die Byzantiner wurden durch ein starkes Gefühl geistiger Ueberlegenheit aufrecht erhalten, und dies kam ihnen zumeist aus ihrer wissenschaftlichen Bildung. Die Kaiser selbst schätzten sie und beriefen fort und fort die kenntnisreichsten Männer zu den ersten Stellen des Staats oder der Kirche.

Zahlreiche Privatlehrer erfreuten sich großen Ansehens. Manche derselben, durch die andringenden Wetter des Untergangs nach Westen gescheucht, haben dort z. Th. in ganz ähnlicher Weise ihre Thätigkeit fortgesetzt. Maximus Planudes, eine Zeit lang in Italien als Gesandter thätig, hat auch durch Uebersetzungen lateinischer Schriftsteller (Cicero, Cäsar, Ovid) in das Griechische zu nützen gesucht. Unter den Historikern zeigt vor allen Nicephorus Gregoras eine genauere Bekanntschaft mit der alten Literatur und gewährt überhaupt merkwürdige Einblicke in das geistige Leben seiner Zeit.

In Trapezunt, wo mit dem gestürzten Geschlechte der Comnenen viele der edelsten Familien Constantinopels eine Zufluchtsstätte gefunden und einen neuen Kaiserthron aufgerichtet hatten, erhielt sich unter allen Stürmen und Wechseln und neben einem stark entwickelten Wahnglauben durch Jahrhunderte ein Schimmer wissenschaftlicher Bildung. Aber die strebsamsten Geister zogen es vor, nach Constantinopel zu gehen, wo höherer Lohn winkte.

Das mit Ostrom in so enge Verbindung getretene Rußland hat in dieser ganzen Zeit ein eigentliches Unterrichtswesen sich nicht entwickeln sehen. Unter den Gefahren der mongolischen Oberherrschaft und bei den unaufhörlichen innern Streitigkeiten konnten auch kräftigere Fürsten nicht daran denken, das in der ersten Zeit der Verbindung mit Ostrom Begonnene fortzusetzen; der Klerus aber blieb in tiefer Unwissenheit und brachte das Volk über mechanische Religionsübung und düstern Aberglauben nicht hinaus.

B. Der Orient. Das Bildungswesen der Reiche des Islam war im allgemeinen im Sinken; aber im Reiche der Osmanen, das über so weite christliche Gebiete sich ausdehnte, geschah Bedeutendes für Wissenschaft und Unterricht. Der Sultan Urchan verwandelte nach der Einnahme von Nicäa (1330) die als Versammlungsort der ersten ökumenischen Synode berühmte Kirche in eine Moschee und erbaute neben derselben eine hohe Schule (Medrese), in welcher tüchtige Gesetzgelehrte und Philosophen als Lehrer (Muderris) wirken sollten. Mohammed II. ließ nach der Eroberung Constantinopels sogleich die acht bedeutendsten Kirchen dieser Stadt in Moscheen verwandeln und an denselben ebenso viele Medresen errichten, zu deren Unterhalte die Einkünfte der Kirchen verwendet wurden. Als er hierauf die nach ihm genannte Moschee erbaut hatte, stiftete er an dieser allein acht Medresen und stattete deren Professoren mit glänzenden Einkünften aus. Im Zusammenhange damit stand die Organisation des ganzen Gelehrten- und Beamtenthums, welche die verschiedenen Unterrichtsstufen und die für sie vorgeschriebenen Wissenschaften, sowie die mit den einzelnen verbundenen Ansprüche und Belohnungen festsetzte.

Die Bildungsanstalten der Juden bewahrten im ganzen den früheren Charakter; aber der durch die steigende Unduldsamkeit des späteren Mittelalters verstärkte Druck, unter welchem das Volk zu leiden hatte (Inquisition in Spanien), wirkte lähmend auch auf sie. Dennoch blühte fort und fort das Studium der hl. Schrift und des Talmud, wie denn auch jüdische Gelehrte die ersten Drucke des alten Testaments (in Soncino 1488, in Brescia 1494) besorgt haben.

C. Das christliche Abendland. Der Sieg der Hierarchie über die Staatsgewalten in der Mitte des dreizehnten Jahrhunderts schien ihr eine fast unbeschränkte Herrschaft über die Geister gesichert zu haben; aber gerade jetzt erschütterte sie durch Misbrauch ihrer Macht ihre eigenen Fundamente, das Papstthum in Avignon offenbarte tiefe Gebrechen; der Klerus lebte in Ueppigkeit und Unzucht, die Orden waren in Schlaffheit versunken. Obwohl aber in das Volk überall ein höheres Selbstgefühl

kam und der Bürgerstand zu kräftiger innerer Entwicklung sich erhob, und in Wort und Schrift auch scharfe Kritik und laute Opposition wagte, so behauptete die Hierarchie dennoch im großen und ganzen die geistige Leitung der abendländischen Völker. Denn auch die Universitäten, obwohl eine derselben (Prag) Ausgangspunct der drohendsten Bewegung wurde, blieben schließlich in vollständiger Obedienz. Die Dom- und Klosterschulen hinderten trotz ihres kläglichen Scheinlebens doch das Emporkommen des Neuen. Und auch die rasch sich mehrenden Stadtschulen blieben in enger Verbindung mit der Kirche.

Das Unterrichtswesen dieser Zeit im ganzen gewährt einen traurigen Anblick. Den kirchlichen Leitern desselben fehlte es an dem Bewußtsein ihrer Aufgabe; die Heilswahrheiten traten an den höheren Schulen vor einer streitlustigen Scholastik zurück, und waren in den niederen Schulen, wie im ganzen kirchlichen Leben, bis auf dürftige Formeln verdrängt, die Schulen wurden nirgends als eigentliche Bildungsanstalten, in denen Menschen mit dem Edelsten für Zeit und Ewigkeit auszustatten sind, behandelt, der Unterricht war handwerksmäßig, schwerfällig, abstumpfend, die Zucht pedantisch, oft rauh und hart, das ganze Schulleben, mit Ausnahme der Erquickungen, welche Kirchenfeste und Schulfeierlichkeiten brachten, düster und freudlos. Anregungen zum Bessern gaben die Hieronymianer für die Niederlande und das nördliche Deutschland, die Humanisten für das ganze Abendland.

Das vielfach empfundene Bedürfnis nach Schulbildung suchte man zunächst überall durch Gründung von Universitäten zu befriedigen, die freilich die Vorbereitungsstudien so viel als möglich mit in sich aufnehmen mußten.

Diese vielen Universitäten wurden ebenso viele Freistätten für die Wissenschaften und boten für einen weiten Umkreis Befriedigung der vorhandenen Bildungsbedürfnisse. Die Vereinigung so vieler Gelehrten unter dem Schutze großer Privilegien und eines stark entwickelten Corporationsgeistes, die Mischung sehr verschiedener Stämme und Nationen, der Sprößlinge der edelsten Geschlechter mit den Söhnen schlichter Handwerker, war für die allgemeine geistige Entwicklung in mancherlei Beziehung förderlich.

Das Zusammenleben der Studirenden in den Collegien und Bursen hatte große Bedeutung für Bildung von Geist und Charakter. Diese Anstalten entstanden an der großen Mutter-Universität Paris daraus, daß zuerst im J. 1209 die Mildthätigkeit das Collegium oder Hospiz der guten Kinder von St. Honoré eröffnete, ursprünglich nur, um Obdach und Nahrung darzubieten. Im J. 1250 gründete hierauf Robert Sorbon, Capellan Ludwigs des Heiligen, zuerst für 16 arme Studenten der Theologie das Collegium, welches seinen Namen (la Sorbonne) behalten und in der Geschichte der französischen Kirche durch Jahrhunderte einen eigenthümlichen Einfluß ausgeübt hat. An diese Collegien schloßen sich dann in den folgenden Jahrhunderten noch viele andere, von Fürsten, Bischöfen und Staatsbeamten gestiftete an, viele von den Orden unterhaltenen Häuser, sowie eine Menge von Privatanstalten. Die Beneficiaten der Collegien wurden nun bald unter eine regelmäßige Leitung gestellt, bald auch in besonderer Weise von Lehrern, welche mit ihnen dieselbe Wohnung theilten, unterrichtet. Externen schloßen sich an und allmählich zog sich der ganze Unterricht der Universität in die Collegien.

In kleinerem Maßstabe wurden solche Einrichtungen auch an den kleineren Universitäten Frankreichs als zweckmäßig erkannt und die meisten deutschen Universitäten wurden nach dem Vorbild der Pariser eingerichtet; nur daß an den deutschen Universitäten zwischen Collegium und Bursa ein Unterschied sich bildete. In den Collegien waren in der frühesten Zeit Universitätslehrer in gemeinsamer Wohnung unter einem Vorsteher verbunden. Die Bursen waren (bursa = crumena ex corio, Börse) Kosthäuser, in welchen Aermere und Reichere um einen niedrigern oder höhern Preis Aufnahme fanden. In diesen vereinigten sich dann die Studirenden und die Obhut hatten die rectores bursarum zu führen, welche wieder dem Rector der Universität verantwortlich waren. In engern Kreisen hatten dann wieder Magistri oder Baccalaurei das sittliche Verhalten der Bursales zu überwachen, sie zu regelmäßigem Besuche der Vorlesungen anzuhalten und für Beköstigung Sorge zu tragen. Der Unterricht zerfiel in Vorlesungen, Repetitionen und Disputationen.

Die Facultät der Artisten (philos. Fac.) hatte zu einem großen Theile unsern

Gymnasialunterricht mit zu ersetzen. Sie nahm im Verbande der Universitätsstudien die letzte Stelle ein, wurde aber doch in ihrer Bedeutung als pia nutrix ceterarum facultatum anerkannt. Freilich fehlte ihr überall vor dem Auftreten des Humanismus der rechte Inhalt, da sie unter dem Einflusse der Scholastik mehr und mehr von den classischen Studien sich entfernt und darauf sich beschränkt hatte, ihre Vorlesungen an die schlecht verstandenen alten Grammatiker, an die Werke des Aristoteles und Boethius, des Euklid und Ptolemäus anzuknüpfen.

Ueber die Dom- und Stiftsschulen dieser Zeit, desgleichen über die Parochialschulen, ist wenig zu sagen.

Eine größere Regsamkeit finden wir in den Klosterschulen; die Benedictiner jedoch versanken infolge ihrer Reichthümer in Trägheit; dagegen treffen wir an vielen Orten auf Franciscanerschulen; dieser Orden hatte ja unter anderm das Recht erhalten, überall Schulen zu errichten. Wie wenig im ganzen die Stifts- und Klosterschulen taugten, beweist das von den Niederlanden (Gent, Ypern ꝛc.) ausgehende, aber überall hervortretende Bestreben der Stadtgemeinden, eigene Schulen zu erlangen unter dem Patronate ihrer Obrigkeiten. Selbst viele kleinere Städte suchten sich hierin von den kirchlichen Gewalten unabhängig zu machen, die jedoch heftigen Widerstand leisteten und zuweilen sogar den Bannfluch herbeiführten, besonders da, wo Domcapitel oder ansehnliche Klöster bestanden. Der Papst entschied, wo er angerufen wurde, häufig zu Gunsten der Städte, deren Sieg jedoch selten zu bedeutenderen Schöpfungen führte, da die Stadtgemeinden nicht leicht zu größeren Opfern für ihre Schulen bereit waren, die Lehrer schlecht bezahlten, gerne Kleriker als Schulmeister annahmen und Unterricht und Zucht sich meist an die Praxis der kirchlichen Anstalten anschloß. Der Klerus suchte den Unterricht der neuen Schulen auf ein möglichst geringes Maß zu beschränken, um seinen eigenen Anstalten die höhere Auctorität zu bewahren. An ein eigentliches Volksschulwesen, desgleichen an eine zusammenhängende und durchgreifende Leitung des Unterrichtswesens wird noch nicht gedacht; doch wendet man z. B. der weiblichen Jugend etwas größere Theilnahme zu und ermuntert die Kinder der Armen durch zahlreiche Stiftungen und Spenden zum Besuche der Schulen. Der Familie bleibt überall sehr vieles überlassen, die dann oft allerlei Winkelschulen benutzt.

Was die Lehrbücher betrifft, so trat an die Stelle der alten Grammatiker im spätern Mittelalter (etwa seit 1240) weit und breit das Doctrinale puerorum Alexanders von Villedieu, eine Grammatik in Versen und Reimen von übler Beschaffenheit, welche der Etymologie, der Syntax und der Pronunciation den Inhalt der Hauptabschnitte des alten und des neuen Testaments in 212 leoninischen Versen hinzufügt. Statt Geographie und Mathematik lernte man den Cisio-Janus, einen aus 24 lat. Versen bestehenden Festkalender, der vielleicht schon im zehnten oder elften Jahrhundert entstanden ist. Den Januar z. B. bezeichnen zwei Verse, welche aus den Anfängen der Fest- und Heiligentage (Cisio Beschneidung, Epi Erscheinung ꝛc.) zusammengesetzt sind:

Cisio-Janus Epi sibi vendicat Oc. Feli. Mar. An.
Prisca Fab. Ag. Vincenti Pau. Pol. Car. nobile lumen.

Die junge Buchdruckerkunst trat überall gleich in den Dienst der Schule und die Ausgaben der beliebteren Schulbücher folgten dann schnell auf einander. Sie war ein wichtiges Organ der neuen Zeit, die sich vorbereitete. Die alten Normen und Formen mußten sinken, als nun der Humanismus auf breiterer Basis die Reform des Studienwesens begann und tiefer noch und umfassender die Kirchenreformation die Geister erregte und an die vom Humanismus ausgegangene Bewegung sich anschloß.

**Mittelschule.** Eine „mittlere Schule" bezeichnet nach dem Wortsinn zunächst eine solche, welche zwischen zwei anderen Schulen oder Schulgattungen in der Mitte steht. Der bestimmtere Sinn des Wortes hängt also davon ab, welcher Art diese beiden Schulgattungen seien. Da ist denn vorzugsweise entweder an Volksschule und Hochschule zu denken — und in diesem Sinn sind Mittelschulen die Gymnasien, lateinischen und Realschulen —, oder an Volksschule und Realschule — und dann bezeichnet

man mit dem Worte Stadtschulen, welche sich über das Niveau der gewöhnlichen Volksschule erheben, ohne darum Realschulen sein zu wollen. Das Nähere s. unter den bestimmteren Aufschriften: Stadtschule u. s. w.

**Moderne Bildung**, s. Bildung.

**Monitoren**, s. Censoren, Helfersystem, Bell-Lancaster.

**Moral**, s. Ethik.

**Morgen- und Abendgebet**, s. Hausgottesdienst.

**Mundart.** Die Berechtigung der Mundart der deutschen Sprache auf dem pädagogischen Gebiete, oder genauer die Grenzen dieser Berechtigung, so gut dies gehen mag, festzustellen, erscheint hier als unsere Aufgabe.

Die Mundarten sind die natürlichen nach den Gesetzen sprachgeschichtlicher Veränderung gewordenen Formen der deutschen Sprechweise der einzelnen Stämme, und ihrer Bruchtheile; sie sind naturwüchsig im Gegensatz zu der mehr oder minder gemachten, schulmeisterlich geregelten und schreibermäßig zugestutzten Sprache der Schrift. Der hohe Werth der Mundarten für die wissenschaftliche Erkenntnis unserer Sprache ist damit schon ausgesprochen: dazu kommt aber das natürliche Interesse, welches wir an denselben als dem so recht Heimlichen, nicht Angelernten haben müßen. Sie wurzeln ja unmittelbar im Boden der Heimat und machen deshalb die Saiten des Gemüths erklingen, in der unmittelbarsten, nicht reflectirten, daher tief und voll die Stimmung beherrschenden Weise. So manches ist eben seelenvoll und „verständnisinnig" nur in der heimischen Mundart auszudrücken; eine Uebersetzung in das Schriftdeutsche läßt den lebendigen Puls nicht fühlen!

Wer einer Mundart recht kundig ist, bei dem hat sein Deutsch eine Heimat, dürfen wir daher mit vollem Recht sagen. Nichts verräth mehr den Mangel gründlicher Bildung, als das vornehme Verachten der Mundart, und nichts ist lächerlicher, als das Streben, die angestammte Mundart völlig verbergen zu wollen, oder vollends gar die Aussprache einer anderen nachzuäffen, welche man für besser hält. Wenn wir die Sache genau betrachten, so müßen wir am Ende bekennen, daß eben bis auf den heutigen Tag das Hochdeutsche mehr eine Schriftsprache ist, denn eine auch für das Sprechen fixirte Lautsprache. Es giebt nun einmal in der That schlechterdings keine allgemein gültigen Regeln über die Aussprache des g, über die Fälle, in welchen das e ein offenes oder geschlossenes ist, über Diphthongen wie ei und au, eu und äu. Mit einem Worte, die sog. Anarchie in der Rechtschreibung ist gering in Vergleich mit der Regel- und Rechtlosigkeit der Aussprache. Ein sogenanntes reines, nicht provinciell gefärbtes Deutsch hören wir in der That nur an den großen Theatern; in irgend einem besonderen Gau gewiß nicht. Geraume Zeit hindurch haben auch die Gelehrten uns bereden wollen, die Meißener Mundart sei die edelste von allen und um dieses Vorzugs willen zum Musterdeutsch erhoben worden. Die Sache ist umgekehrt: „die Mundart der Meißener, übrigens hauptsächlich in Beziehung auf Wendungen und Ausdrücke, ist vornehmlich darum rein und schriftgemäß, weil in diesen Gegenden die Gemeinsprache, das Lutherdeutsch, besonders auf das Leben eingewirkt hat." Man betrachte nur, absehend von der städtischen Redeweise, die Sprache des Landvolks in jener Landschaft, und man wird von jenem Vorurtheil zurückkommen. Das aber ist wohl wahr, daß die Verschiedenheiten des landschaftlichen Idioms von der Schriftsprache am stärksten längs der nördlichen und südlichen Grenze unseres Vaterlandes hervortreten, am wenigsten in der mittleren Zone.

Und also denn noch einmal, wer eine andere Mundart nachzuahmen sich bemüht, der bringt sich selbst um das Beste, was eine Muttersprache bietet, nämlich um die völlige Freiheit und Ungezwungenheit seiner Zunge, er verdammt sich selbst zum fortwährenden Spielen einer ihm fremden Rolle. Die Rede eines Schwaben hört sich widrig oder lächerlich an, wenn er sich zwingt, vollkommen so zu reden, wie die übliche Schreibweise es darstellt. Von Predigern und Lehrern ist hierin schon Wunderbares geleistet worden. Solche scheinen keine Ahnung davon zu haben, daß das Gedruckte von jedem deutschen Stamm wirklich verschieden gelesen wird. — Dagegen sagt ein feinhörender Kenner wie August Schleicher in Jena: Wie herzig lautet doch die ungekünstelte Aussprache des schwäbischen Stammes! Uns Schwaben geht es dann mit

andern Dialekten ähnlich, und den Süddeutschen überhaupt klingt die Sprache der Norddeutschen insgemein besonders fein und edel. Auch bei gebildeten Schweizern thut uns die Klarheit und bestimmte Kraft des Ausdrucks wahrhaft wohl. So ketzerisch diese Behauptung scheinen mag, es bleibt dabei, daß jeder Stamm am andern sich erfreuen soll, ja von ihm soll lernen können, und fern bleibe die enge Ansicht, daß edles Hochdeutsch sich nur denken lasse, wo den Mundarten alles Recht genommen ist.

Verbannt sei also vor allem die Sprachkünstelei und das sonderbare Vorurtheil, daß man einem gebildeten Mann nicht anhören solle, aus welchem Theile Deutschlands er gebürtig sei. Es giebt naturgemäß nun einmal in dem redenden Deutschland nur Mundarten, und wir werden stets etwas davon in die allen gemeinsame höhere Vortrags- und Umgangssprache hineintragen, welche der Schriftsprache entspricht. Es ist dies eine wirkliche Eigenthümlichkeit der deutschen Nationalität, welche bis jetzt noch weder eine akademische Orthographie, noch eine ähnlich festgestellte Aussprache besitzt. In den einzelnen Stammesmundarten geht die Differenzirung wieder so weit, daß ein gehörig mit dem Dialekt Vertrauter sogar die Bewohner ganz nahe benachbarter Dörfer in der gleichen Provinz an gewißen Eigenheiten der Betonung und Aussprache ohne Schwierigkeit erkennt.

So werth uns nun aber auch die Mundart sein mag, so hat doch die Sache noch eine andere Seite. Wer sich vom Reiz seines Dialekts so hinreißen läßt, daß er vermeint, ihn wie eine seiner Heimat eigene Schrift- und höhere Umgangssprache ohne weiteres brauchen zu dürfen, der versündigt sich an seiner Mutter, der deutschen Nation, indem er das wesentlichste sie umschlingende lebendige Band zu zerreißen versucht. Poetische und prosaische Schriften im Volksdialekt, wenn echt volksthümlich, sind natürlich nicht bloß berechtigt, sondern nach dem oben Ausgeführten selbst ein Gewinn für die Gesammtsprache; nur müßen sie immer die Darlegung des mundartlichen Wesens, der localen Anschauungs- und Ausdrucksweise zum Zwecke haben. Nicht aber soll die mundartliche Sprache als Mittel der Mittheilung schlechthin auftreten wollen. Dieses Recht steht nur der einen allgemeinen hochdeutschen Schriftsprache zu. Richtig und klar erkannte das bereits Luther, seinem Takte verdanken wir jene unschätzbare Wohlthat, die uns kein Querkopf mehr rauben kann. Schon im gewöhnlichen Leben ist es zu bemerken, daß nur der Stolz dabei bleibt, den Dialekt mit absichtlich gesuchter, oder mit roh natürlicher Breite recht derb klingen zu lassen. Bei uns gewöhnlichen Menschen geht mit der Bildung, auch schon in ihren Anfängen, eine gewähltere, feinere, allgemeinere deutsche Sprechweise Hand in Hand; auch bei dem Niederen im Volke ist es so, und viel zu erkennen aus der Art, wie er seine Mundart spricht, und sie zu heben versucht, sowie umgekehrt manches gefolgert werden kann aus der Manier, wie der echte und der unechte Volksmann zum Volke redet. Es ist ein Unterschied zwischen Jeremias Gotthelf und irgend einem Demagogen! Auch mancher Kalendermann hat dem rheinländischen Hausfreund nur abgeguckt, wie er sich räuspert und wie er spuckt.

Es giebt einen Hausgebrauch, innerhalb dessen man im vertraulichen und gemüthlichen Verkehr die Mundart spricht, ungekünstelt und ohne ängstliche Sorge. Aber wie selbst das bequeme Hausgewand reinlich und anständig sein soll, so auch die Mundart. Was an sich kräftig, frisch und naiv schön sein kann, hört auf es zu sein, wenn man den Gegensatz gebildeter Lebensform fühlt; und ohne Zweifel giebt es Fälle, wo die Mundart mit der Reinheit der Sprachformen, mit Wohllaut und Geschmack in Collision kommt und geradezu gemein wird. Dieser Misklang ist zu heben. Vor den Kindern ist in diesem Punct sonderliche Achtsamkeit geboten, da sie Gemeines mit ihrem empfänglichen Sinn so leicht aufnehmen und dabei ebenso leicht ein Gefühl davon haben, daß der, von welchem sie es lernen, sich gemein macht. — Es ist allerdings nicht zu leugnen, daß aus dieser Ausgleichung und Vermittlung eine g e m i s c h t e Sprechweise hervorgeht, zwischen dem reinen Dialekt und der Schriftsprache. Sie ist nun einmal nicht zu vermeiden; wie sie gehandhabt wird, darauf kommt es an, und hier eben ist es, wo das Regelmachen seine Grenze hat; der eine wird, wie der Herr Hampelmann so schön sagt, „en Leipzger Lattich uf e Frankforter gele Rieb proppe", der andere von einem veredelten Wildlinge Früchte ernten, deren Duft an den Wald erinnert; kurz, der Gebildete wird ohne Affectation die Härten

und schroffen Gegensätze gegen die Gesammtsprache zu mildern wissen. Das ist ja auch eines der expediten Mittel, um Modedamen rasch zu taxiren. Göthe's Spruch gilt auch hier, daß man nur bei edlen Frauen anfragen soll, wenn man lernen will, was sich ziemt. Wenn aber der Tänzerin unversehens ein rothes Mäuschen aus dem Munde springt: — da wendet man sich ab.

Wir sind hiemit bereits über das Haus hinausgegangen. Es werden nun aber auch Gebildete derselben Landschaft, wenn sie unter sich sind, durch keine Rücksicht gehindert sein, sich der heimischen Mundart zu bedienen. Gebietet aber gegenseitige Achtung, sich im Verkehr mit andern Deutschen dessen zu entschlagen, was dem andern nicht geläufig ist, oder sein Ohr beleidigt, dann erwächst infolge schönen, stillschweigenden Einverständnisses, und geleitet von dem, was die Schriftsprache unveränderlich an die Hand giebt, eine Uebereinstimmung des Geschmacks, wie Albert Schott sich ausdrückt. Je feiner dann die Bildung, der sprachliche Kunstsinn der gesellig Verbundenen ist, desto mehr wird ihre Sprechweise als edles Muster gelten.

Und von der Schule werden wir nun wohl hinzufügen müßen, daß im vertraulichen Verkehr des Lehrers mit den Schülern die Mundart ebensowenig absolut verbannt sein kann und soll, als anderwärts. Aber die Grazien sollen auch hier nicht trauern! Der Lehrer darf vertraulich, gemüthlich und natürlich, aber nie roh, unedel und gemein reden. Ueberall aber beim eigentlichen Lehren und Lernen, da ist das beste und reinste Hochdeutsch gerade gut genug, ganz wie in der Kirche. Die Aussprache wird wohl mundartlich gefärbt bleiben, und dadurch der Inhalt so wenig leiden, wie die Form, ja das Ganze noch eindringlicher und werther werden. Was aber geschrieben wird, oder geschrieben oder gedruckt sein könnte, daran ist die strengste Norm anzulegen; denn hier ist überall heiliger Boden der deutschen Spracheinheit. Die Kinder auch der Volks- und Elementarschule, so wortarm und unfähig zum Sprechen sie sich wohl von Anfang an zeigen mögen, lernen doch die feinere Rede ihres Lehrers bald verstehen. Es bildet sich im Munde des Kindes bald eine Schulsprache neben der Haussprache, deren es sich im Verkehr mit den Seinigen fortbedient. Die Schule hat gerade in Beziehung auf Sprachbildung eine Fülle von Mitteln — laut lesen, erzählen, schreiben — und vermag dieselben in einem Maße in Anwendung zu bringen, daß der Einfluß des Hauses dagegen sehr herabgesetzt wird. Die Schulsprache übt sogar bald einen sichtbar befruchtenden und veredelnden Einfluß; sie wird in der Schule ganz natürlich gehandhabt und ist hier zu Hause.*) Mehr als dies ist aber auch nicht zu erstreben, es soll und darf der Lehrer nun einmal nicht auf Ausrottung der Haussprache und ihrer mundartlichen Eigenthümlichkeiten ausgehen, wenn er gleich denselben in der Schule nur ganz geringe Zugeständnisse machen darf, und eben nur solche, wie er sie selbst nicht vermeiden kann.

Für uns Evangelische ist in der Luther'schen Bibel ein Band gegeben, welches sie in der gemeinsamen nationalen Sprache einigt, und aus der reinen, stärkenden Quelle derselben beständig schöpfen läßt, ohne daß sie darum Sprachmuster und Lesebuch abgeben soll. In Predigt und Kirchenlied, wie im Gebet, sogar im stillen Gebet in der Kammer, erhebt sich ein jeder im Volke zu der edeln, durchgebildeten, für das Heilige nach dem Gefühle aller allein recht passenden Form. Es thut auch hier dieser Form keinen Eintrag, wenn sie naiv provinciell gefärbt wird in Aussprache und Betonung, sie bleibt doch die hochdeutsche Bibelsprache. Wir wissen sehr wohl, daß es kein protestantisches und katholisches Hochdeutsch giebt, das ändert aber die Sache selbst nicht. Es ist jedenfalls im Geiste der Reformation und Luthers begründet,

---

*) „Der Unterschied zwischen dem Hochdeutsch und der Mundart hat sogar für Kinder einen ungemeinen Reiz; sie gebrauchen die in der Schule gelernte Sprache auch beim Spielen. Ein Mädchen z. B., wenn es mit seinen Puppen spielt, läßt unter diesen die Frau wohl meist hochdeutsch mit der Magd reden, weil das Kind in ihr die höhere Gesellschaft repräsentiren will. Bei solcher Gelegenheit kann man die interessantesten Warnehmungen darüber machen, in wie weit schon jene höhere Sprache dem Kinde sich eingeprägt hat, und wie es dieselbe zwischenein wieder mit seinem gewohnten Dialekt ergänzt." Diese Bemerkung Palmers ist aus dem Leben gegriffen.

daß alle, Hohe und Niedere, Gelehrte und Ungelehrte Hochdeutsch verstehen und wissen sollen.

Von Literatur ist außer den Werken von Jakob Grimm, Pfeiffer, Schleicher anzuführen Albert Schott, Ueber Nationalität und Sprache; in der deutschen Vierteljahrschrift 1842, 2. Band. — Günther, Das Schulwesen im protestantischen Staate. Elberfeld 1852. — K. E. P. Wackernagel, Deutsches Lesebuch. 4 Thle. Stuttgart 1843. — Für praktische Zwecke ist unter andern zu nennen: Gutbier, A., Deutsches Sprachbuch als Grundlage des vergleichenden Sprachunterrichts, enthaltend Lesestücke in hochdeutscher Sprache und in den deutschen Mundarten. Augsburg 1833. Burgwardt, Grundlagen und Aufgaben zur Uebung im Hochdeutschen für die niederdeutsche Jugend. 2 Thle. Leipzig 1859—60, und desselben Morgenstimmen eines naturgemäßen und volksthümlichen Sprach- und Schulunterrichts in niederdeutschen Volksschulen. Leipzig 1857. — Das Verhältnis der neuhochdeutschen Schriftsprache zu den landschaftlichen Mundarten betreffend vgl. man Koberstein, Grundriß der Geschichte der deutschen Nationalliteratur 1845. 1. S. 307 f. W. Wackernagel, Geschichte der deutschen Literatur. S. 128. — Eine reiche Fundgrube von Proben enthält Firmenich, J. M., Germaniens Völkerstimmen. Sammlung der deutschen Mundarten in Dichtungen, Sagen, Märchen, Volksreden ꝛc. Berlin 1846 ff. — Ueber die Aussprache des Schriftdeutschen in verschiedenen Theilen unseres Vaterlandes lese man nach Moritz Rapp's Physiologie der Sprache. 4. Band. Stuttgart 1841.

**Musik.** Nach den vorausgeschickten Artikeln über Clavierspiel, Gesang und Instrumentalmusik bleibt uns nur noch die Aufgabe übrig, die Stellung der musikalischen Bildung zur Gesammtbildung zu entwickeln, und sofort die allgemeinen Bestimmungen für diesen Zweig der pädagogischen Gesammtarbeit darzulegen.

I. Den ersten Punct werden wir wohl am besten erledigen, wenn wir die Methode befolgen, zuerst auf beiden Seiten die Extreme abzuschneiden, die Unterschätzung des Werthes der musikalischen Bildung, und die im ganzen seltenere Ueberschätzung derselben.

Es war und ist immerhin möglich, daß jemand die Tonkunst als Kunst liebt und schätzt, aber die Ausübung derselben als eine Sache für geringes Volk ansieht und sich schämen würde, etwas davon zu verstehen. Indessen muß zur Ehre der Menschheit bemerkt werden, daß jene Geringschätzung vornehmlich diejenigen getroffen hat, die aus der Musik einen Lebensberuf machen, sich also fürs Musiciren bezahlen lassen. Daß das einen Unterschied macht, ist richtig; nur haben z. B. die Gelehrten, die sich ihre Gelehrsamkeit doch ebenfalls honoriren lassen, durchaus kein Recht, um desselben Verfahrens willen den Musiker über die Achsel anzusehen. — Jene niedrige Ansicht von der Würde der Tonkunst hat vielfach die Folge gehabt, daß die größten Meister, als sich in ihrer Kindheit die Spuren ihrer hohen Begabung und ihres Künstlerberufes zeigten, damit ihrer Familie höchst ungelegen kamen. Aber auch diejenigen, welche einiges Wohlwollen gegen die Tonkunst hegten, waren immer in einiger Verlegenheit, wenn dasselbe mit Gründen sollte gerechtfertigt werden. Sie wußten sich nur damit zu helfen, daß sie behaupteten, die Musik sei eine Wissenschaft, was dann theils durch ihre Wirkung auf die Menschen, also durch eine Art Verwandtschaft mit der Medicin, theils durch ihre Verwandtschaft mit der Mathematik bewiesen werden sollte; daß sie als Kunst einen der Wissenschaft ebenbürtigen, selbständigen Rang anzusprechen das Recht habe, das fühlten die Männer vom Fache wohl, aber sie vermochten es den übrigen nicht zu demonstriren. Ein Empfehlungsgrund anderer Art wurde auch gehörigen Orts geltend gemacht, daß nämlich das vorchristliche Alterthum schon die Musik in Ehren gehalten habe; für die Theologen und Frommen war die Berufung auf David und seine Sänger, für die Philologen die Berufung auf die Griechen die passende. Diese Beweise konnten aber schließlich doch nur denjenigen überzeugen, der schon zum voraus Sinn für die Kunst hatte; die Wirklichkeit dagegen war stärker als alle Beweise; seit die Musik durch Bach und Händel, durch Haydn, Mozart und Beethoven in ihrer ganzen Größe und Herrlichkeit zu einem Gemeingut für die gebildeten Völker geworden ist, wagt sich nur selten mehr ein unmusikalischer Mensch mit einem Geständnis seiner Geringschätzung hervor. Das aber müßen wir einräumen,

daß mit den althergebrachten Redensarten, womit die Kunst legitimirt werden soll, ihre Stellung in der Erziehung noch nicht gesichert ist, so daß sich die Erziehungswissenschaft einer genaueren Untersuchung der Sache nicht entziehen darf.

Wenn wir, als vom andern Extrem, von einer Ueberschätzung sprechen, so haben wir es hier mit denjenigen Lobrednern der Musik zu thun, die ihr eine unmittelbar fördernde Wirkung auf die Sittlichkeit zuschreiben, überhaupt ihre Wirkung über das rein ästhetische Gebiet mehr oder weniger weit ausdehnen. Man beruft sich hiefür besonders gerne auf die alten Griechen, die sogar bestimmte sittliche und gemüthliche Wirkungen von jeder einzelnen Tonart aussagten. Welchem Tondichter in unseren Jahrhunderten käme es aber in den Sinn, erst zu fragen, ob die Moral gegen diese oder jene Tonart nichts einzuwenden habe? So ist es für unsere Kenntnis und Ausübung der Kunst gleichfalls eine pure Träumerei, wenn jemand noch mit Plato und Pythagoras die Blasinstrumente für sittengefährlicher hält, als die Saiteninstrumente; ein Geigenquartett ist allerdings eine edlere Musikgattung, als Militär- und Janitscharenmusik, aber das ist ein rein ästhetischer Unterschied; einen sittlichen Einfluß hat weder die eine noch die andere. Merkwürdig aber ist allerdings die hohe Meinung, die die alten Völker, und namentlich die Pädagogen, von der versittlichenden (und darum auch andererseits von der entsittlichenden) Wirkung der Musik gehabt haben. Aber wenn auf einen Menschen die Musik nicht so wirkt, wie die Anschauung alles wahrhaft Schönen auf den empfänglichen und gebildeten Menschen wirken muß, daß er nämlich stille wird und das Schöne als eine beseligende Kraft, als eine geistige Erquickung tief im Innern genießt; wenn er vielmehr davon irgendwie erregt wird, so daß er z. B. mit den Beinen wie unwillkürlich ihr folgen — tanzen oder marschiren muß: so ist das der Beweis, daß (wie dies Hanslik in seiner Schrift über das musikalisch Schöne gezeigt hat) die Musik noch rein elementarisch, als pure Erschütterung auf seine Nerven und Muskeln wirkt. Diese Wirkung haben die alten Griechen bei ihrer feinen Sinnlichkeit sehr stark empfunden; auf sie ist auch alles, was sie von ihrer Musik rühmen, zu reduciren. Und statt daß man darin einen uns verloren gegangenen Vorzug sehen will, sollte man vielmehr erkennen, daß das gerade ein Zeichen niederer musikalischer Bildung ist. — Wir thun also wohl am besten, wenn es sich um Bestimmung der Musikwirkung, also auch um den pädagogischen Werth der Tonkunst handelt, uns nach den Griechen weder zu sehnen noch irgend umzusehen, sondern die Musik, wie sie erst als christliche Kunst wahrhaft existirt, selbst ins Auge zu fassen.

Es ist schon in dem Art. „Kunst“ gezeigt, daß dieselbe im eigentlichen Sinn nicht ein Erziehungsmittel genannt werden könne, weil überhaupt die Kunst nicht Mittel für einen andern Zweck, sondern Selbstzweck, ein Höhepunct des Lebens ist. So können wir auch von der Musik in erster Linie nicht sagen, sie soll getrieben werden, damit die Erziehung besser gelinge, sondern der Zögling soll auch für die Kunst erzogen werden, die Erziehung also vielmehr ein Mittel für sie sein. Denn die Musik ist ein werthvoller Besitz, ein geistiges Gemeingut der gebildeten Menschheit; soll sie nicht untergehen, so müßen Leute da sein, die sie frisch und lebendig erhalten; daran allein entzündet sich auch immer wieder das neue Talent und bildet sich zu neuer künstlerischer Schöpfung aus. — Indessen würde mit Obigem die pädagogische Frage noch wenig erledigt sein, wenn nicht als zweites Moment hervorzuheben wäre, daß, indem der Zögling für die Kunst gebildet wird, eben damit ihm selbst ein hohes geistiges Gut zuwächst, das dem allgemeinen Zweck der Erziehung nicht nur nicht fremd ist, sondern sich als lebendiges Glied in das Ganze der Bildung einfügt. Selbst wenn die Musik gar nichts wäre, als eine angenehme Unterhaltung, — nach Aristoteles Bezeichnung „eine schöne Art, müßig zu sein,“ wäre sie schon von hohem Werthe. Es giebt so manches andere, womit junge und alte Thoren ihre freie Zeit ausfüllen, was nicht „eine schöne Art, müßig zu sein“ genannt werden kann. Aber nicht bloß als unschädliches Präservativ vor Schädlichem, sondern schon an sich als edler Genuß, als ein reicher Schmuck des armen Lebens muß die Tonkunst hoch angeschlagen werden. Und wie viel hat ein Mensch, der sich selbst jeden Augenblick Musik machen kann, voraus vor demjenigen, der wohl für die Kunst einen nicht unempfänglichen Sinn hat, aber immer davon abhängig ist, ob andere vorhanden sind, die ihm solchen Genuß

gewähren, und der dann doch, weil er selbst die Kunst nicht ausübt, auch von ihren Meisterwerken mehr nur einen allgemeinen, unbestimmten Eindruck erhält, oder wenigstens das, was er warnimmt und empfindet, nicht auf den entsprechenden Ausdruck, also auch nicht zum klaren, befriedigenden Bewußtsein bringen kann! Und welch ein bedeutendes Moment fehlt der Geselligkeit, wenn die geselligste aller Künste entbehrt wird! — Aber wir begnügen uns nicht, bloß das Zugeständnis zu erlangen, daß die Musik ein anständiger und unschädlicher Zeitvertreib sei: — wir fordern die Anerkennung, daß die Musik als Kunst sich an Bildungswerth der Wissenschaft an die Seite stelle, daß sie sich zum geistigen Leben nicht nur wie eine Pause, wie ein Brettspiel oder ein Vesperbrot verhalte, sondern daß sie dem geistigen Leben selbst angehöre und demselben nicht zu verachtende Zuflüsse, also auch eine reelle Stärkung und Hebung gewähre. Ein unmusikalischer Mensch wird freilich nicht begreifen, daß wir behaupten können, an einer Melodie, an einem Zusammenspiel haben wir eine geistige Nahrung; und doch ist dem so. Einmal formell: denn im Bau jedes guten Tonstücks ist logische und rhetorische Gesetzmäßigkeit. Aber zweitens auch materiell: denn jede Melodie, d. h. jede Tonreihe, die ein musikalisch Schönes, ein Tonbild darstellt, und die als solches demjenigen entspricht, was man im Gebiet der Sprache einen Satz nennt, — ist ein Gedanke, zwar nicht ein logischer, sondern ein musikalischer, aber nichtsdestoweniger ein Gedanke, in dem der Geist ein Moment seines Lebens zum Ausdrucke bringt. Der Musiker schaut diesen Gedanken an, er ist geistig thätig in diesem Anschauen, er beobachtet aber weiter darin die Gesetze der Tonwelt, die Wirkungen von gleichzeitigen oder successiven Tonverbindungen (Harmonie und Melodie, Instrumentation, Accompagnement u. s. w.), er sinnt darüber, und kommt hiedurch, wie zu neuen Erkenntnissen, so zu erweiterter Beherrschung der Tonkräfte durch den ordnenden und mittelst der Phantasie schaffenden Geist. Der musikalische Gedanke drückt sich zwar nicht in Worten aus, macht auch nicht irgend eine dem Universum, der Geschichte, der Natur bereits angehörige Realität zum Gegenstand der Erkenntnis und Betrachtung, aber was er enthält und giebt, ist dennoch ein Reales, nemlich das Schöne in einer ganz concreten Gestalt. Der wissenschaftliche Gedanke kann sich ein räumlich und zeitlich fernes Object gegenwärtig machen, der musikalische braucht nicht Raum und Zeit zu überschreiten, er giebt sein Object, das Schöne, unmittelbar zu schauen und zu genießen. Aber das intuitive Erkennen steht bekanntlich höher als das discursive; nun, solch ein intuitives Erkennen ist das Anschauen des musikalisch Schönen. Und diese Intuition der reinen Schönheit, das Schauen des Idealen in sinnlicher Gestaltung, ist dem Menschengeist ein Analogon dessen, was wir Seligkeit nennen. Darin liegt der Nexus zwischen Musik und Religion; die Idealität, durch welche die letztere den Menschen über die Welt erhebt, kommt auch jener ihrem innersten Wesen nach zu; das wonnige Schweigen, das die Musik in demjenigen bewirkt, der Ohren hat zu hören, ist psychologisch ein ähnliches Verhalten wie das, was wir Andacht nennen; darum verbinden sich beide so sehr leicht, indem die Religion derjenigen Idealität, die die Musik vertritt, einen bestimmten realen Gedankeninhalt beifügt, dessen Realität selbst wieder einer höheren, idealen Welt angehört, also um so mehr die Musik als seinen symbolischen Ausdruck zu gebrauchen fähig ist.

Wohl kann in einem Individuum die musikalische Fähigkeit hoch gesteigert sein, ohne daß der übrige Mensch in intellectueller oder moralischer Beziehung sich über eine niedere Stufe erhoben hätte; aber ganz ebenso kann einer ein Monstrum von Gelehrsamkeit sein, und ist doch in andern Dingen bornirt oder in sittlicher Hinsicht gemein. Mit der Sittlichkeit, in der zuletzt alle Bildung culminirt, steht die Kunst nicht in dem Verhältnis, daß sie dieselbe ersetzen, oder sie von sich aus herstellen könnte, sondern umgekehrt, der wahre Betrieb der Kunst setzt schon einen sittlichen Kern, eine sittliche Kraft voraus, ohne welche nicht nur die eben bezeichnete Einseitigkeit — Bildung in Einem Stück neben Roheit in allen übrigen — die Folge wäre, sondern auch meist die Kunstbildung selber zu keinem erfreulichen Resultate gelangte. Sittlich ist erstens der Ernst, mit welchem sich der Musikschüler zu seinem Ueben und Lernen hergeben muß. Sittlich ist zweitens die Pietät, die der Lehrling in der Kunst gegen die Meister derselben haben muß. Sittlich ist ferner die Unterordnung des Einzelnen unter das Ganze, die ein musikalisches Zusammenspiel von jedem Mitwirkenden fordert. Auch derjenige, der als Solosänger oder Solospieler etwas zu leisten im Stande ist,

bedarf, um der Kunst würdig zu dienen, jener sittlichen Haltung, diese bewahrt ihn allein ebensosehr vor der Anmaßung, nur sich hören und hören lassen zu wollen, als vor der Ziererei und dem preciösen Wesen, das sich bei Dilettanten so oft findet. — Geht aus all' diesem hervor, daß die Kunst, um nicht nur harmonisch in die Gesammtbildung einzugreifen, sondern auch als specieller Bildungszweig zu gedeihen, einer sittlichen Basis, einer Gesinnungsbildung bedarf: so ist eben damit auch gewiß, daß sich an der Kunst der ethische Werth und Gehalt des Menschen übt und hebt.

II. Führt uns dies auf das pädagogische Gesetz für die musikalische Bildung, so ist oben schon darauf hingewiesen, daß dieselbe vor allem keine einseitige sein darf. Was also zur allgemein menschlichen Bildung gehört, das erlassen wir begreiflich keinem; diese Regel kennt keine Ausnahme. Auch an dem Manne von großem Talent spürt man es selbst in künstlerischer Hinsicht, wenn an jenem Punct ein Mangel obwaltet. Und warum wir ihm die allgemein sittlich-religiöse Erziehung nicht erlassen können, ist ohnehin klar; gerade solch ein Individuum bedarf ganz besonders dieses Gegengewichtes gegen die ihm speciell drohenden Versuchungen. Zweitens: Wo nun musikalische Begabung sich kund giebt, da muß man ihr unter allen Umständen die Hand bieten. Der regelmäßige Unterricht wird bald offenbaren, wie weit das Talent ein reelles, die Neigung eine gründliche ist. Im schlimmen Fall ist wohl immer noch zu einer Fortsetzung des Unterrichts insoweit zu rathen, daß damit doch einiges Verständnis, also einige Genußfähigkeit erreicht wird, wenn auch die Leistungsfähigkeit gering bleibt; aufzuhören ist es dann noch Zeit, wenn überhaupt die Beschulung, das Stundennehmen ein Ende hat. Im günstigen Fall aber tritt nun die Frage ein, ob aus dem Schüler ein Dilettant oder Künstler werden soll? Hat er zu letzterem nicht selber einen ganz entschiedenen und andauernden Willen, so versteht es sich von selbst, daß man ihn nicht dazu bestimmt. Erst wenn er selbst, aus vollkommen freien Stücken, den Wunsch äußert und beharrlich dabei bleibt, entsteht die Frage, ob oder nicht? Eine Frage ist's auch dann noch; der Versuch muß unter allen Umständen gemacht werden, ihn zu einem Lebensberufe zu bestimmen und zu befähigen, bei welchem die Musik nur als Erholung, als Zierde und Würze des Lebens eine Zugabe bildet. Nur wenn dem Erzieher die klare Einsicht wird, daß das unmöglich ist, und wenn zugleich eine wirklich hohe Begabung und entschiedener innerer Beruf vorliegt: dann wird in Gottes Namen Ja zu sagen sein; nur um so mehr aber muß der Junge für seinen schweren, versuchungsvollen Lebensweg durch christliche Zucht und Leitung sittlich gekräftigt werden, damit er nicht — um mit der Bibel zu sprechen — sein Leben verliert, indem er sein Leben gewinnt. Für den werdenden Künstler ist aber dann eine solide Schule der Kunst nothwendig.

Lassen wir aber den Künstler und gehen zum Dilettanten über, so ist zu dem in den frühern speciellen Artikeln Gesagten nur Folgendes beizufügen.

1. Für den Musikunterricht ist man auf dem Lande meist ausschließlich an die Schullehrer gewiesen. Da sie von Amtswegen schon für die Schule, noch mehr als Organisten Musik verstehen müßen, so ist dieses Sachverhältnis ein ganz angemessenes; ein Lehrer, der auch guter Musiklehrer ist, findet dadurch eine nicht zu verachtende Nebeneinnahme. Aber der zu ausschließliche Werth, der mehrere Jahrzehnte hindurch auf Gesang, namentlich Männergesang und zwar Vereinsgesang, gelegt wurde, hat die Folge gehabt, daß sich die jungen Lehrer viel weniger zu einem gründlichen Instrumentalunterricht hergaben, namentlich die tüchtigen Clavierspieler und Geiger selten wurden. Dafür wird, so viel wir warnehmen, jetzt wieder besser vorgesorgt. Es ist auch gewiß eine wichtige Aufgabe der Seminare, die Schulamtszöglinge zu Musiklehrern zu bilden; sie sollen doch überhaupt die Träger der Bildung auch in die niedern Schichten des Volkes sein, also darf ein solch populäres Bildungselement in ihrer Ausstattung nicht fehlen. Das Seminar muß sie zu dem Ende nicht nur mit der Methode bekannt machen, sondern auch mit der nöthigen Kenntnis der musikalischen Literatur ausstatten, damit sie im Stande sind, den Schülern die für jede Stufe passenden Stücke anzugeben und deren Beischaffung zu vermitteln. Ein tüchtiger Lehrer wird immer einen Vorrath von solchen sich anlegen, wohl auch einen großen Theil selbst abschreiben. — Wenn übrigens ein Schriftsteller den Musikunterricht für Prinzen nur unter der Bedingung zulassen will, daß die Lehrer keine lasterhaften Menschen seien, so machen

wir diese Forderung auch für Kinder, die keine Prinzen sind, d. h. wir müßen im Musiklehrer auch den Menschen achten können, ehe wir ihm ein Kind anvertrauen. Wir begnügen uns, bloß anzudeuten, wie oft schon Musikstunden bei Mädchen ein Verhältnis herbeigeführt haben, das nicht unter allen Umständen zum Heil der Schülerin ausgeschlagen hat. — Unter den Charakter-Eigenschaften eines guten Musiklehrers müßen wir aber Eine ganz besonders hervorheben, das ist die Geduld. Geduld braucht wohl kein anderer Lehrer so viel, als der Musiklehrer; und wir wollen ihm die ästhetische Entrüstung, die der sittlichen Entrüstung über eine Entweihung des Heiligen analog ist, nicht wehren; er wäre gar kein Musiker, wenn er derselben nicht fähig wäre; wo Liebe ist, ist auch Zorn. Aber das ist dann die Weisheit und Selbstbeherrschung, die wir dem Lehrer zumuthen, daß er unterscheide, was aus Fahrläßigkeit und Bequemlichkeit gefehlt wird, und was eben nur die Schwachheit des Anfängers, der Fehler eines erst Lernenden ist, der auch bei bestem Willen passiren kann. Dehnt sich das unwirsche Wesen des Lehrers auch auf diese Fehler aus, dann entmuthigt er den Schüler. Muntert er den Zögling vielmehr auf, weiß er ihn namentlich dadurch zu belohnen, daß er ihm nie ein Stück zum Ueberdruß werden läßt, so kommt viel mehr heraus, als wenn er nie zufrieden ist und dem Schüler all seine Leistung verachtet.

2. Neben der eigentlichen Musikübung ist es wegen des lebendigen Zusammenhangs der musikalischen Bildung mit der allgemeinen und besonders der sittlichen Cultur nothwendig, daß dem Schüler auch über Musik etwas zu lesen gegeben wird. Das müßen in erster Linie biographische Werke sein, die dem Schüler die Meister in persönliche Nähe rücken; also Werke, wie Otto Jahns Mozart, Chrysanders Händel, die Sachen von Ulibischeff über Mozart und Beethoven; ferner Riehls musikalische Charakterköpfe; Mendelssohns Briefe, C. M. v. Webers Biographie von M. M. Weber u. a. m. Brendels Gesch. der Musik ist bis dahin ebenfalls zu empfehlen, wo er auf die Gegenwart zu sprechen kommt; ein neues, umfassendes Werk hat Reißmann geliefert. Aber auch Werke von mehr theoretisch-belehrender Art, wie Silchers populäre Harmonielehre, Marx allgemeine Musiklehre, Hanslik über das musikalisch Schöne ꝛc. sind in den Kreis solcher Lectüre zu ziehen. Dazu dann eine Musikzeitung wie die Cäcilia unter Dehns, die Euterpe unter Hentschels Redaction: — solche Dinge müßen dem Musikschüler zu lesen gegeben werden, das weitet seinen Blick aus, es giebt der Freude an seiner Kunst immer frische Nahrung, und bildet zugleich das Urtheil.

3. Wenden wir Pestalozzi's Methodik auf die Musik an, wie dies seiner Zeit von Hans Georg Nägeli, von Krebs u. a. geschehen ist, so werden wir zu demjenigen Verfahren gelangen, daß der Lehrer den Schüler durch strenggeordnete, lückenlose Uebungen, durch eine andauernde Gymnastik des Ohres, der Hände oder der Stimme zu künftigen Leistungen befähigen will. Da werden dann keine anderen Stücke gespielt, als die zum Zwecke der Uebung componirt wurden. Das ist offenbar eine methodische Pedanterie. Als ob nicht schon während der Uebungszeit sich Momente genug darböten, in welchen, sowohl zur zusammenfassenden Befestigung, als auch zur künstlerischen Belohnung, ein passendes Stück aus der wirklichen, classischen Musikliteratur aufgelegt werden dürfte; und als ob nicht an diesen Stücken selbst die besten Uebungen gemacht werden könnten! Aber ebenso gewiß ist, daß der ein schlechter Lehrer ist, der, vielleicht der elterlichen Thorheit nachgebend, das Kind schnell ein Stückchen lernen läßt, d. h. auf einen Walzer, eine Polka es abrichtet, die es recht bald soll vorleiern können, während es nicht im Stande ist, von einem ebenso leichten andern Stück auch nur einen Takt richtig vom Blatte zu spielen! Die tüchtigsten Musiker haben jeden Tag Uebungen gespielt oder gesungen. Wenn beides in geordneter Weise mit einander verbunden wird, dann wird sowohl die Solidität des Spiels, die auf den Uebungen beruht, als die Fähigkeit, schnell auch das Neue aufzufassen und zu bewältigen, sicher erlangt.

4. Es gehört zur musikalischen Bildung auch des Dilettanten, daß er schon als Kind gute Musik hört. Da ist nun freilich eine gebildete Familie, die in irgend einer banausischen Umgebung lebt, übel daran, sofern es sich um das Hören von großen Tonwerken und großen ausübenden Meistern handelt. Man muß sich entschließen, hie und da expreß zu solchem Zweck eine Reise mit den Kindern zu machen. Desto mehr ist dann die Hausmusik werth, die man sich selber macht. — Ist in dieser Beziehung

die Jugend größerer Städte in weit besserer Lage, so ist hier dagegen die Versuchung nicht gering, daß sie zu viel und vielerlei hört, und daß sie in ihrem Geschmacke der Mode des Tages sich hingiebt, stets Neues liebt und dadurch geistig abgestumpft wird. Die Folge von Ueberfluß ist Gleichgültigkeit; also halte man darin Maß und treffe eine sorgsame Auswahl.

5. Musikschulen müßen zwar überall, wo sie vollständig sein sollen, neben der Künstlerschule auch eine Dilettantenschule umfassen; indes überschreitet ihre Betrachtung auch in letzterer Hinsicht, da sie eigentliche Fachschulen sind, den unserm Handbuch gesteckten Rahmen.

**Musterlehrer**, s. Musterschule.

**Musterschule.** Ein schönes Wort, wenn es die Wahrheit enthält, aber nicht ohne Gefahr, wenn es zum Namen wird. Wir finden es erstmals bei Rochow (s. d. Art.). Noch in neuerer Zeit hat man in Zürich „Normal- oder Musterschulen errichtet, welche für die Schulen jedes Bezirks das Bild einer guten Schuleinrichtung in der Wirklichkeit darstellen sollen" (Kirsch, Volksschulrecht II, 153); solche Schulen haben dann die Schulamtscandidaten und die nur „bedingtfähigen Lehrer jährlich zwei ganze oder vier halbe Tage lang" zu besuchen. So erhält (Kirsch, ebendaselbst) in Oesterreich „der vorzüglichste Triviallehrer in jedem Districte den Namen Musterlehrer und seine Schule Musterschule" und die schwächeren Schullehrer werden angewiesen, sich darin eine bis drei Wochen lang „in den nöthigen Stücken unterrichten zu lassen und das hierüber erhaltene Zeugnis dem Districtsaufseher einzusenden." Die Einrichtung mag unter Umständen nicht übel sein. Strebsame Lehrer haben selbst den natürlichen Wunsch, solche Amtsgenossen, welche für besonders tüchtig gelten, in ihrer Thätigkeit zu sehen und zu beobachten, um von ihnen zu lernen (vgl. „Fortbildung"), und wenn eine Schulverwaltung jüngere oder schwächere Lehrer, sowie auch Pfarramtscandidaten zu solchem Besuche anhält, so wird das in vielen Fällen sehr wohlgethan sein. Aber die Beilegung einer officiellen Benennung ist nicht unbedenklich, sofern sie gar leicht Hochmuth und Neid erwecken kann; der Name sagt auch vom Lehrer und von der Schule Prädicate aus, die vielleicht zur Zeit vollkommen wahr sind, aber mit der Zeit allmählich ihre Wahrheit verlieren. Die Behörden werden bei der Besetzung von Lehrstellen an solchen Anstalten mit besonderer Sorgfalt zu Werke gehen; aber auch sie können irren und fehlgreifen, und wenn dann der Name bestehen bleibt, während die Sache abhanden gekommen ist, so ist das schlimm; also lieber weg mit dem Namen.

In einem engeren Sinne wird das Wort Musterschule von solchen Schulen gebraucht, welche mit Lehrerbildungsanstalten in Verbindung stehen, auch Seminarschulen genannt, wie z. B. die Normal- oder Musterhauptschulen in Oesterreich, die vormaligen Musterschulen an den württembergischen Lehrerseminaren, und auch ihre Lehrer heißen oder hießen Musterlehrer. Von solchen Schulen, welche, nach Einrichtung und Betrieb musterhaft, den Lehramtszöglingen ein Vorbild zu geben bestimmt sind, sind wohl zu unterscheiden die Uebungsschulen für die Seminaristen (s. d. Art. Schullehrerseminar).

**Muth.** Schon unter den „Cardinaltugenden" bei Sokrates hat der Muth seine Stelle gefunden. Sein griechischer Name aber (Mannhaftigkeit) bezeichnet ihn als die eigentlich männliche Tugend. Da nun die Erziehung im Knaben hervorbilden soll, was man bei dem Mann finden will, so sollte man denken, es müßten die Pädagogen in ihren Systemen und Lehrbüchern dem Muthe jederzeit eine ausgezeichnete Stelle angewiesen haben. Bei näherem Zusehen aber sieht man in dieser Erwartung sich völlig getäuscht. Wenn es wahr ist, was Kapp gegen Schelling einmal behauptet hat, daß die charakteristische Grundeigenschaft des deutschen Geistes der Muth sei; so könnte man das Schweigen deutscher Pädagogen über diesen Punct daraus erklären, daß sie die Sache als eine selbstverständliche nicht erwähnt hätten. Zutreffender aber wird die Erklärung sein, daß eben die Rücksicht auf die Bildung des Verstandes die Rücksicht auf die Charakterbildung überwog. Die praktischen Engländer haben einem solchen einseitigen Intellectualismus nicht gehuldigt, darum werden wir uns nicht wundern, gerade bei Locke in einem besonderen Paragraphen (115) von Feigheit und Muth mit anerkennenswerther Ausführlichkeit gehandelt zu sehen. Uebrigens erkannte auch das deutsche Volk bald in der schweren Schule der Noth, daß es nicht

genüge, mit den Künsten der Methode den Verstand aufzuklären u. s. w.; sondern daß durch die anregende Kraft der tüchtigen Persönlichkeit des Erziehers eine kräftige und muthige Jugend hervorgebildet werden müße, die den großen Aufgaben der Zeit gewachsen sei. Seitdem wird denn, wenn auch nicht gerade in den Systemen der Pädagogen von Fach, auch der Muth als eine der Eigenschaften, zu welchen der deutsche Knabe zu erziehen sei, häufiger genannt. Merkwürdigerweise hat Jean Paul denselben den Erziehern mit ganz besonderem Nachdrucke zur Pflege empfohlen (Levana, §. 105). Doch gehört auch vieles von dem hierher, was Herbart über „die Charakterstärke der Sittlichkeit" sagt, und Beneke hat einen Paragraphen (I, §. 28) über „die Gewöhnung zu kräftigem Dulden und Widerstreben." Doch vermißt man überall gerade das ebenso schöne, als bündige Wort „Muth." Auch in Wiese's schöner Betrachtung über „die Bildung des Willens" findet sich des Muthes nur an einer Stelle ausdrückliche Erwähnung gethan.

G. Baur ist es, der in seinen „Grundzügen der Erziehungslehre" (§. 47) dem Muthe eine ausgezeichnetere Stelle angewiesen hat, als es sonst in den Lehrbüchern gebräuchlich ist. Nach dem Vorgange Platons, welcher als die Tugend der Vernunft die Weisheit, als die Tugend des Muthes die Tapferkeit, als die Tugend der sinnlichen Begehrungen die Mäßigkeit darstellt, wird dort der Muth als die Cardinaltugend des Willens bezeichnet und der pädagogischen Beachtung mit nicht geringerem Nachdruck empfohlen, als die Pflege der Liebe, als der Cardinaltugend des Gefühls, oder der Wahrhaftigkeit, als der Cardinaltugend des Denkens. Wir verstehen aber unter Muth das mit der Hoffnung des Gelingens verbundene Bestreben, dasjenige, was die Pflicht fordert, allen Hindernissen und Gefahren gegenüber durchzusetzen. Tapferkeit ist der in Gefahren anhaltende Muth. Wo die Hoffnung des Gelingens überwogen wird durch die Möglichkeit des Mislingens, da artet der Muth in Verwegenheit, wo die Gewißheit des Mislingens vorliegt, in Trotz aus. Bei dem wahren Muth nun beruht die Hoffnung des Gelingens auf der Ueberzeugung, daß dasjenige, was durchgesetzt werden soll, mit dem Willen Gottes übereinstimmt, und daß alles, was im Namen Gottes und im Vertrauen auf Gott begonnen wird, nothwendig und auf die Dauer gelingen muß. Dabei versteht es sich von selbst, daß der Muthige keineswegs in diesem zeitlichen Leben immer die Früchte seines Kampfes ernten will, vielmehr nöthigenfalls selbst das Leben wagt in der festen Hoffnung auf den künftigen Sieg der guten Sache. Von diesem „moralischen Muth" hat man einen „physischen Muth" unterschieden, welcher auf dem Selbstvertrauen im Gefühl der physischen Kraft und auf der natürlichen Vordringlichkeit des Temperamentes beruht und daher vorzugsweise eine männliche Eigenschaft ist, während die entsprechende weibliche Tugend die Geduld ist. Dieser physische Muth bedarf übrigens der Verbindung mit dem moralischen, damit er das rechte sittliche Maß finde. Andrerseits kann durch Uebung der Kraft, Erweckung des Selbstvertrauens und Anregung der Selbstthätigkeit auch in dem von Natur wenig Disponirten mit dem physischen Muthe zugleich der moralische gefördert werden. Daß auch das weibliche Geschlecht hohen Muthes fähig ist, davon bietet die Geschichte zahlreiche und glänzende Beweise dar; gleichwohl liegt es in der Natur der Sache, wenn wir im Folgenden vorzugsweise die Erziehung von Knaben und Jünglingen im Auge haben.

Bei der Pflege des Muthes kommt es vor allem darauf an, daß in dem Zögling die richtige Ansicht darüber begründet werde, was zu fürchten ist und was nicht. Und in dieser Beziehung hat nun der Heiland selbst den leitenden Grundsatz uns vorgeschrieben in seinem Worte (Matth. 10, 28): „Fürchtet euch nicht vor denen, die den Leib tödten und die Seele nicht mögen tödten. Fürchtet euch aber vielmehr vor dem, der Leib und Seele verderben mag in die Hölle." Keine Gefahr also, welche nur unser leibliches Leben bedroht, ist im vollen und eigentlichen Sinne zu fürchten; wahrhaft zu fürchten ist nur der Abfall von Gott, womit der Mensch seinem besseren Selbst untreu wird und darum Verlust an wahrem Leben erleidet. Neben dieser Erkenntnis muß denn auch die Gesinnung gepflegt werden, welche der Heiland in der Mahnung empfiehlt (V. 39): „Wer sein Leben findet, der wird es ver-

lieren, und wer sein Leben verliert um meinetwillen, der wird es finden." Der Zögling muß lernen, das Gefühl der Unabhängigkeit von äußeren Bedürfnissen höher zu schätzen, als das sinnliche Vergnügen; die innere Befriedigung, welche die Ueberwindung des Schmerzes durch die Kraft des Willens gewährt, höher als das sinnliche Behagen; und auch das Selbstgefühl, durch innere Kraft und frische Beweglichkeit dem Frost Trotz bieten zu können, höher, als den stattlichen Mantel. Dann wird er auch Gott, Ehre, Freiheit und Vaterland höher halten, als das sinnliche Behagen in einer Knechtschaft, welcher nur der verfällt, dessen inwendiger Mensch schon zu einem Knechte geworden ist. Und mit einer solchen Erkenntnis und Gesinnung muß und wird sich endlich auch die freudige und zuversichtliche Hoffnung verbinden und das Vertrauen auf das weitere Wort des Herrn (Matth. 19, 26), daß bei Gott alle Dinge möglich sind.

Fragen wir nun nach den Mitteln, welche die Erziehung anzuwenden hat, um diesen wahren Muth in dem Zöglinge zu begründen und zu pflegen, so tritt uns auch hier wieder als ein besonders wichtiges, weil es den Erfolg der Anwendung aller übrigen bedingt, das eigne Beispiel des Erziehers entgegen. Ein Lehrer, welcher sinnliche Genüsse höher achtet, als geistigen Genuß; welcher seinen Leib nur zu haben scheint zu einer egoistischen, weichlichen und ängstlichen Pflege; welchem seine Bequemlichkeit mehr gilt als seine Pflicht; welcher sich mehr von Rücksichten auf Personen bestimmen läßt, als von der Rücksicht auf die Sache — von einem solchen Lehrer werden die Ermahnungen zu muthvoller Gesinnung wenig fruchten. Dagegen wird oft wiederholter ausdrücklicher Ermahnungen dieser Art derjenige gar nicht bedürfen, welcher durch sein ganzes Verhalten zeigt, daß sein Sinn den höchsten Zielen des Lebens stets zugewandt ist, und daß er dem, was die gemeine Masse für die Hauptsache hält, eine muthige Geringschätzung entgegensetzt. In den Händen eines Lehrers von dieser Art gestalten sich denn auch die großen Beispiele der Geschichte zu dem zweiten, höchst wirksamen Mittel der Erweckung und Förderung des Muthes. Schon die Beispiele der biblischen Geschichte sind in diesem Sinne zu verwenden. (Vgl. Ebr. 11, 32—34. 12, 2. Röm. 8, 35. 37—39.) In der Geschichte des classischen Alterthums sind namentlich die hellenischen Befreiungskriege reich an erhebenden Beispielen des Muthes, daneben die erste Zeit der römischen Republik.

Ganz besonders aber fordert glücklicherweise die Geschichte unseres deutschen Volkes zur Verwerthung in der angegebenen Absicht auf. Bei dem deutschen Stamme nahmen Muth und Freiheitsliebe eine ganz eigenthümliche Gestalt an. Er wird nicht beherrscht von jenem abstracten Freiheitsschwindel, wie unsere westlichen Nachbarn. Sondern die Freiheit, welche der deutsche Muth verficht, besteht in dem unbehinderten Rechte, die deutsche Stammeseigenthümlichkeit zu bewahren und ihr gemäß zu leben. Der deutsche Muth, welcher diese deutsche Freiheit beschützt, hat im Kampfe mit den Römern die deutsche Stammeseigenthümlichkeit behauptet, hat am Ende dem deutschen Stamme selbst die Herrscherrolle erkämpft, und seinem „beharrlichen Widerstande verdankt es die ganze neue Welt, daß sie da ist, so wie sie ist" (Fichte). Es ist also die Freiheit des individuellen Lebens, was das deutsche Naturell verlangt. Und wie dieses Verlangen aus der Innerlichkeit des deutschen Gemüthes hervorgeht, so erklärt es sich aus dieser auch, daß der deutsche Muth vorzugsweise zum Muthe der Wahrheit wird. Darum hat auch der reinen evangelischen Wahrheit sich zuerst das Gemüth unseres Volkes wieder aufgeschlossen, um sie am innigsten und lebendigsten sich anzueignen. Der deutsche Muth als Muth der Wahrheit tritt uns am herrlichsten in der Reformationszeit entgegen und es ist keine Zufälligkeit, daß Luther, der tiefste Reformator, zugleich das Muster eines deutschen Mannes ist. Sein „Ein feste Burg ist unser Gott!" ist der rechte Kampf- und Siegesgesang des deutschen Muthes. Den deutschen Freiheits- und den deutschen Glaubensmuth zeigt dann die Zeit der Befreiungskriege 2c. in erhebendem Verein. Von den Männern aus jener Zeit, bei welchen Belehrung zu holen ist über das Wesen und die Grundlagen des wahren Muthes, sind vor allen Schleiermacher und Fichte zu nennen. Jener hat in der Neujahrspredigt von 1807 über das, „was wir fürchten sollen, und was nicht," von dem oben zuerst angeführten Worte des Heilandes eine unübertreffliche und nicht genug zu beherzigende Auslegung und Anwendung gegeben. Von Fichte gehört, abgesehen von den „Reden

an die deutsche Nation," hieher das Büchlein „Ueber den Begriff des wahrhaftigen Krieges in Bezug auf den Krieg im Jahre 1813." Sehr wahr sagt er darin: „Unser Gegner ist begeistert und hat einen absoluten Willen: was bisher gegen ihn aufgetreten, konnte nur rechnen, und hatte einen bedingten Willen. Er ist zu besiegen auch nur durch Begeisterung eines absoluten Willens, und zwar durch eine stärkere, nicht für eine Grille, sondern für die Freiheit." Die Belehrung und Begeisterung, welche der Erzieher selbst aus solchen Quellen schöpft, mag er dann der ihm anvertrauten Jugend in der dieser zugänglichen Form der Lieder aus jener Zeit mittheilen, unter welchen die von Arndt (s. d. Art.) und von Körner die in dieser Rücksicht praktischsten und unmittelbar wirksamsten sind. Der Letztere hat mit den Worten: „Ob die Nacht die die freud'ge Jugend tödte, für den Willen giebt es keinen Tod!" den Muth auf seine wahre sittliche Grundlage zurückgeführt.

Was nun die vorbereitende oder begleitende pädagogische Pflege des Muthes durch Zucht und Regierung im einzelnen anlangt, so ist das Erste, daß die vorhandene natürliche Anlage zum Muth nicht unterdrückt, sondern da, wo sie mit Vordringlichkeit sich äußert, richtig geleitet, da, wo sie in geringem Grade vorhanden ist, geweckt und gepflegt werde. Ein Knabe, der eine unverständige Nichtachtung der Gefahr, wohl gar eine stets prickelnde Rauflust zeigt, muß mit der wirklichen Gefahr bekannt gemacht, es müßen seinem Muthe die rechten Ziele gezeigt werden. Es ist nicht wohlgethan, diesen natürlichen Muth, so lange er nicht in wirkliche Roheit ausartet, nur durch Strafe, zumal gleich durch körperliche Züchtigung, zurückzudrängen und so den Zögling anzuleiten, den physischen Schmerz als das höchste Uebel zu fürchten, statt daß er lernen sollte, den Schmerz zu verachten. Bei der Erziehung solcher Naturen muß man sich erinnern, daß Jugend gewagt werden muß; es kann dem Leben überlassen werden, noch manche Ausschreitung zu beseitigen, sobald nur die Schule den erforderlichen Fonds von Erkenntnis und Gesinnung mitgegeben hat. Wenn irgendwo, so gilt hier das Wort Jean Pauls: „Nie ist eine Kraft zu schwächen, sondern nur ihr Gegenmuskel ist zu stärken." Der muthige Luther aber sagt: „Es ist ein böses Ding, wenn um der harten Strafe willen Kinder den Eltern gram werden, oder Schüler ihren Präceptoribus feind sind." Und weiter: „Desgleichen soll man auch nicht gestatten den Weibern, die der Kinder warten, daß sie die Kinder zu fürchten machen mit Butzen und andern Gaukeleien, sonderlich des Nachts. Vielmehr soll man dazu thun, daß sie also erzogen werden, daß sie eine gute Furcht haben mögen, daß sie die Dinge fürchten, die man fürchten soll, und nicht, daß man sie alleine furchtsam mache." Gleichen Dienst, wie die hier gerügte Erregung der Furcht vor leeren Schreckbildern, leistet übrigens zur Unterdrückung des Muthes eine allzu ängstliche und weichliche Bewahrung des Kindes vor jeder seine Gesundheit bedrohenden Gefahr. Durch solche Weichlichkeit wird der Grund gelegt zu jener unter unseren höheren und mittleren Ständen leider so weit verbreiteten egoistischen Selbstpflege. Bei einer schwächeren Anlage zum Muth kommt es darauf an, sie durch ermunternden Zuspruch und freundliche Beihülfe zu unterstützen, daß ihr einmal etwas gelingt, damit das Selbstvertrauen wachse und zu weiteren Versuchen den Muth gebe. Daß in Bezug auf alles pflichtmäßige Streben die Hoffnung des Gelingens wach erhalten werde, ist auch für die Erweckung des wahren Fleißes von der größten Wichtigkeit.

Auch der Muth hat für ein kräftiges Wirken eine leibliche Voraussetzung. Sie besteht in der körperlichen Kraft, Rüstigkeit und Gewandtheit und in dem darauf beruhenden natürlichen Selbstgefühl. Die Hervorbildung dieser Eigenschaften kann also als eine Vorbereitung des Muthes angesehen werden und das wirksamste Mittel, dessen sie sich bedienen kann, sind gymnastische Uebungen. Luther, der warme Fürsprecher des Ritterspiels und Fechtens, Ringens und Springens, ist nicht schuld daran, daß schon der treffliche Trotzendorf seinen Ciceronianern mit catonischer Strenge untersagt, auf das Eis zu gehen und mit Schneeballen sich zu werfen, und daß einem verkehrten „Humanismus" die eine Seite der humanen Erziehung der Griechen und Römer, die Gymnastik, als etwas unanständiges galt. Die Noth des Vaterlandes aber hat uns zuletzt wieder nicht bloß beten, sondern auch turnen gelehrt, und in der Gegenwart liegt wahrlich kein Grund, es wieder zu verlernen. Zur Ausbildung der

Geistesgegenwart aber genügt das Turnen im engeren Sinne nicht allein. Dazu müßen mit ihm sich Uebungen verbinden, welche dem Zögling die Aufgabe stellen, einem unvorhergesehenen Falle gehörig zu begegnen, wie es in Spielen geschieht, in welchen zwei Parteien gegeneinander wirken, z. B. im Ballspiel und im Barlaufen und beim Fechten und Reiten, beim Schwimmen und Rudern. Auch der Fußreisen ist als einer Probe auf die körperliche Rüstigkeit und als eines Bildungsmittels der Willenskraft und des Muthes zu gedenken.

**Mutter**, s. Familie, Kleinkinderschule, Mädchenerziehung.

**Muttersprache.** Wenn wir, nachdem die „Deutsche Sprache" an ihrem Ort ausführlich abgehandelt ist, hier nun über die Muttersprache zu reden haben, so sind wir auf einen andern Boden gewiesen, als den der Schule. Es gilt hier von der Sprache zu handeln, welche das Kind lernt, ehe es geschult wird und selbst ohne daß es geschult wird. Wir haben es also zu thun mit der Sprache als der Voraussetzung und dem fortwährenden Vehikel aller Erziehung und Bildung.

Mit Recht sagt man Muttersprache und nicht Vatersprache, während man ganz richtig Vaterland, Vaterhaus u. dgl. sagt. Die Sprache der Mutter ist es, mit welcher der Mensch naturgemäß beginnt und deren Signatur ihm eingezeichnet bleibt. Landessprache ist etwas ganz anderes; ich kann irgendwo die Landessprache sprechen müßen, aber sie ist nicht die Sprache, in welcher ich bete, und alles denke und fühle, was die Heimat angeht, und was mich die Heimat gelehrt hat. Der Mensch empfängt die Muttersprache wirklich mit der Muttermilch; die ganze Eigenart des Empfindens und Empfangens der Eindrücke von der Außenwelt wird ihm vermittelt durch die ersten Laute, welche sein erwachendes Seelenleben vernimmt.

Die Sprache im weitesten Sinn ist die unerläßliche Bedingung für das Erwachen des Bewußtseins, sie ist nicht bloß ein nachfolgender Ausdruck desselben. Nur durch das Wort vermag der kleine Mensch mit seinem erwachenden Geiste aus der ursprünglichen Unklarheit seiner innern Zustände sich herauszuarbeiten. Die sich zu ihm hinsenkende Liebe läßt es ihn vernehmen; im Worte kommt ihm der gleichsam naturnothwendige Ausdruck jener innern Zustände entgegen, die er selbst in sich erfährt, und indem er es deutet, wird ihm das Leben in der Welt verständlich. An die sogenannten eigentlichen Interjectionen darf man hier nicht denken, sie sind bloße Empfindungslaute, aber keine Worte, und werden gerade so von allen Völkern verstanden, wie die Thiere einer Art einander verstehen. Die artikulirten Wörter aber sind nun eben nicht abstract gleich in den Sprachen des entzweiten Geschlechts der Menschen. Und zwar nicht bloß die Ausdrücke, welche Bilder der körperlichen Gegenstände geben, sind äußerlich höchst verschieden, sondern namentlich auch die vielen Wörter, welche innere, seelische Beziehungen darstellen. Eben solche Wörter decken sich ihrer Bedeutung nach in den verschiedenen Sprachen nur ausnahmsweise vollständig: jede drückt den Begriff, um welchen es sich handelt, etwas anders aus. Schon hier springt in die Augen, daß diejenige Sprache, an welche ein Mensch als an seine Muttersprache gebunden ist, von großer Bedeutung für die Art seiner geistigen Entwicklung sein muß. Wir können aber nicht umhin, unsere Betrachtung noch weiter zu verfolgen. Ein Wort einer Sprache ist so wenig bloßes Zeichen eines Begriffs, daß ja vielmehr der Begriff selbst ohne das Wort nicht zu Stande kommen, geschweige denn festgehalten werden könnte. Das unbestimmte, vage Wirken und Streben der Denkkraft, welches als dunkle Ahnung auf- und abschwankt, zieht sich in ein Wort zusammen, und nun ist dieses ein individuelles Wesen geworden von bestimmtem Charakter, mit einer auf das Gemüth wirkenden Kraft, und nicht ohne die Fähigkeit sich fortzupflanzen. Wer sieht hier nicht die Analogie mit den lebenden Wesen der Schöpfung?

Eine wunderbare Eigenschaft aller Sprachen ist ferner, daß sie von Anfang an zum gewöhnlichen Gebrauch der Nothdurft des gemeinsamen Lebens hinreichen, dann aber durch den Geist des Volkes, welches sie bearbeitet, zu einem höhern, unendlich vielseitigen gesteigert werden können. Alle Sprachformen sind nicht verabredete Zeichen, sondern organische Lautbildungen, welche mit den Begriffen und Gedanken durch den Geist, in dem sie entstanden sind, in wirklichem, wenn man so sagen will, mystischem Zusammenhang sich befinden und nun auf eine Weise, der eine Grenze nicht gesetzt werden kann, sich verändern, bestimmen, trennen und verbinden, um- und fortbilden

können. Wie sich der Sinn der Sprache erweitert, so der Sinn des Volkes. Daher die hohe culturgeschichtliche Bedeutung der Redner, Schriftsteller, und besonders der Dichter, welche ihre Muttersprache mit neuen Wendungen, Symbolen und Bildern bereichern, die eine lebendigere, klarere, vielseitigere Darstellung und Ausprägung innerer Vorgänge vermitteln. Sie bilden offenbar das innere Leben des Volkes selbst fort, sie sind die Propheten eines geistigen Fortschritts. Und somit wäre auch von dieser Seite her der innige Zusammenhang zwischen Sprache und Volksthümlichkeit nachgewiesen. In der Muttersprache lebt die Nation; mit dem Aufgeben der Muttersprache erstirbt die Nationalität.

Kehren wir aber vorerst zu unserm Ausgangsstandpunct zurück, zu der Mutter, welche zu ihrem Kinde redet, und auf seine ersten Worte hoffend lauscht. Der kosenden Rede der Mutter, ihren Schmeichelnamen, ihrem Liedchen horcht das Kind immer aufmerksamer, es fängt an seinen Blick auf ihr Gesicht, auf ihren Mund zu heften, endlich, endlich hebt es an zu sprechen, und — merkwürdig genug — sagt es in der Regel zuerst einen Mutternamen, Mam, Mama u. dgl. Der verständige Beobachter weiß wohl, daß jene ersten Articulationen eben als Namen für die Mutter gedeutet wurden, und darum in den Sprachen fast durchaus das Wort für Mutter ein M hat; allein der ganze Vorgang ist im kleinen und äußerlich doch ein Beispiel für das oben dargestellte Verhältnis im allgemeinen. Mit dem ersten Wort ist nun das Sprechenlernen angefangen, und damit beginnt ein höchst bedeutsamer Abschnitt im Leben des Kindes; es tritt aus seiner Einsamkeit heraus, es spricht sich aus und wird dadurch immer heller, reicher an Erkenntnis und Rede. Freilich aber hat alles seine Zeit, auch dieses Aufblühen des Bewußtseins. Erst wenn die Eindrücke der Sinne im Kind zu Vorstellungen werden, entsteht in ihm das Bedürfnis zu sprechen. Wenn das Wort im Innern gereift ist, dann wird es ausgesprochen, sagt v. Raumer, denn das Kind ist kein organisirtes Echo, welches zurückgiebt, was man hineinredet. Die Arbeit des kleinen Menschen bei diesem Geschäft ist eine zwiefache, neben der geistigen eine leibliche, technische. Die letztere besteht in der Uebung der Sprachorgane, und daran haben die Kinder eine Art von Turnfreude, sie sprechen um zu sprechen, und wiederholen mit Lust ein Wort, ein Sätzchen viele Male hintereinander. Wenige Kinder aber werden sein, denen nicht ein Lied, ein lieblicher Gesang der Mutter oder des Kindermädchens unendlich viel werth wäre: er greift ihnen zauberisch an das kleine Herz. Wie sehr überhaupt nicht sowohl Verstand und Bewußtsein, sondern vielmehr das Gemüth, die Grundlage aller seelischen Erregung, hier betheiligt ist, das beweist der Umstand, daß Reim und Rhythmus so mächtigen Eindruck macht und so großen Beifall findet, auch wenn er den barsten Unsinn leiert.

Mit Recht wird man sagen müßen, daß vor allem die Gemüthsbildung es ist, welche durch die Muttersprache bedingt wird, und auf ihr beruht. Da mit der zunehmenden Kraft und Kenntnis der Sprache in geradem Verhältnis die Klarheit über die eigenen, und auch über die fremden Zustände zunimmt und mit der Fähigkeit, sich selbst und andere zu verstehen, ebenso die Fähigkeit der Theilnahme an andern und des Verkehrs mit ihnen zunehmen muß, so ist durch die Sprache auch für die nächsten Jahre der Entwicklungsgang des geistigen Lebens überhaupt vorgezeichnet: alle Gefühls- und Willensbildung, alle sittlichen und intellectuellen Werthurtheile, seinen ganzen gemüthlichen und ethischen und ästhetischen Standpunct eignet sich der heranwachsende Mensch vermittelst dieses Vehikels an; der Einzelne aber erlangt naturgemäß nur mittelst der Muttersprache folgerecht auch die nationalen Gemüths- und Charaktereigenschaften seines Volks, wie wir dies von einer andern Seite her schon oben erkannten, und am Ende ebendamit auch die Formen des geselligen Umgangs, wie sie sich unter seinen Volksgenossen entwickelt haben.

Man hat die einzelnen Erscheinungen und Thatsachen auf sinnvolle Weise weiter zu deuten versucht. Zuerst ist es allerdings schon der Laut und Klang, das Verhältnis der vocalischen und consonantischen Bestandtheile, was in jeder Sprache auf eine eigenthümliche und schlechterdings unbeschreibliche Weise das Gemüth ergreift, wie denn das Ohr unter allen Sinnen am unmittelbarsten den Weg zum Gemüth öffnet, zumal für die menschliche Stimme. In das Detail einzugehen, ist, wie bei allen phonetischen Fragen, eben wegen der Unbeschreiblichkeit der Eindrücke und Wirkungen,

eine misliche Sache, und nach unserer Ueberzeugung für unsern Zweck durchaus nicht nöthig. An die feinen Apperceptionen in mundartlicher Betonung mag wohl erinnert werden, durch welche so überaus charakteristisch für den Kundigen die Eigenart provincieller Besonderheit markirt wird.

In der That bedeutsamer als der Laut ist, wie sich wohl von selbst versteht, das Wort selbst. Das Wort ist eine bestimmt ausgeprägte Form für eine zum Bewußtsein gekommene innere Erfahrung. Gemüthszustände, Anschauungen, Begriffe u. s. f., welche in der Muttersprache einfach klar ausgedrückt sind, werden einem andern Volke, welches kein einfaches Aequivalent dafür hat, gewiß nicht so klar vor die Seele treten können, oder anders gefärbt erscheinen, vielleicht kommt das Betreffende bei diesem Volke gar nicht vor, wenigstens nicht in dieser Auffassungsweise. Deutlich sehen wir das an der Vergleichung der alten Sprachen mit den modernen. Die antike Natur- und Weltansicht, die Begriffe der Alten vom Göttlichen und Menschlichen sind in Worten lebendig, die wir in unseren Sprachen nicht gleichbedeutend haben und nicht recht verstehen würden, sondern erst in der ihrigen in ihrem Geiste erkennen. Die neuern Sprachen stehen sich wohl im ganzen näher, und das rührt von der Solidarität der Bildung des modernen Europa's her. Und doch ist der tief greifende Unterschied der Nationalität vollkommen wohl in den Sprachen erhalten. Gleich das Wort „Gemüth" ist nur deutsch, und kann so wenig wie das äußerlich davon abgeleitete, aber etwas ganz apartes bezeichnende „Gemüthlichkeit," „gemüthlich" von einer andern Sprache ausgesprochen werden. So wird auch z. B. ein Franzose die Worte „Wehmuth," „Schwärmerei," „Sehnsucht," „Seligkeit" nicht wiedergeben können. — Sogar die Wörter der Muttersprache selbst sind oft nicht absolut begrenzt in Sinn und Bedeutung, so daß sie für sich einem bestimmten Innern entsprächen, sie erhalten erst in der Verbindung, im Satze ihre individuell bestimmte Beziehung und haben außerdem eine vieldeutige, oft höchst elastische und manchfache Anwendung. Einzelausdrücke, wie Lust, Trauer, Sorge, Schmerz, Behagen, Glück machen das anschaulich. Nun, und das lernen wir in der Muttersprache nicht erst hinterher, als aufgezählte Bedeutungen eines und desselben Worts, sondern unmittelbar, von Anfang an nach und nach durch die Erfahrung.

Denn wir lernen als Kinder überhaupt ja weder bloße Laute, noch lernen wir Vocabeln, sondern schon das Kind hört immer Sätze, individualisirte Spracherzeugnisse, lebendige Beispiele. Der Unterschied des Empfangens der Muttersprache, und des schulmäßigen Erlernens einer leidigen fremden Sprache mit declinirbaren und conjugirbaren Vocabeln ist außerordentlich groß, aber öfters sehr verkannt worden. Die Menschen überkommen ihre Muttersprache ganz parallel mit der eigenen geistigen Entwicklung überhaupt; sie erhalten den Sprachschatz nach und nach durch Ueberlieferung, und verhalten sich dabei meistens rein receptiv; denn eine schöpferische Fortbildung der Sprache ist nur gereiften und auserwählten Geistern möglich. Bei weitem die Mehrzahl der Menschen gebraucht einfach, gleichsam nachahmend, immer die Formen und Wendungen, welche ihnen am geläufigsten geworden sind, weil sie ihrem innern Leben, das mit diesen Ausdrücken erwachsen ist und an ihnen sich herangebildet hat, ganz entsprechen, und vollkommen ausreichend sich erweisen. Es ist das Leben der Nation selbst, was in der Muttersprache pulsirt. Daher das Sprachgefühl für das Gebräuchliche, dem Genius der Sprache Angemessene und in derselben Mögliche, welches mit der Muttersprache naturwüchsig erwächst, während es bei fremden Sprachen vielleicht niemals ganz vollkommen erworben werden kann.

Es liegt auf der Hand, daß für die allermeisten Deutschen die Muttersprache ihre Mundart ist. Weil aber diese Mundarten deutsche Mundarten sind, so ist denn auch aller Muttersprache die deutsche. Durch sie, und nicht schon durch die Erzeugung von Deutschen oder durch die Geburt in Deutschland wird man zum Deutschen, wie im besondern zum Niedersachsen oder Obersachsen, Thüringer oder Westfalen, Pfälzer oder Schwaben, oder Bayern und Oesterreicher.*) Wir dürfen uns wohl erlauben,

*) Durch die Erzeugung wird man nur der Anlage nach ein Deutscher, aber in der That wird man es erst durch das Leben mit Deutschen, mit den Eltern, in der Familie, im Volke,

auf den Artikel „Mundart" zurückzuverweisen; und wollen nur noch flüchtig berühren, daß man durch die Muttersprache auch zu dem Stande prädisponirt wird, im Riehl'schen Sinne; die Sprache charakterisirt den Bauernstand, wie den s. g. Herrenstand.

Hier ist nun aber gerade der Ort, von den theoretischen Betrachtungen zu einigen praktischen Fragen überzugehen.

Zuvörderst ist es grundfalsch, wenn man glaubt, daß jeder Mensch seine Muttersprache von selber lerne, und daß sie ihm gleichsam angeboren sei. Wohl kann man sagen, daß der Mensch eine angeborene Empfänglichkeit für die Sprache überhaupt hat; für die Auffassung und das Wiedergeben von Sprachlauten ist sein Ohr und seine Mundhöhle gebildet. Aber daß er für eine bestimmte Muttersprache organisirt sei, wird kaum nachzuweisen sein,*) sicherlich wenigstens nicht bei den Völkern, die einem und demselben Sprachstamme angehören, wie die meisten europäischen Nationen. Slaven, Germanen und Romanen haben physiologisch und anatomisch die gleichen Sprachorgane. Es ist für den lernbegierigen Ausländer überaus anziehend, Kinder eines fremden Volkes sprechen zu hören; selbst die kleinsten Stammler sind ihm höchst interessant, als angehende, ringende Virtuosen, die mit denselben Schwierigkeiten kämpfen, wie er selbst, und ihren Sprachschatz ebenfalls zusehends vermehren. Aber nie werden sie ein Wort finden, das sie nicht gehört haben: es ist ein fortwährendes Lernen. So ist es nun nicht bloß bei Kindern im zweiten, dritten, vierten Jahr, sondern so geht es fort, im Grunde das ganze Leben hindurch. Die ganze Schulzeit über hat der Knabe seine Muttersprache zu lernen, in der gleichen Weise, durch Nachahmung. Von selber kommen ihm Wörter und Wendungen nicht in den Kopf, von selbst lernt er nie richtige Sätze bilden. Die Klage über die Unfähigkeit der überwiegenden Mehrzahl der Schüler, in ihrer deutschen Muttersprache sich leicht und geläufig, mündlich und schriftlich auszudrücken, ist in Süddeutschland wenigstens immer noch laut. Das führt uns aber hinüber auf ein anderes Gebiet, nämlich auf den Unterricht im Deutschen, und darüber s. d. Artikel „Deutsche Sprache."

Mit unserer Aufgabe hängt aber nun, wenn auch nicht direct, doch von der Seite her, ein praktisches Problem zusammen, welches nicht eben leicht anderswo unterzubringen ist. Es ist dies die Frage über das Erlernen einer fremden Sprache neben der Muttersprache. Die Frage liegt uns schon darum nicht fern, weil wenige Völker so eifrig ausländische Sprachen erlernen, wie die Deutschen. Natürlich aber handelt es sich hier nicht um das gelehrte philologische oder linguistische Studium. Das grammatische Erlernen einer Sprache, zumal der classischen, ist bei uns allgemein als das vortrefflichste formelle Bildungsmittel des jugendlichen Geistes anerkannt (vgl. den Artikel Bildungsgehalt). Etwas ganz anderes aber ist es, eine fremde Sprache zum täglichen Gebrauch, als Conversationsmittel zu handhaben, sie sprechen zu können; und davon ist hier die Rede. Herangewachsene Leute, zumal aber Gelehrte, lernen das nicht leicht; zu einer relativen Vollkommenheit bringen es überhaupt nicht sehr viele Menschen, die in reiferen Jahren ein fremdes Idiom sich anzueignen streben. Frauen lernen leichter mit Fremden parliren, als Männer, wird behauptet. Sollen wir sagen, weil sie weniger geistige Individualität, mehr Instinct als Verstand haben? Das sei ferne! Aber wohl mag der Grund darin liegen, daß die weibliche Natur, zu ihrer Ehre sei es gesagt, der kindlichen näher steht, woraus sich nach unserer ganzen Theorie die Sache leicht ergiebt.

---

wo man deutsch redet und denkt. Es soll nicht geleugnet werden, daß man mit dem Blute nationale Bestimmtheiten erhält, aber man muß sich wohl hüten, dieselben als fixe, bei den Individuen sich ohne weiteres als Kennzeichen der Nationalitätsspecies entwickelnde zu denken.

*) Um nicht zu reden von den so charakteristisch tönenden Vocalen und Diphthongen, an welchen die Muttersprache und die Mundart erkannt wird, und welche sich so innig an die Seele legen, wie kein Mitlauter; auch für die auffallenden und eigenthümlichen unter den letztern, für das th der Engländer, das ch der Schweizer und Spanier, das l mouillé der Franzosen, das harte l der Slaven hat man sich keine besondere Organisation zu denken. Der Beweis liegt einfach in der Thatsache, daß alle gesunden Kinder anderer Nationen, und viele Erwachsene, diese Laute vollkommen richtig hervorbringen lernen. Sind doch die schwierigen Laute ostafrikanischer Sprachen; wie der berühmte Afrikareisende Krapf versichert, von den weißen Kindern französischer Eltern vollkommen wie von Eingebornen gesprochen worden.

Die Frage ist, in welches Verhältnis die Methode, eine fremde Sprache neben der Muttersprache zu lernen, sich zu dieser setze, ob durch sie nicht der Muttersprache Gewalt angethan werde oder Eintrag geschehe, oder ob einer am Ende zwei Muttersprachen haben könne. Die wissenschaftlichen Pädagogen sind darüber einig, sie verwerfen das Zugleichlernen mehrerer Sprachen im Kindesalter wohl alle, und haben ihre guten Gründe dazu, wie man aus unserer ganzen Untersuchung sich leicht denken kann. Gleichwohl müßen die Hofmeister sich öfters darein finden, Zöglinge zu übernehmen, die von Kindesbeinen an zwei oder gar drei Sprachen sprechen. Wenn nun die Sprache wirklich dem Gemüthsleben einen bestimmten nationalen Typus aufprägt, wenn sie der Auffassung des gesammten Lebens sowohl nach der religiösen und sittlichen Seite als nach der ästhetischen und geselligen eine eigenthümliche Richtung und Färbung giebt, die mit ihr und durch sie in das Gemüth eingeht, so erscheint es durchaus nicht als gleichgültig, ob das Gemüthsleben des Kindes zuerst in einer einzigen, der Muttersprache, vollkommen seine Heimat haben soll, oder ob man es in zwei verschiedene Formen pressen zu wollen sich unterfangen dürfe. Die Gefahr scheint offenbar nahe zu liegen, daß im letzteren Fall theils Schwankungen in der Begriffsfassung, theils Zwitterbildungen der Gefühlsweise eintreten werden und die Consolidirung des Charakters erschwert wird. Der Erwachsene, wenn er einer fremden Sprache sich bedient, fühlt es ja recht deutlich, daß die Türken Recht haben, wenn sie sagen, wer eine neue Sprache spreche, der bekomme eine zweite Seele. Man wird ein anderer, denn wenn man von dem, was man in sich hat, etwas in fremder Zunge giebt, erhält es nicht bloß ein neues Gewand, sondern es erleidet eine sehr wesentliche innere Veränderung. Ohne eine Veränderung im ganzen Gepräge der Gefühle ist es unmöglich, beim Gebrauche einer fremden Sprache sich leicht zu bewegen, sobald man über das Alltägliche, über die Scheidemünze hinaus geht. Darauf beruht hauptsächlich das Lästige und Störende der Nöthigung, sich einer fremden Sprache zu bedienen, und ebenso die allgemein anerkannte Schwierigkeit des raschen Uebergangs aus einer Sprache in die andere.

Wenn nun Erwachsene solche Schwierigkeiten finden, wie soll man dem kindlichen Geiste solches zumuthen? so sagen die Gegner. Von der unleugbaren Thatsache ausgehend, daß ein Kind die charakteristischen, unbeschreibbaren Eigenheiten der Aussprache eines fremden Idioms überraschend richtig auffaßt und nachahmt, was dem Erwachsenen wirklich nur in seltenen Ausnahmen vollkommen gelingt, wagen wir es, die schroffen Urtheile der Theorie a priori nicht ohne weiteres zu adoptiren. Wenn man die Sache betrachtet, wie sie sich in der Wirklichkeit gestaltet, so muß vor allem gelten, daß Eine Sprache die Muttersprache bleibt; auch ein Kind kann nicht zwei Herren dienen: nur einen wird es lieben. Die zweite Sprache lernt ein Kind wohl handhaben, um mit Personen, welche ihm zur Seite gestellt werden und seine Muttersprache nicht verstehen, zu verkehren: es hat alsbald bemerkt, daß es ihnen gegenüber seine lebendige Muttersprache nicht brauchen kann, und spricht daher in derselben nie mit den Fremden, horcht aber auf ihre Rede mit scharfem Ohr, und spricht bald mit schmiegsamer Zunge nach, was sie sagen und wie sie die Dinge nennen. Dieses Technische des Sprechens ist eine wesentliche Errungenschaft, später viel schwerer zu erlangen, und darum für die, welche dazu Veranlassung und Gelegenheit haben, wirklich von Werth. Im übrigen ist der Gewinn so bedeutend nicht, es bleibt wohl meistens und lange ein Parliren in gemünzten Redensarten. Eben darum weigern sich auch solche Kinder gewöhnlich längere Zeit hindurch, mit andern Leuten als mit dem Fremden in der Adventivsprache zu conversiren, sie fühlen, was nur Verbildete nicht fühlen, daß es unnatürlich ist, wenn Deutsche mit einander französisch reden. Es ist auch sehr bemerkenswerth, daß wenn die Eltern von verschiedener Nationalität sind, die Kinder zwar beide Sprachen verstehen lernen, aber nur eine sprechen wollen; und dieselbe in der Regel auch nur mit dem Theil sprechen, welcher dieselbe allein versteht. Die fremde Sprache bleibt dem Kinde eine fremde, und soll es sein: erst viel später, durch Lectüre und weitere selbstbewußte Uebung vermittelt, treten die Erfolge, welche durch die frühe Gewöhnung angebahnt sind, bedeutender hervor, aber dies ist dann ein durch Studium vermittelter Gewinn. Nach unsern in der Einleitung dargelegten Anschauungen ist es recht wohl denkbar, daß die Kinderseele schon früh einen sichern Boden

in der unmittelbar, naiv und ohne alle Kritik gewonnenen und Wurzeln treibenden Muttersprache besitzt; neben ihr hat das reiche, rege Kindergemüth auch einen Platz übrig für eine andere, namentlich wenn dieselbe eine seitwärts stehende, nur durch ihre fremdartigen Klänge, noch nicht durch ihren Sondergeist wirkende Spielpuppe ist, oder auch ein Nothbehelf, um sich mit einer fremdsprechenden Persönlichkeit in Rapport zu setzen. Mehr geben die hiezu dienenden Sprachbonnen u. dergl. auch wirklich meistens nicht. Wer hat nicht auch schon beobachtet, wie Kinder unter sich eine Geheimsprache sich machen durch Einschieben und Versetzen von Buchstaben und Silben oder ähnliche Kunststücke, und wie sie dieselbe mit erstaunlicher Fertigkeit brauchen lernen? Es ist dies eine interessante psychologische Erscheinung, welche wiederum auf die Freude am technischen Zungengebrauch, an der Gymnastik mit der Zunge hindeutet. Ferner ist bekannt, daß norddeutsche Kinder ganz gewöhnlich neben dem Plattdeutsch des Kindermädchens auch das Hochdeutsch der Gebildeten sprechen lernen. Das ist allerdings beidemal Deutsch, aber doch zumal für Kinderohr und Kindersinn ein recht verschiedenes Deutsch. Schadet nun eines dem andern? — Wenn von Waiz entgegnet wird, das Gedächtnis der Kinder werde durch das Erlernen einer fremden Sprache unverhältnismäßig überladen, so ist das gewiß kein triftiger Gegengrund. Ist denn gerade diese Art des Lernens ein Auswendiglernen? Es ist das eine Verwechslung mit dem schulmäßigen Erlernen einer Sprache, aus einem Buche und mit Aufgaben. — Weit schwerer fällt allerdings die Auctorität von K. L. Roth ins Gewicht, der sich mit großer Entschiedenheit und Eindringlichkeit in einer an die Eltern gerichteten „Andeutung einiger Umstände, welche das Gedeihen des Schulunterrichts bei Knaben aus höhern Ständen zu erschweren scheinen," ausgesprochen hat. Es heißt darin in Beziehung auf unsere Frage unter anderem: „Ein sehr bedeutendes Hindernis liegt bei vielen Kindern höherer Stände in der Nöthigung, statt der Muttersprache, zu deren Gebrauch die Organe des Denkens und Sprechens im Kinde prästabilirt sind, entweder zuerst französisch, oder dieses zugleich mit dem Deutschen zu sprechen. Bei den meisten Knaben, welchen in der frühesten Kindheit die Muttersprache vorenthalten oder verkürzt worden ist, treten in der Schule die Folgen dieses Verweigerns der deutschen Laute hervor. Die Kraft solcher Kinder ist für das Erlernen irgend einer Sprache in wissenschaftlicher Gestalt, meist auch für den rechten Gebrauch der Muttersprache, wenigstens für die Wahl und den Zufluß des guten und treffenden Ausdrucks hälftig abgestumpft. Die unvermeidliche Trockenheit der Grammatik stößt solche Kinder ab. Die Unstetigkeit in den Anschauungen und Vorstellungen dauert oft weit über die ersten Schuljahre hinaus, ja sie läßt bei den einen und andern gar nichts wissenschaftliches haften." So der bewährte, berühmte alte Schulmann. Er hat unstreitig darin vollkommen Recht, daß keinem deutschen Kinde beim Erwachen seines Bewußtseins seine deutsche Muttersprache vorenthalten werden darf. Ist er aber nicht in der von uns bereits bekämpften Ansicht befangen, daß die Deutschen für ihre Sprache präformirte Sprech- und Denkwerkzeuge besitzen? Und ferner, sind nicht die gerügten Uebelstände und Schwächen auch bei vielen Knaben zu finden, welche nur ihre Muttersprache gelernt haben? Sollten also jene Uebel nicht vielmehr zum guten Theil wenigstens von ganz andern Ursachen herrühren, welche bei vornehmen, verwöhnten und verdorbenen Kindern obwalten, neben und außerhalb des bischen Französisch? Die Erfahrungen, welche einzelne Pädagogen gemacht haben, stimmen nicht ganz überein; Beispiele von der augenscheinlichen Unschädlichkeit würden sich wohl ebensogut anführen lassen, als jene abschreckenden Exempel: freilich werden jene von den Gegnern als Ausnahmen bezeichnet, es seien einzelne starke Naturen, die den gewagten Versuch ohne Schaden überstehen. Sicherlich aber haben die verschiedenen Nationalitäten und Individuen ein sehr verschieden entwickeltes Vermögen der Perception und Conception: „dem einen ist's gesund, der andere stirbt dran" ist ein alter Spruch.

Ueberhaupt aber darf die Aufgabe, eine fremde Sprache so rein und vollkommen zu sprechen, daß ein Ausländer, dessen Muttersprache sie ist, einen Landsmann zu hören glaubt, gar nicht so allgemein gestellt werden. Diese Perfection der Aussprache ist nun aber wohl der wesentlichste Erfolg jener frühen Angewöhnung. Eben darum, neben den weiteren Schwierigkeiten und Bedenken, können wir füglich die besprochene Methode als eine für Einzelne anwendbare A u s n a h m e von der Regel bezeichnen.

Selbst das geläufige Sprechen einer neuern Sprache möchten wir nicht als eine allgemeine Forderung anerkennen. Wenn man genau zusieht, so wird man finden, daß es immer verhältnismäßig nur wenige sind, welche dazu gelangen, wie nur wenige in der That es wirklich brauchen.

„Wer aber eine fremde Sprache ohne Noth spricht," sagt der derbe Hippel in den Lebensläufen in aufsteigender Linie, „der ist ein Schwachkopf, oder es fehlt ihm irgendwo, sitze das Uebel wo es wolle. Man muß nur Eine Sprache vollkommen besitzen, um seines Herzens Meinung zu sagen. Ein Gott, Eine Taufe, Eine Sonne, Ein Weib, Eine Sprache: die Muttersprache."

Literatur: Waiz, allgemeine Pädagogik §. 18. S. 377 ff. — Baur, Erziehungslehre S. 189. — Palmer, evangelische Pädagogik, 3. Aufl. S. 343. — K. L. Roth, kleine Schriften pädagogischen und biographischen Inhalts. II. Band. Stuttgart 1857. — K. E. P. Wackernagel, Deutsches Lesebuch, IV. Theil. Stuttgart 1843. — Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre I, §. 36. II, §. 108. — Wilhelm von Humboldts gesammelte Werke III. Band S. 15 ff. — Jean Paul, Levana §. 129.

# N.

**Nachahmung. Nachahmungstrieb.** Daß dieser Trieb dem Menschen natürlich ist, muß zugestanden werden; nur kommt es darauf an, daß wir denselben eben als einen menschlichen, nicht als einen thierischen bezeichnen; denn er hat einen höheren Zweck, wie z. B. gerade die Sprache, seitdem es überhaupt eine ausgebildete Sprache giebt, durch Nachahmung bedingt ist.

Was ruft denn überhaupt im Kinde die Neigung hervor, etwas nachzuthun, was es sieht oder hört? Zunächst verräth sich darin seine Aufmerksamkeit; sofort aber wird man auch in dieser Beziehung mehrere Entwicklungsperioden unterscheiden müßen. In den ersten drei Jahren etwa wird die Nachahmung zu erklären sein aus dem Bedürfnis, das Dasein mit irgend etwas auszufüllen; eine Thätigkeit selbst zu erfinden vermag das Kind noch nicht, dafür ruft der Eindruck dessen, was es sieht und hört, durch seinen Reiz die Lust hervor, auch zu thun, was andere thun; seine Vorstellung hat dann einen Stoff gewonnen, dessen es dadurch immer neu sich bemächtigt, daß es ihn, soweit möglich, selbst reproducirt. Als solches Object steht ihm besonders Theilnahme erregend die Thierwelt gegenüber, deren Stimmen es nachahmt. Ebenso haben die Kinder in diesem Alter die Neigung, wenn sie singen hören, alsbald auch ihre Stimme zu erheben. Die wichtigste Frucht dieser Thätigkeit des Nachahmungstriebes ist das Sprechen, worüber wir hier nur bemerken, daß das Kind 1) was es hört, deshalb nachspricht, weil es des Lautes und der damit sich verbindenden Vorstellung erst habhaft und sicher wird, indem es selbst ihn nachbildet, daher es vieles ohne weiteren Zweck nachspricht, daß aber 2) noch ein anderes Motiv mitthätig ist, in welchem sich der Verstand offenbart, nämlich die Warnehmung, daß das Aussprechen gewißer Wörter das Mittel ist, gewiße Zwecke zu erreichen. Oft freilich eignet sich ein Kind auch später noch gehörte Wörter an, deren Sinn ihm unbekannt ist, die aber durch ihren Klang und besonders durch eine gewiße Derbheit oder Energie einen Reiz ausüben, z. B. Kraftausdrücke, selbst Flüche u. dgl. — Ein weiteres Moment, das sich noch in dieser Periode einstellt, und schon einen ethischen Werth hat, kommt darin zu Tage, daß das Kind, wenn es zumal mehrere Personen arbeiten sieht, Lust empfindet, auch dergleichen zu thun; dem liegt unstreitig der Gemeinschaftstrieb zu Grunde.

Eine zweite Form, in der der Nachahmungstrieb sich wirksam erweist, und die weit über jene erste Periode hinausreicht, ist das Spiel, insoweit es eben darin besteht, daß Thätigkeiten der Erwachsenen nachgebildet werden. Hier liegt das Vergnügen darin, daß das Kind, weil es in der großen Welt noch nichts gilt, sich dafür eine kleine Welt schafft, in der es die ordnende und beherrschende Macht ist. Bei den-

jenigen Spielen, die von Fröbel systematisirt worden sind, ergetzt sich das Kind ebenfalls einerseits an dem Gedanken, für eine Weile z. B. ein Müller oder gar dessen Rad zu sein, andererseits aber macht ihm gerade der Contrast zwischen dem Nachbild und dem Urbild Spaß; man könnte dies mit dem Vergnügen vergleichen, das uns eine gute Carricatur gewährt. Ein ganz anderer Ernst ist es aber, wenn der Knabe seine Kameraden zu einem Bataillon formirt und als Commandant an ihrer Spitze schreitet; da dünkt er sich ein Mann zu sein, und die bloße Bewegung und Kraftübung, die dem Körper Bedürfnis ist, gewinnt dadurch einen höheren poetischen Charakter.

Hieher gehört noch Folgendes:

1. Aufgeweckte Kinder haben ein scharfes Auge, um an den Personen, an deren Anblick sie nicht von der Wiege auf gewöhnt sind, jede Eigenheit der Stimme, der Geberde u. s. w. warzunehmen und sofort zu ihrem eigenen und zu anderer Vergnügen nachzuahmen. Dieses Nachahmen hat darum einen so starken Reiz, weil sich damit die Jugend einigermaßen schadlos hält für den Zwang, den ihr die Auctorität eines Lehrers, Predigers u. s. w. auferlegt; man muß das als eine Art Jägerrecht passiren lassen. Besser ist es freilich, wenn ein Mann in solcher Stellung keine Eigenheiten dieser Art an sich hat, und jeder thut wohl, sich auch in dieser Beziehung selber zu beobachten, wie wir auch unseren Frauen es danken sollten, wenn sie uns zeitig auf dergleichen aufmerksam machen. Nimmt aber dieses Nachahmen den Charakter der Verhöhnung an, dann muß selbstverständlich jedes Mittel angewendet werden, um wenigstens die äußere Ehrerbietung zu erzwingen; damit wird auch der inneren wieder eher Raum gemacht.

2. Es giebt aber weiter eine Neigung zur Nachahmung, womit es dem Kinde vollkommener Ernst ist. Wie z. B. der neue Pfarrer das Evangelium liest, das Vater Unser betet, das kann einem jungen Ohr so neu sein und so wohl gefallen, daß sofort ebenso gelesen und gebetet wird. Was in diesem Fall zur Nachahmung reizt, ist theils das Charakteristische, Originale schon als solches, theils der Fortschritt über das Gewohnte hinaus, den der Knabe zu thun glaubt. Wofern solch eine Nachahmung nicht zur Thorheit wird, indem z. B. eine gute Handschrift dadurch verdorben oder ein übler Kanzelton angenommen wird, kann man die Liebhaberei gewähren lassen; der selbständige Geist wird sich zu rechter Zeit schon wieder herausarbeiten. Weniger zu hoffen ist dies letztere in dem Fall, wenn in höheren Lehranstalten ein Schüler sich zum Lehrer in solche Abhängigkeit versetzt, daß er dessen Ansichten und namentlich die Terminologie desselben unbedingt sich aneignet. Deshalb stehen Männer, wie Schleiermacher, als Lehrer so hoch, weil sie keine Schule stiften wollten; von solchen Führern gehen wohl Träger ihres Geistes, nicht aber ihres Costümes aus.

3. Endlich aber giebt es Dinge, in Bezug auf welche die Nachahmung geradezu gefordert werden muß. Das Zeichnen, ja schon die Elemente des Schreibens lernt jeder nur durch's Copiren von Vorlagen. Auch in der Muttersprache wird eine gute Diction nur dadurch erreicht, daß sich der Schüler (und wie oft noch der Mann!) beim Lesen die ausdrucksvollen Redeweisen merkt und am rechten Orte zur Verwendung bringt. — Insoweit aber die Nachahmung sich auf sittliche Vorbilder beziehen soll, ist darüber in dem Art. „Beispiel“ bereits das Nöthige gesagt, womit noch Grube's Abhandlung „Von der Macht des Beispiels“ (in seinen pädagogischen Skizzen, Leipz. 1855) zu vergleichen ist. Wir haben nur weniges beizufügen. Grube sagt, man habe in einer Familie gewonnenes Spiel, wenn unter mehreren Geschwistern das älteste wohlgerathen sei. So allgemein dürfte dieser Satz doch kaum der Erfahrung entsprechen. Nicht wohlgethan ist es, wenn Eltern oder Lehrer eines der Kinder wiederholt oder permanent den andern als Muster zur Nachahmung vorstellen; denn die Wirkung bleibt nicht aus, daß dieser Tugendspiegel Gegenstand des Hasses der andern wird, oder daß sie es doch auf jede Weise drauf anlegen, auch an ihm Flecken zu entdecken, durch welche jene Nachahmungswürdigkeit sinken würde. — Daß in Schulen und Instituten sehr viel gewonnen ist, wenn eine Anzahl von Zöglingen allen übrigen zum Vorbild dient, sei hier nur berührt; denn wenn diese wirklich einen erfreulichen Einfluß auf die übrigen ausüben, so ist es in diesem Fall doch nicht der Nachahmungstrieb, auf den jene Vorbilder wirken, es ist vielmehr der von diesen hervorgerufene oder beherrschte Classengeist.

Ein Gebiet der Nachahmung haben wir absichtlich oben noch nicht berührt, weil es nicht dem Kindesalter eigentlich angehört — die Mode. Von ihr war schon in dem Art. Mädchenerziehung die Rede; da sie jedoch in viel weiterem Umfang ihre despotische Macht ausübt, so wird hier noch ein Wort über diesen Gegenstand zu sagen sein. Es kann sich der Einzelne diesem Uebel freilich nicht entgegenstemmen; würde er dies thun, so käme gerade hiedurch zu Tage, daß er auf etwas an sich gleichgültiges einen allzuhohen Werth lege; es wäre abermals eine Eitelkeit, die sich darin verriethe, wogegen der Vernünftige sich hütet, irgend welche Aufmerksamkeit zu erregen, die seiner Kleidung gilt. Dies letztere ist oft gerade der Grund, warum Knaben in einem gewißen Alter sich gegen einen neuen und neumodischen Anzug sträuben. Allein der Erzieher wird darauf hinarbeiten, daß der Zögling nicht meint, alles neue in diesem Fach nachahmen zu müßen; er wird ihm den Grundsatz beibringen, niemals der Erste sein zu wollen, der einer neuen Mode huldigt, und wenn sie allgemein geworden ist, also eben das Zurückbleiben auffallen würde, dann wenigstens jedes Uebermaß und alles unvernünftige, alles unschöne zu meiden, wodurch hernach auch die Uebergänge von einer allmählich verschwindenden Mode zur neuen unmerklicher werden.

**Nachhülfecurse**, s. Lehrcurse.

**Nachsicht**, s. Erzieher.

**Nachsitzen**, s. Schulstrafen.

**Nägeli**, s. Gesang.

**Nahrung**, s. Körperliche Erziehung, vgl. Abneigung.

**Nation. Nationalbildung. Nationalerziehung. Nationalität.** Es ist wie sprachlich so sachlich gewiß, daß nicht jede, wenn auch noch so zahlreiche Ansammlung von Menschen, die sich auf einem und demselben Landstriche zusammenfindet, aufstauet und schichtet, eine Nation zu nennen sei: sondern daß, um von dieser Bezeichnung getroffen zu sein, ihr die Ahnung, der Glaube oder das Merkmal einer gemeinsamen Abstammung und einer unvermischten Fort- und Weiterpflanzung aufgeprägt sein müße.*) Wie das Geschwisterverhältnis untereinander zum Zustandekommen der Nation von wesentlichster Mitbedeutung werde, hat J. Grimm in Nachstehendem aufs deutlichste und ansprechendste dargethan: „Mir erscheint, daß der edle, die Menschheit festigende und bestätigende Hintergrund der Einstimmung und Aehnlichkeit seine größte Kraft hat zwischen Geschwistern, stärker sogar als zwischen Eltern und Kindern. Nicht die Descendenten, erst die Collateralen sind es, die einen Stamm gründen, nicht auf Sohnschaft sowohl als auf Bruderschaft beruht ein Volk in seiner Breite. Ich laufe Gefahr, mich in eine politische Anwendung zu verlieren und will lieber den einfachen Grund angeben, warum Brüder sich besser verstehen und erkennen als Vater und Sohn. Eltern und Kinder leben nur ein halbes Leben mit einander, Geschwister ein ganzes. Niemand weiß folglich besseren Bescheid zu geben als vom Bruder der Bruder und diesem natürlichen Verhalt hinzu tritt noch ein sittlicher. Der Vater, vom Sohne redend, wird sich seiner Gewalt über ihn stets bewußt bleiben, der Sohn, Zeugnis vom Vater ablegend, der gewohnten Ehrfurcht nie vergessen. Geschwister aber stehen untereinander, ihrer wechselseitigen Liebe zum Trotz, frei und unabhängig, so daß ihr Urtheil kein Blatt vor den Mund nimmt. Und dazu nun die leibliche Geschwister-Aehnlichkeit, also insgeheim auch die geistige, dem Vater gleicht der Sohn nur mehr oder weniger als halb, weil er auch Mutterzüge in sich aufnimmt, hingegen Brüder theilen sich in des Vaters und der Mutter Gesicht und besitzen von jedem irgend etwas; laßt Brüder sich in der Kindheit noch

---

*) Aus dem geläufigen und schönen deutschen Worte Volk ist dieses Merkmal nicht mit Deutlichkeit zu ersehen, und aus diesem Grunde ist das aus der Fremde stammende Wort nützlicher, weil zutreffender, als das heimische. Es ist daher nicht überallhin schlagend, was Jahn S. 7 im „Deutschen Volksthum, Leipzig 1817" sagt: „Daß Bequemlichkeitssucht ihre Zuflucht auch in diesem Puncte zur Ausländerei 2c. genommen." — Der Ausdruck Volk entlehnt seine Bedeutung aus dem Zweck, der für eine zu einem Unternehmen, Zuge 2c. vereinigte Gemeinschaft vorhanden ist; der Ausdruck natio aus dem Grunde, der für eine solche Zusammengehörigkeit vorhanden ist. Daher ist der Ausdruck Nation für uns Deutsche ein unentbehrlicher.

so unähnlich erscheinen, im Alter, wenn ihre Wangen einfallen, gleichen sie einander durch die Bank." — Rede auf Wilhelm Grimm, Berlin 1863.

Die neuere Zeit hat durch Grenzverlegungen und Verwirrungen, durch Verkehrserleichterungen, durch erweiterte Bildungsveranstaltungen auf jene aus gemeinsamer Herkunft und Erlebnis sich ergebenden Grundübereinstimmungen, welche eine Nation bedingen, minder Gewicht legen, vielmehr die aus den Staatsverbänden sich ergebenden Vereinigungen für so erheblich ansehen wollen, um sie an der Stelle von Nationalem betrachten zu können. Aber Blut ist kein Wasser, das allerhand Vermischungen eingeht, sondern „ein sehr eigener Saft". Stamm- ja Nest-Verwandtschaft in dieses Geblütes geheimnisvoller Eigenheit bleibt von größter Bedeutung für das Zustandekommen des Nationalen und führt zur Gemeinschaft gleicher Ahnungen, Bestrebungen, Erinnerungen, durch gemeinsames Erleben, Erleiden und Unternehmen, d. i. durch gemeinsame Geschichte, zum Verständnis in allen Kundgebungen und Anschauungen, zur Gleichheit in Neigungen und Abneigungen. Gleiches Gesetz und gemeinsame Regierung können klug, straff und lange gehandhabt verschiedene Nationen zu einem großen Volke vereinen, wie das gegenwärtige französische Volk; was aber zu einer Nation im eigentlichen Sinne gehört, weiß sich aus einander gewachsen und durch die gemeinsame Lage oft sehr bringlich auf einander gewiesen. So sind Juden, Griechen, Deutsche, Slaven, Skandinaven und andere Stämme Nationen. Manche Stämme einzelner großen Nationen können durch Volkszahl und Ausprägung von Eigenthümlichem solche Bedeutung erlangen, daß sie bis zum Range einer besonderen Nationalität heranreichen, wie z. B. manche große Stämme in der deutschen Nation, der preußische, sächsische, schwäbische u. s. w. Je weiter die Lebensringe der Urfamilie in der Gestalt der Nation werden, in um so zarteren Schwingen umziehen die gemeinsamen Nationalmerkmale die nachgeborenen und sich von dem Ursprunge entfernenden Geschlechter; bald aber gelangen sie wieder in die Tendenz, den älteren nachzutrachten, sie wieder darzustellen und harmonisch in der Nation aufzugehen. Die Nation fühlt sich wiedergeboren und erneuet durch den unaufhörlichen Zuwuchs aus den Familien; die Familien aber erfrischt, gestärkt, gesichert, veredelt durch das Aufgenommensein in die Nation und durch das Getragensein von einem größeren Ganzen; es besteht ein gegenseitiges Bedürfen, Verstehen, Haben —, ohne daß doch die eine mit der andern eine geometrische Aehnlichkeit hätte. In der Nation sind Lebenselemente zur Erscheinung, zum Bestande, zu Kraft und Geltung gekommen, welche gewiß in der Familie lagen, aber unfaßbar, keimhaft; in der Nation dagegen erscheinen Gefühle, Bedürfnisse, Bestrebungen bereits erloschen, die in der Familie in voller Kraft lebten und mit vollem Rechte gewahrt wurden, aber ersetzt durch Höheres, Bedeutenderes, Mannigfaltigeres, Reicheres, als was Einfachheit und Einförmigkeit des Familienlebens hätte schaffen können. Es ist das Geheimnis des Ineinanderseins von Besonderem im Allgemeinen, von Niederem im Höheren, vom Gliede in seinem Organismus, Summa: von der Unerschöpflichkeit des sich immer wieder gebärenden Lebens.

So ist die Nation die aus der naturgemäß erfolgenden Entwicklung sich bildende Familien-Erweiterung oder Verbreiterung in all die Mannigfaltigkeit von Formationen hin, welche sich auf den verschiedenen Entwicklungsstufen einer sich ausdehnenden Gemeinschaft ergeben. Die Nation, als solche, ist weit entfernt, Staat zu sein. Der Staat macht nicht die Nation, allenfalls macht er — ein Volk. Der Staat bedarf aber der Nation als seines Materiales für seine die große mannigfaltige natürliche Lebensgemeinschaft ordnenden und versittlichenden Gestaltungen. Und umgekehrt gehört es gewiß zur vollen Naturgemäßheit einer nationalen Entwicklung, wenn eine Nation zu solcher Vollkraft gelangt, daß sie sich zur staatlichen Eigenthümlichkeit organisch erheben und alsdann sich selbst gehören kann. — In dem selbständig entwickelten Staate erhält ein Nationalleben seine Vollendung.

Welche Beziehungen zum Staate eine Nation auch immer hat, so erwächst ihr unter Mitwirkung der politisch nächsten und allerhand anderer natürlicher und geschichtlicher Umstände, wie unter dem Einflusse hervorragender Persönlichkeiten, Familien, Geschlechter 2c. eine eigenthümliche Gleichartigkeit von Anschauungen, Neigungen und Abneigungen, von Ueberlieferungen, Sitten, Bräuchen, Trachten, Tugenden, Fehlern, welche die innerliche Aehnlichkeit begründen, wie Körperbau, Färbung von Haut und

Haar, Gesichtsbildung die äußerliche darthun. Jeder scheint hier Raum für seine Individualität zu haben und doch ist in jedem einzelnen dem Anscheine nach nichts anderes als das Ganze wieder von neuem vorhanden.

Dieses eigenthümliche Wesen an der physischen und sittlichen Seite des Menschen, das sich in allen denjenigen in stärkerer oder schwächerer Ausprägung übereinstimmend vorfindet, die zu einer Nation gehören, und worin sich eine bestimmte Seite der allgemeinen Menschheitsidee verwirklicht, ist die Nationalität. Jahn hat dafür das deutsche Wort „Volksthum" geschaffen und die Sache in der oben angezogenen Schrift nachgewiesen und gepriesen. Die Neueren sprechen und schreiben lieber: Volksthümlichkeit. So auch Schleiermacher im Gegensatze zur Persönlichkeit. Das Specifische einer bestimmten Nationalität anzugeben wird höchstens den „Naturgeschichtsschreibern der Völker,"*) wie Riehl, oder den „Völkerpsychologen," wie Lazarus, Steinthal und anderen in unseren Tagen zufallen. Vergleiche Schleiermacher, Entwurf eines Systems der Sittenlehre, Berlin 1835, S. 104. — Lazarus, Ueber den Ursprung der Sitten, Berlin 1862. Es giebt indes keinen Sonderzug, also z. B. keinen Fehler, den man als einen einer bestimmten Nation anhaftenden bezeichnet, der sich nicht ebenso auch bei anderen fände. Und doch ist jede Nation eine andere. Sie scheinen hierin den sogenannten indifferenten Heilwässern zu gleichen, die in der Natur sich als verschieden erweisen, aber vor der zersetzenden Thätigkeit des Chemikers sich als von einander nicht verschieden darstellen, weil — über der Untersuchung das Unterscheidende schon verschwunden ist.

Es kann sich nun diese natürliche und sittliche Ur- und Grundsubstanz Jahrhunderte lang als ein unbewußtes Gut oder Uebel in der Gesammtmasse einer bestimmten Nation vorfinden, forterhalten, auch wohl aus- und umarbeiten; es kann indessen auch die nationale Eigenthümlichkeit Gegenstand besonderer absichtlicher Einwirkung werden, um sie zu pflegen. Die Nationen haben in dem Grade, als sie sich erkannten, mit Angelegentlichkeit ihre Nationalität zu erhalten, zu entwickeln, auch wohl zu veredeln gesucht; oder wie die Juden und Polen gegen alles mit Zähigkeit starken Widerstand gethan, was ihnen ihre Nationalität antasten wollte. Man meinte meistentheils in den Nationen und zwar mit Recht, von der Kindheit an müße die Pflege dieses Nationalen geschehen. So wurde von Alters her die Erziehung zum Mittel, den Einzelnen in Conformität zu setzen mit dem Gesammtcharakter und allgemeinen Typus, welchen die Lebensgestalt der Nation ausgebildet hatte.

Diese Erziehung in nationaler Conformität wie zu derselben hat im Alterthum in der Kraft eines starken Naturtriebes mit größerer Energie stattgefunden als in den Zeiten späterer Cultur, insbesondere des modernen durcheinanderwirrenden Völkergemenges und des sich verlotternden Einzellebens in den Familien. Das Haus, wo es mit allen Wurzeln seiner Kraft in dem Gesammtleben seiner Nation eingepflanzt stand, handelte, nach allen Seiten seiner Lebensaufgabe hin, erfüllt von dem Lebensgehalt seiner Volksthümlichkeit. Die Erziehung konnte in einem solchen Hause keine andere als eine nationale sein, selbst wenn sie bewußtlos erfolgte — weil man von einer andern keinen Begriff, für eine andere keinen Sinn hatte. Die Staaten, welche sich in ihrer Besonderheit erkannt hatten, richteten in dem Grade, als die Entfaltung solcher Besonderheit ihnen von Bedeutung für ihre Existenz erschien, ihre Aufmerksamkeit und Kraft auf die Auferziehung ihrer Jugend zu nationaler Uebereinstimmung.

Die Geschichte der Volkserziehung hat dies alles zu schildern und ist solches zum Theil von Cramer, von Raumer, Krause u. a. bereits geschehen. — Es konnte nicht fehlen, daß nicht auch in dem Grade, als eine Nation eine gebildete ward und dabei „die Hehrheit ihres Volksthums ahnete," die Erziehung in nationalem Sinne und Interesse Gegenstand der Ueberlegung, ja der Theorie wurde. Moses traf in solcher Weise schon Anstalten (2 Mos. 13, 14) und in Griechenland

*) Ein Meisterstück solcher „Volksnaturgeschichte" ist z. B. die Charakteristik des schwäbischen Volkscharakters von Rümelin in der Schrift: Das Königreich Württemberg. Eine Beschreibung von Land, Volk und Staat. Herausgegeben von dem statistisch-topographischen Bureau 1863.

ist keine Gesetzgebung gewesen, welche nicht in Absicht der Erziehung Vorkehrungen in nationalem Sinne getroffen hätte; keiner ihrer Weisen hat gelehret, der nicht auch über Erziehung seine Ansichten kund gegeben und Festsetzungen getroffen hätte. Wenn constitutionelle Staaten der Neuzeit Gesetze über Unterricht und Erziehung erlassen, so wird es ihnen, wie den Staaten des Alterthums, ein Anliegen sein müßen, nicht Bestimmungen nach allgemeinen Doctrinen zu geben, sondern im Geiste und zur Forterhaltung ihrer Nationalität.

Das Mittelalter, wie es seine Lebensformen für den Einzelnen und die Gemeinschaften ebenfalls hatte, ließ auch die Erziehung desjenigen Theiles seiner Jugend, in dem der Kern der künftigen Nation lag, die entsprechende Richtung nehmen. Ritterlichkeit, Scholastik, Ascetik sind solche Richtungen; aber wie konnte von einer Nationalerziehung die Rede sein, wo es zwar in Gestalt von Ständen nicht an nationalen Gliedmaßen fehlte, aber keine eigentliche Nation, sondern nur eine an Gefolgschaft gewöhnte Masse, Volk, vorhanden war? — Vielleicht war das Feudalwesen im großen immerhin eine Art von Nationalorganisation; aber eine Nationalerziehung hat dasselbe als ihm contradictorisch nicht veranlaßt. Und der Feudalismus zeigt sich noch immer als der Geger von aller ins Allgemeine greifenden Bildung. Wo die Bildung eines und desselben Gepräges nicht jedermann im Volke berührt, erreicht und verhältnismäßig packt und erfaßt, da wird auch nichts sonderliches von Bemühung zur Hervorbringung nationaler Bildung anzutreffen sein. Wie die Ritter hinter ihren Burgen sich gegen das Volk, und die Bürger hinter ihren Mauern sich gegen die Ritter abschloßen, so entfremdeten sich die Gelehrten mit ihren Universitäten und Studien sprachlich und geistig dem Volke.

Die deutsch werdende und redende Kirche der Reformation wendete sich in nationalen Ahnungen mit ihrem Cultus, ihrem Liede, ihrem Lehrbuche dem Volke zu und war von einer Wirkung auf das Volk aller Stände, wie niemals zuvor eine Institution unter den Deutschen es gewesen war. Es lebte in den evangelisch-kirchlichen Gemeinschaften die Erkenntnis, daß es gelte, auf die Massen cultivirend einzuwirken, und die katholische Kirche blieb da, wo sie dieses Strebens Bedeutung verstanden, weder in Ernst noch an Geschick dahinten. Wer aber ist, der diese durch die Kirchen um ihres eigenen Interesses d. h. um ihres Fortbestandes willen angelegte confessionalistische Bildung für eine nationale ausgeben wollte?! Eine nationale ist sie eben deswegen nicht, weil sie nicht aus dem Kern und Lebensmarke der Nation selbst hervorgegangen ist. — Als nachher der Jesuitismus von der einen und später der Pietismus von der andern Seite mit eingriffen, war in diesen Bemühungen vielleicht manches eigenthümliche, aber nichts nationales; eine Nation ist weder als ein Jesuitengeschlepp noch als eine Conventikelgesellschaft denkbar. Der Philanthropinismus war eine gegensätzliche Erscheinung — aber Nationales für die Bildung zu schaffen war er, der auf vornehmer Leute Kinder, wo möglich aller Racen und Länder auf einmal berechnet war, völlig impotent. — Nächstdem hielten die Ideen Rousseau's, Montesquieu's u. a. ihren Einzug auch bei den Deutschen. Es ward die gemeine Masse der Mitmenschen auf Grund dieser Ideen allmählich wirklich wie als lebensberechtigt, so auch als bildungsbedürftig angesehen und erklärt. — Iselin zu Basel hat in seiner Schrift „Ueber die Geschichte der Menschheit (1767)" eine Ahnung von der Bedeutung der Erziehung für die Menschheit. Aber ganz seinem Zeitalter gemäß hat er noch keinen Blick für Erfassung eines Charakters oder einer Physiognomie von einer Nation.

Montesquieu auf seinem politischen Standpuncte konnte noch weniger die Bedeutung der Erziehung in ihrem Einflusse aufs Ganze entgehen. Er weiset es nach, daß die Gesetze der Erziehung mit den Principien der Regierung überein kommen müßten, und charakterisirt dann die Erziehung in den Monarchien, in den Despotien, in den Republiken als eine in jeder Staatsform besondere. Aber als Romane übersieht er völlig, wie oft die Regierungsform eines Staates etwas ist, das im schreienden Misverhältnisse zu der natürlichen Lebensäußerung einer Nation sein kann.

Unser Landsmann v. Rochow, der die wohlwollende Absicht hatte, „die Vortheile der sich schon damals steigernden Cultur dem gemeinen Manne, wie er ihn nannte,

zuzuleiten," hat ohne Zweifel einen wichtigen Einfluß auf die Bildung gewißer Schichten der Bevölkerung dadurch ausgeübt, daß er auf „Aufklärung" bedacht war, wie es damals ausgedrückt wurde. Diese Aufklärung, das Product der infolge der Rochowschen Anfänge eingetretenen Belehrung des gemeinen Mannes, dieser sanfte Egoismus galt mit dem unverkennbaren Beigeschmack der Abschätzigkeit, im Unterschiede zu der auf gehörigen Studien ruhenden Bildung, welche eben den Gelehrten, Notablen und Honoratioren von dem gemeinen Mann schied, — als Nationalbildung und es bleibt durchweg unerkannt, wie mit einer derartigen abstracten Verstandeszurichtung einem Volkscharakter gerade ebensoviel Gewalt angethan werden muß, als wenn derselbe über den Leisten einer Confession oder einer fremden Nationalität gespannt wird.

Als nachmals Napoleon den deutschen Völkern zeigte, wie, nachdem sie sich in thesi ihre nationalen Eigenthümlichkeiten durch geistliche und ungeistliche Schulmeister hatten wegschwatzen lassen, es nun auch in praxi darauf ankomme, abzulassen von der deutschen Art und nicht mehr für sich selbst etwas zu sein, sondern nur Mittel seines wohlverstandenen wälschen Egoismus: von da ab ward es allgemach Tag in den deutschen Gemüthern. Von da an datirt der Anfang des praktischen Selbstverständnisses, das nunmehr zur Genugthuung unserer Generation unserer Nation innewohnt. Man fieng an den Ausdruck: „deutsche Nation" wieder zu gebrauchen, ja von deutscher Nationalerziehung und Bildung (Fichte's Reden an die deutsche Nation 1808) zu reden, und wie wenig sie in diesen Reden ihrem Wesen und Inhalt nach erkannt ist, man fieng auch an, dieselbe als das Mittel zur Sicherung und Rettung der Nation mit zunehmendem Verständnis und bald gesteigertem bald wieder nachlassendem Eifer ins Werk zu setzen. Es hat freilich je und je an erbärmlichen Menschen unter den deutschen Gelehrten, insonderheit bald nach den Zeiten der Karlsbader Beschlüsse und des Congresses zu Verona, nicht gefehlt, welche im Dienste des Despotenthums die Idee deutscher Nationalbildung verspotteten, oder sie wie Münch, der Verfasser eines sogenannten „Universal-Lexikons der Erziehungs- und Unterrichtslehre" (Augsburg 1842), zu einer in der Sacristei, und wo möglich in einer jesuitischen, aufzuziehenden Zierpflanze machen wollten. Das nicht unbedeutende Buch von (Pustkuchen-) Glanzow: Kritik der Schulen und der pädagogischen Ultras unserer Zeit zu ihrem und der Staaten Bestem. Bremen 1824, spiegelt diese Zeit ab, indem es aus ihrem Geist ergeht. Auch Krummachers christliche Volksschule.

Als die Deutschen sonderlich in den Stämmen unter preußischem Scepter Ursache hatten, sich zur Abwehr und zur Entledigung des Fremden, das hauptsächlich durch die vornehmeren Classen unter ihnen aufgekommen und über sie Herr geworden war, auf Mittel zu besinnen, wie sie wiederum sie selbst, d. h. nicht aus der Art geschlagene Söhne ihrer vordem in Selbständigkeit glücklichen Altgeschlechter sein könnten, so wiesen Männer wie Arndt, Fichte, Jahn, Schleiermacher, Kohlrausch,*) Harnisch u. a. auf die Mittel der Nationalerziehung hin, nachdem die Auffassung der Jugend zu Unterweisung und Bildung lediglich eine solche geworden war, die in egoistischem Sinne für das Fortkommen der einzelnen lieben Söhnlein Bedacht nahm. Je gewißer es ist, daß da, wo die Nation sich in einem staatlichen Leben verfaßt findet, auch die Regierenden und Regierten ein Interesse daran haben müßen, daß in jedem einzelnen diejenigen Seiten und Beziehungen Ausbildung finden, mit welchen die Schichten der Jugend sich immer wieder an dem Stamme der Nation als neue Ringe ansetzen können: — um so natürlicher ist es auch, daß in Staaten die nationale Erziehung der Einzelnen nach der Grundidee der Staaten angestrebt werden muß, um die Güter, in welchen die staatlich gewordene Nation die wesentlichen Interessen ihres besonderen Seins hat, von jedem ihrer Glieder wie mitgenossen, so mitgesichert zu sehen. Diese Güter sind des Wohnplatzes Freiheit und Unverletztheit, der Erzeugnisse ungehinderter Genuß oder Austausch, der Sprache Eigenheit, Kraft und Recht, der Rede unverschränkte Verwendung, des Glaubens unverkümmerte Uebung, der Einrichtungen verfassungsmäßiges Bestehen oder Verändern, der Geschichte nimmer zu unterlassende Beachtung und Fortsetzung, des Ruhmes al-

*) Vgl. Kohlrausch. Erinnerungen aus meinem Leben. Hannover 1863.

seitige Pflege und Mehrung. Wie dabei gerechnet ist auf jeden einzelnen, so ganz besonders in der Kindheit und Jugendzeit auf der Familie stilles aber mächtiges Mitwirken in allen Ständen, sonderlich durch des weiblichen Geschlechtes still nährendes oder abwehrendes oder aufbauendes Zuthun (vgl. den Art. Mädchenerziehung); in allerbestimmtester Weise aber nachmals in steigendem Fortschreiten auf den Dienst der Schulen.

Die Schulen sind die Organe, durch welche die staatlich geordnete Nation das Interesse ihrer Bildung nach allen Stufen und Seiten hin wargenommen sehen will. Sie dürfen allesammt zu keiner Bildung Veranlassung geben, welche antinational ist, sondern sie haben für ihr Bestehen nur Sinn und Recht, wenn sie zur Förderung des in der Nation pulsirenden eigenthümlichen Lebens wohlgeeignete Organe sind. Ein Gymnasium und eine Realschule haben nicht weniger die Aufgabe, Anstalten zur Bildung der nationalen Seiten im Leben ihrer Zöglinge zu sein als die Volksschulen. Eine romanisirende Jesuitenschule wie eine französirende Anstalt für die sogenannte Noblesse ist in Deutschland ein die Nation schändendes und ihr widersprechendes Institut. — Die Schule ist in den Staaten der civilisirten Welt ein Organ geworden, durch das, so die Betheiligten wollen, aus der Erziehung in nationalem Sinne ein Ernst gemacht werden kann. Je mehr eine Nation durch centralisirende Einrichtungen regiert ist, um so entschiedener wird sie nach einerlei Form und Weise durch die Schule angefaßt und behandelt werden, aber sie wird auch in die Gefahr gerathen können, einförmig und obsolet zu werden; ja wenn die Regierung eines Staates sich antinational organisiren sollte, so würde auch durch die Schule das Fremde oder Feindliche, welchem die Regierung huldigt, in die Nation eingeflößt oder gedrängt werden können; entweder Kastenmäßiges oder Ascetisches oder Technisches oder Idealistisches. Anders in denjenigen Nationen, in welchen das nationale Leben die Centralisation abweist und dennoch den nationalen Schwer- und Einheitspunct festhält, wie solches bei den Engländern der Fall ist.

Hier stehen wir an den wichtigen Fragen: wodurch und wie wird der Schule Wirksamkeit nationalbildend? (Vgl. den Artikel: Methode.) Was die Beantwortung der ersten Frage anlangt, so dürfen wir uns nicht verbergen, wie alle Schulgattungen Unterrichtsgegenstände haben, denen ein nationales Element nicht wesentlich einwohnt. Selbst der religiöse Inhalt als solcher ist nicht von direct und vollständig nationaler Bedeutung, sondern eben von der, daß der Jude nicht mehr Jude und der Grieche nicht mehr Grieche ist, sondern des Herrn. Jede Schule muß aber auch ihren nationalen Stoff haben und dieser muß um so größer und mächtiger werden, je höher die Aufgabe der Schule ist. Die Sprache, in ihrer vollen ganzen Verwirklichung des Geistes deutscher Nation, ist das allererste und allervollkommenste Bildungsmittel für nationalen Sinn und seine Weise. Nach der Art und dem Grade, als einer seiner deutschen Geistesgenossen Wort, Rede, Werke zu lieben, zu verstehen, zu würdigen und zu nutzen weiß, werden wir ihn für national gebildet ansehen dürfen. — Zur Sprache gehört das Lied, das geistliche und das weltliche. Wer es kennt, weiß, welche Verjüngungskräfte aus diesem wunderbaren Quell immer wieder in die sich erneuenden Generationen aus der Vorzeit treten. — Das letzte ist Geschichte und Vaterlandskunde; Geschichte und Kunde des Vaterlandes in Wort und Bild; Geschichte in den Farben des Lebens und in den Zügen der Wahrheit; Kenntnis des Landes in allen seinen Theilen auf eine für das Gemüth Frucht ergebende Art. Hierzu treten dann die Leibesübungen, die in nationalem Sinne betrieben werden können. — Und das alles muß die Schule in rechter Weise thun! Nämlich in richtiger Lehrweisheit mit Rücksicht auf Auswahl und Maß. Was in der einfachsten Volksschule an Sprachbildung, Sangeskraft und geschichtlichem Wissen genügen kann und muß, das darf und kann nicht genügen in den gehobenen Schulen derselben Gattung, noch viel weniger auf höheren Stufen. Durch alle Schulen hindurch muß ein gewißer nationaler Lehrgehalt wie der des Christenthums als dasjenige vorhanden sein, das der gemeinsame Bildungsgrund wird; selbst die Mädchenschulen aller Gesellschaftsschichten haben den ihnen zuständigen Antheil von diesem Lehrgute der Nation zu erwerben. — Die richtige Lehrweisheit will das, was sie thut, mit Ernst thun; ganz und nicht halb; nicht gelegentlich, sondern geflissentlich; mit aller Strenge und Ein-

dringlichkeit, die sich eine Disciplin erfordert, nicht mit der Halbherzigkeit des Dilettantismus oder des Luxus. Der Betrieb dieser Unterweisungen muß alles Ernstes geschehen wie in den niederen so in den höheren Schulen. Werden die oberen Schichten der gelehrten Schulen ein Interesse an Pflege nationaler Bildungsgüter noch mehr als jetzt zeigen, so werden die niederen Schulen nicht dahinten bleiben. Soll es aber zu einer in nationalem Sinne wirkenden Erziehung im allgemeinen kommen, so hat dies nicht sowohl von Regierungserlassen und Vorschriften anzuheben und abzuhängen, als vielmehr von einem verständigen Verlangen und Drängen, das aus der Nation stammt, in der Nation sich regt; eine durch die Schule zu unterstützende Nationalbildung muß eine Nation zum Hintergrunde haben, die sich selbst schon als Nation fühlt und die von der Schule etwas rechtschaffenes erwartet.

Wie in jener oben angegebenen Zeit die einen die Bildung der Nation dem Despotismus in Betrieb und Pflege geben wollten, so übernimmt diese heilige Angelegenheit zu andern Zeiten diejenige Richtung der politischen Parteien, welche, weil sie des Beifalls der Menge gewiß sein darf, sich vorzugsweise die nationale zu nennen liebt — als ob die Menge das Wesen einer Nation in seiner Integrität zu besitzen, zu wahren und zu verstehen im Fall wäre. Ihr ist natürlich Nationalbildung eine solche Richtung in der Bildung, die nur im Mistrauen gegen die Bestrebungen der Regierung und Dynastie in Gestalt von Opposition sich auszuweisen versteht. Da wird denn nicht das, was die Nation liebt, begründet, gefestigt, sondern von einem kritischen Standpunct aus wird das, was der Geschichte der Nation gemäß und eigen ist, gelockert und in Frage gestellt. — Lassen wir uns von jenen nicht irre machen, sondern gehen, der Wahrheit trauend, ihren Spuren nach! Eine Nation muß selbst schon in einem gewißen Grade erzogen sein, ehe sie es unternehmen kann, auf ihren Nachwuchs durch geordnete Erziehung nationell einzuwirken.

Eine Nationalerziehung kann nicht improvisirt oder decretirt werden, weder vom Gouvernement, noch von einem Convent, noch von Pfarrherrn. Prototypen, wie Luther, A. Herm. Francke, Lessing, Friedr. der Große, Blücher u. a. mögen hinreißend und fördernd auf ihr Zeitalter wirken und auf ihre Nation. Sie gaben dem Ahnen, Verlangen, Streben ein anschaubares Ziel, das erreichbar schien für alle. Ein gemeinsamer großer Gedanke, Entschluß, Wille und That gehört dazu. Ist hievon etwas vorhanden, so wird die Schule, die nicht außerhalb des Lebens steht, sondern von ihm getragen ist, etwas zu leisten in der Lage sein.

Indes ist die Schule selbst nicht das einzige Institut, das in einem staatlich geordneten und durch die Cultur geförderten Nationalleben erziehend zu wirken vermag. Jeder bedeutende Staat, der in einer Fülle von tüchtigen Menschen ein reiches, kraftvolles, deutlich ausgeprägtes Leben darstellt, wird in den Anstalten für die Pflege des Gemeinwesens, für die öffentliche Rechtsverwaltung, in seiner Heeresverfassung wie das deutsche Reich, in seiner Presse wie England, in allen Verzweigungen seines verständig geleiteten Vereinswesens für Gewerbfleiß, Fortbildung, Gesang und selbst für Schützenthum und Turnerei, ja wir wagen zu sagen, in seinen Festen, Denkmälern, Bauwerken, ja in seinen Höfen, den bäuerlichen, wie den fürstlichen, ebensoviele Mittel haben, durch welche maßgebend auf die Entwicklung des nationalen Lebens gewirkt werden sollte (vgl. Kohlrausch a. a. O.)*).

---

*) Es giebt einen gesunden Particularismus, der so tief und so ursprünglich als nur irgend etwas in der deutschen Art und Geschichte begründet ist, und es ist auch jetzt, nach der Aufrichtung des deutschen Reiches, nicht nöthig, daß die deutschen Stämme ihre Eigenthümlichkeiten als solche aufgeben, um sich im großen Ganzen zusammenzufinden; dies Ganze ist vielmehr nur eben dadurch ein so großartiges und reich gegliedertes, daß jeder Theil, der mit dazu gehört, zu der gewaltigen vielstimmigen Harmonie nach seiner unverkürzten Eigenart mitwirkt. Auch jetzt noch soll und darf der Schwabe, der Bayer, der Sachse u. s. f. sich in seiner heimischen Art behaglich fühlen, der Verdienste, die sich sein Stamm um die Ehre des Gesammtvaterlandes, um Wissenschaft und Kunst, um die Sache des Fortschritts erworben hat, und der Männer, welche die Träger dieses Ruhmes sind, mit berechtigtem Selbstgefühl sich freuen, an den besonderen Gütern, die er der Natur des Bodens, der Verfassung seines Landes, den weisen Einrichtungen der Vorvordern verdankt, sein herzliches Wohlgefallen haben und dem angestammten Fürstenhause, mit welchem

Die Nationalerziehung braucht nicht im geraden Verhältnisse zu der allgemeinen Verstandescultur zu stehen, welche in einem Zeitalter verbreitet ist, es genügt, wenn sie nur mit dem sittlichen Ernste zusammenstimmt, welcher ein Volk beseelt, durch Bewahrung seiner gemeinsamen Ahnungen, Anschauungen und Selbstoffenbarungsweisen das Volk sein und bleiben zu wollen, das es eben ist. Die Consequenz, welche wir am Manne als einen Vorzug anerkennen, soll noch mehr in der Nation ein Charakterzug sein, der sie ehrt. Viele deutsche Stämme sind hinter der sogenannten Cultur und Civilisation des Tages noch zurück, haben sich aber sonderlich in den Hochländern viel von ihren alten Stammessitten und Weisen bewahrt. In der Erziehung bei vielen deutschen Familien, insonderheit der höheren Stände, ist noch immer viel Charakterlosigkeit und in vielen Staaten noch viel Unverstand, Taktlosigkeit, Muthlosigkeit und Unbestimmtheit. Einflüsse der Gelehrsamkeit (!) und des Klerus erweisen sich hier von größerem Erfolge, als die von gesunder, frischer, sittlicher nationaler Bestrebung und Entschiedenheit.

Die Erziehung zum Patriotismus ist in einzelnen Zuständen oder Epochen der Nationalerziehung wesentlich und nur dann erhält die erstere den Charakter von etwas apartem und pointirtem und forcirtem, wenn in einer Nation die Scheidungen in den Meinungen so schroff werden, daß Gefahr droht, die eine Partei könne es mit den Grundinteressen, welche des Vaterlandes Bestehen bedingen, leichtfertig nehmen. Es ist aber schlimm, wenn sich die nationalen Anschauungen so sehr spalten, daß die eine Seite sich zu dem Glauben versucht sehen kann, sie allein vertrete in voller Weise das Interesse des Vaterlandes. Wenn es freilich die Abwehr des Fremden gilt, das sich eingeschmeichelt oder eingezwängt hat, so bezeichnet eben patriotische Erziehung die im Angesicht und Gegensatz des Fremden ihrer vollsten Kraft bewußt gewordene Nationalerziehung.

Und dieses mannigfaltige Handeln, das in einer Nation, die in die Zustände der Gesittung, ja der Civilisation getreten ist, sich auf Können und Wissen, auf Erkennen und Darstellen, auf Lieben, Pflegen und Ueben, auf Vor- und Nachthun, auf Lehren und Lernen, auf Gewöhnen und Versuchen, auf Mittheilen und Empfangen richtet: diese Befähigung und Bemühung, etwas zu sein in einer heimatlich trauten Gemeinschaft und für eine Gemeinschaft, mit der man seine Identität in der gleichen Abstammung weiß und in der man seine Differenz von allen anderen Nationalitäten in tausend unsagbaren Umständen fühlt, sollte nicht am Ganzen in einem bestimmten Ausdrucke gemäß dem in solcher Gemeinschaft waltenden Geiste zum Vorschein und zu charakteristischer Darstellung kommen? — Zwar mochte Rousseau zu seiner Zeit und an seinem Orte ein Recht zu der Behauptung zu haben glauben: „Der Geist der Gesellschaft oder des Volks ist etwas himmelweit verschiedenes von dem Charakter eines Einzelnen!" Das mag in verderbten Zeitaltern und Nationen der Fall sein; wo aber der Kern der Nation noch gesund ist, da trägt der Einzelne durchschnittlich das Gepräge des Ganzen, in der Neuzeit wie im Alterthum. Wir sind der Meinung, wie das Licht[1], das in jedem einzelnen sich sammelt, der an seiner Selbstvervollkommnung arbeitet, an einem solchen schon nicht unbemerkbar bleibt: ebensowenig wird die Gesammtempfänglichkeit, welche in einer Nation für die Eindrücke von Schönem oder Widrigem vorhanden ist, die Begabung derselben für Aneignung, Bewahrung, Vermehrung und Verarbeitung von aus ihr quellenden oder ihr zuströmenden Erkenntnissen der Wahrheit, die Bestrebung, irgend welche große und nützliche Unternehmungen ins Werk zu setzen — ihr Licht und Leben unter den Scheffel zu stellen Neigung oder Vermögen haben. Es kann nach irgend einer Seite aus Vorliebe zu viel oder aus Abneigung zu wenig geschehen — immer aber ist ja der Ausdruck des in einer Nationalpsyche sich entfaltenden geistigen Lebens auch eine Seite ihres Gebildetseins. Im vollen Sinne wird dann Nationalbildung die Wohlgestalt sein, in welcher sich das in fortwährender Bewegung

---

er und seine Väter Freud und Leid getheilt haben und theilen, treue Anhänglichkeit bewahren. Aber wie eine Erziehung im nationalen Sinne in Deutschland überall, auch in den kleinsten Staaten, schon vor 1871 möglich war, so ist sie freilich mit 1871 um vieles freier und leichter, ja zur gebieterischen Nothwendigkeit geworden.

und Thätigkeit begriffene geistige Leben einer Nation, das Bewußtsein, das sie von sich hat, die Kraft, die sie in sich trägt, das Gefühl, welches sie erfüllt, nach allen Seiten zu thatkräftiger Aeußerung und Darstellung erhebt. Wo die Nationalbildung eine richtige und gesunde ist, da verstehen die oberen Culturstufen, in denen das nationale Element immer in seiner zartesten Färbung erscheinen wird, die niederen und erkennen sie achtend an und die niederen eignen sich das ihnen Gemäße und Erreichbare von den oberen an.

Und wenn Ritter Recht hat, daß zwischen der landschaftlichen Bodenbeschaffenheit und ihrer Physiognomie ein Verhältnis unverkennbar sei mit der Sinnesart und der Natur der Bewohner, so wird man sich nicht wundern, wenn man solche harmonische Abstufung der nationalen Bildung sich darstellen sieht in jenen oft sich wiederholenden Landschaftsgemälden unseres gesegneten Vaterlandes, wo sich Gaue voll freundlicher Dörfer zwischen wohlangebauten Fluren entfalten, deren Gewässer einer Stadt zufließen, die an sanft sich erhebenden Hügeln liegt und die mannigfaltigste Gewerks-, Handels- und Lebensbildung umschließt; darüber hinaus auf Höhen und Bergen erheben sich Schulen der Wissenschaft, Tempel, Schlösser, Paläste, ebensoviele Typen und Zeichen von einer Bildung, die derjenigen nicht entfremdet zu sein braucht, auf der sie ruht, so wenig als die Bestandtheile des großen Landschaftsgemäldes etwas heterogenes in sich fassen. Man muß an das Gemälde denken, welches dem Psalmisten von der Nationalbildung Israels zu seiner Zeit im Psalm 133 vor Augen schwebte.

In dieser Art, nationale Bildung zu bekunden, ist keine Hast, keine Ziererei, keine Begehrlichkeit, man ist vielmehr völlig in sich befriedigt; nichts erscheint als etwas octroyirtes oder berechnetes oder nachgemachtes; vielmehr, obgleich jeder im andern sein Vorbild für Tracht und Gehaben hat, glaubt doch ein jeder, er sei Original und biete und gebe in seiner Person niemals was anders, als sich selbst. Solche Nationalbildung ist stetig und bisweilen so in sich selbst vertieft, in sich selbst verliebt, daß Neuerer, und diese wollen bisweilen die aufklärenden, von ihrem Volk und seinem Glauben und Sitten entfremdeten Schulmeister, die gelehrten wie die ungelehrten, abgeben, oft übel bei ihr ankommen. In ihr liegen die sittlichen Kräfte, aus denen ein gesunder Conservatismus sich immer erhalten wird. Revolutionen politischer Art wirken, weil sie die zarte Schranke natürlicher und gewohnter Zusammengehörigkeit in ihrem Doctrinarismus und ihrer Leidenschaftlichkeit meistentheils übersehen oder nicht achten, mit ihrem Anstürmen gemeiniglich störend und verderbend und finden an einer Nationalbildung von Gediegenheit am sichersten ihren Widerstand und ihren Untergang. — Einzelne Stufen in einer Nation treiben sich bisweilen zu erhöhter, bisweilen zu einer unverhältnismäßigen oder, was öfter der Fall ist, zu einer sich verallgemeinernden oder gar zu einer fremdartigen Bildung, durch welche das nationale Element eine Abschwächung oder Verwischung zu erleiden in Gefahr ist; andere sind während des gleichen Zeitraumes stehen geblieben; andere sind vielleicht gar aus einem Mangel an Leben und Strebsamkeit zurückgekommen. — Es ist die Eigenthümlichkeit, welche die Bildung in den Völkern zeigt, eine unendliche wie ihr Leben. Tragen wir nur Holz zu und lassen Gott kochen! — Es werden aber alle künstlichen Reizmittel, wo der Sinn für nationale Bildung erloschen ist, sie nicht wieder herstellen.

Für die Statistik und Völkernaturgeschichte ist es eine der zartesten Aufgaben, die Thatsachen und Erscheinungen zusammen zu stellen, die über Ab- oder Zunahme nationaler Bildung einen Schluß zu ziehen gestatten, sowie über die Stufe, auf welcher eine Nation in ihrer Bildung zu einer bestimmten Zeit steht. Das Schulwesen eines Landes ist gewiß hiezu ein in Rechnung zu stellender Factor; aber wie wir oben gesehen, lange nicht der einzige. Wer auch die Schule hätte, hätte damit die Bildung der Nation noch nicht an ihren vier Zipfeln. Was tausend Schulen bauen, kann ein einziges Flugblatt oder Schandbuch wieder zu Grunde richten, oder was tausend Schulen versäumen, das ersetzt die unversiegliche Quelle des göttlich erneuerten Lebens auf das reichlichste — wir verachten die Schulwirksamkeit nicht, aber wir können sie nicht als den Hauptfactor nationaler Bildung ansehen; es könnte dann nicht fehlen, daß ein Seminardirector mit Recht für eine so bedeutende Person ausgegeben würde, daß sie für allen Obscurantismus, Intolerantismus und Teufelsspuk in einem Lande verantwortlich zu machen wäre. Man wird wohl thun, recht mäßig-

lich von sich und von der Schule, als einem schwachen Organ, zu halten! Vielleicht wirkt es um so mehr: denn den Hoffärtigen widerstehet der Herr, den Demüthigen aber giebt er Gnade und den Aufrichtigen läßt er es gelingen.

**Naturell**, s. Individualität.

**Naturaliensammlungen**, s. Naturgeschichte.

**Naturalismus**, s. Erziehung, verkehrte Richtungen.

**Naturgemäßheit**, s. Unterricht.

**Naturgeschichte.** Naturkunde, Naturgeschichte und Naturbeschreibung sind die drei Namen, in welche man in den verschiedenen Lehrplänen das zusammenfaßt, was in dem Nachfolgenden besprochen werden soll. Wir werden uns daher zunächst über die Begriffe zu einigen haben, um Misverständnissen vorzubeugen. Unter Naturkunde begreift man denjenigen Theil der Naturwissenschaften, welcher die Erscheinungen in der Natur und die an den einzelnen Naturkörpern gemachten Beobachtungen systematisch ordnet und aus den gleichartigen Thatsachen die Gesetze abzuleiten sucht. Sie tritt in Gegensatz zu der Naturphilosophie, welche auf Grund der in der Naturkunde gewonnenen Ergebnisse das innere Wesen der Naturkörper und die letzten Ursachen der Naturerscheinungen zu erforschen und damit das Einzelne zu einem harmonischen Ganzen zu vereinigen strebt. Doch schon seit langer Zeit sind Naturwissenschaft und Naturkunde fast gleichbedeutend geworden und namentlich ist in der Unterrichtslehre der Ausdruck Naturkunde mit Vorliebe für Naturwissenschaft gebraucht worden. Denjenigen Theil der Naturkunde, welcher die Naturkörper nach ihrem innern Bau zu erkennen bestrebt ist, sie nach ihren gemeinschaftlichen und verschiedenen inneren und äußeren Merkmalen ordnet und ihr Werden, Bestehen, Wachsen und Vergehen untersucht, diesen Theil der Naturkunde nennt man Naturgeschichte. Es ist an sich klar, daß die Entwicklung der Naturwissenschaft in engster Beziehung steht zu der Ausbildung der Namen für ihre einzelnen Zweige. Nach dem Wiederaufleben des Studiums der Natur galt es zunächst eine Uebersicht über die bekannten Naturkörper zu gewinnen, man beschrieb sie, ordnete sie und bildete Systeme; erst mit dem Beginn dieses Jahrhunderts begann man das Werden, Wachsen und Vergehen derselben genauer zu beobachten, es bildete sich die Lehre von dem Bau, den Verrichtungen der einzelnen Theile aus. Während so zuerst die Naturkörper in ihrer vollendeten Ausbildung Gegenstand der Forschung wurden, so später in ihrer Entwicklung, und die Naturgeschichte trat wie in der Forschung so auch in dem Unterricht an die Stelle der Naturbeschreibung. Wir halten daher auch gegenwärtig die Bezeichnung Naturgeschichte für den Unterrichtsgegenstand für zutreffender als die jetzt veraltete Naturbeschreibung.

Aus der Entwicklung der Naturwissenschaften folgt auch die Stellung, welche der naturkundliche und speciell der naturgeschichtliche Unterricht in der Schule einnahm. Das Mittelalter und die Zeit bis in das siebenzehnte Jahrhundert zehrte an dem, was die alten griechischen und römischen Autoren, was Aristoteles und Plinius in ihren Werken niedergelegt hatten. Kein Wunder daher, daß für die Naturgeschichte kein Platz in der Schule der Reformatoren war. Letztere war zunächst Religionsschule. Bibel, Katechismus und Gesangbuch enthielten den werthvollen, eben wiedergewonnenen Unterrichtsstoff, der ins junge Volk kommen mußte, um dieses für das Leben in der evangelischen Kirche geschickt zu machen. Bei aller Anerkennung, welche Luther und Melanchthon für eine sinnige Betrachtung und Kenntnis der Natur hatten, konnte der Naturgeschichte ein Platz in dem Unterrichte nicht gewährt werden, zumal ein geordneter Lehrstoff in ihr wie auch in den übrigen Realien nicht vorhanden war.

Mit Bacon von Verulam (1561—1626) pflegt man einen neuen Abschnitt in der Geschichte der Naturwissenschaften zu beginnen. Die von ihm angewendete (inductive) Methode stellte die Forschung auf eigene Füße, sie forderte selbstthätige Untersuchung. Daher finden wir auch gleichzeitig mit ihm und nach ihm die ersten Früchte der neuen Zeit. Schon vorher hatten zwar deutsche Forscher mit den Alten gebrochen. Die Väter der Botanik Brunfels († 1534), Bock († 1554), Fuchs († 1565) und Geßner († 1565) hatten die ersten Pflanzen- und letzterer nebst andern die ersten Thierbeschreibungen geliefert, aber zu einer systematischen Ordnung der Naturkörper kam es noch nicht. Der erste, der mit einer allgemein anerkannten Systematik auf-

treten konnte, war Karl von Linné (1707—1778), der Reformator der Wissenschaft. Aber auch seine Leistungen wurden durch die Bestrebungen, ein natürliches System zu schaffen, wohl in den Hintergrund gedrängt. Die Anatomie der Naturkörper begann im 17. Jahrhundert, ruhte im 18., um im gegenwärtigen zu neuer Blüte zu gelangen. So ist denn (wir können hier die Stadien der Entwicklung nicht bis ins Einzelne verfolgen) gegenwärtig eine Fülle naturwissenschaftlichen Unterrichtsstoffes vorhanden, aus dem für den Unterricht eine geeignete Auswahl zu treffen, eine der großen Schwierigkeiten des naturgeschichtlichen Unterrichts ist.

Entsprechend der Entwicklung der Naturwissenschaften bringt die Anerkennung ihrer Nothwendigkeit als Unterrichtsmittel in die Kreise der Pädagogen. Der erste, welcher die Bedeutung des naturkundlichen Unterrichts betonte, ihn auch in die Schulen eingeführt wissen will, und ihm in seinem System der Pädagogik einen Platz anweist, ist, abgesehen von dem etwas zweifelhaften Ratke, Johann Amos Comenius. In seiner Didactica magna sagt er: „Das vernünftige Geschöpf zu sein, besteht darin, Erforscher, Namengeber und Berechner aller Dinge zu sein, d. h. wissen und benennen zu können und einzusehen, was die Welt alles enthält, wie geschrieben stehet 1 Mos. 2, 19. oder wie es Salomo aufzählt Weisheit 7, 17 ff. — zu kennen die Welteinrichtung und die Gewalt der Elemente, Anfang, Mittel und Ende der Zeiten, die Veränderung der Sonnenwenden und die Abwechslung der Jahreszeiten, die Jahresumläufe und die Stellungen der Sterne, das Naturell der lebenden Wesen und die Seele der Thiere, die Kräfte der Geister und Gedanken der Menschen, die Verschiedenheiten der Pflanzen und die Kräfte der Wurzeln, mit einem Worte, alles, was verborgen, was offenbar ist 2c." „Herr der Geschöpfe zu sein, besteht darin, jedes Ding seinem rechtmäßigen Zwecke zuzuweisen und dadurch nützlich zu seinem Vortheile zu verwenden 2c."

Unter den von ihm beabsichtigten Lehrbüchern für die Schule finden wir auch als einen besonderen Theil der Panhistorie die Naturgeschichte. Leider ist er dazu nicht gekommen, aber sein Orbis pictus enthält in anschaulicher Darstellung das, was er in dem oben citirten Abschnitt aus der „Großen Unterrichtslehre" als Stoff für den Unterricht fordert. Bedeutsam ist gleichfalls, daß er die unmittelbare Anschauung der Gegenstände will. „Es sollen ihnen (d. i. den Kindern) aber die benannten Sachen nicht allein in Abbildungen, sondern, so oft es geschehen kann, auch an ihnen selber (d. i. in natura) gezeigt werden." In die Schule kam jedoch die Naturkunde erst durch Herzog Ernst den Frommen. In dem „Kurzen Unterricht von natürlichen Dingen, von etlichen nützlichen Wissenschaften 2c." werden auch die Erd- und Bodenarten, die Pflanzen, Thiere, der Mensch und dessen Seele behandelt. Das Buch war jedoch zum Lesen bestimmt, der Unterricht beschränkte sich nur auf ein Abfragen, sollte aber auch nur in Schulen „mit mehr als einem Präceptor" stattfinden und erst dann begonnen werden, wenn alle andern Lectionen absolvirt waren.

Eine größere Förderung erfuhr der naturkundliche Unterricht in den Francke'schen Stiftungen. „Wer wüßte nicht, daß die Bedeutung des Pietismus auf dem Gebiete des praktischen Lebens liegt. Allerdings nicht des praktischen Lebens, das seinen bessern Gegensatz in der Innerlichkeit der Menschen hat, wohl aber desjenigen, das ein Ausfluß und eine reale Bethätigung der auf dem Fundamente des christlichen Glaubens stehenden und von diesem erfüllten Persönlichkeit ist." Schon 1702 sagt Francke in seiner Lehrordnung: „Weil auch einer, der nicht studirt, dennoch die Principia Astronomiä, Geographiä, Physicä, Historiä und was seines Landes Polizeiordnung sei, zu wissen wohl vonnöthen hat, wo er ein verständiger und dem gemeinen Wesen nützlicher Mann werden will, wird ihnen auch außer den ordentlichen Schulstunden — gleichsam spielender Weise von allen diesen Wissenschaften das Nöthigste beigebracht, daß sie zum Exempel lernen, wie sie Gott aus der Natur erkennen und sich durch seine Werke zu seinem Lobe reizen lassen sollen."

Francke beruft sich auf „das Fürnehmen des hochseligen Herzogs Ernst zu Sachsen-Gotha und auf dessen besondere Büchlein in deutscher Sprache, darinnen die Principia der vornehmsten und nützlichsten Wissenschaften kurz verfasset sind, welche Büchlein denn auch bisher bei den Waisenkindern dazu gebraucht sind." Zur Belehrung der Kinder wurde auch ein Naturalienkabinet angelegt und die Anordnung getroffen, daß

„alle Waisenknaben des Sommers über dann und wann von einem Studioso Medicinae herbatim geführet wurden, daß sie die Kräuter kennen lernten.“

Mehr noch als von Francke wird der realistische und naturkundliche Unterricht von Hecker gepflegt, der auch die Einwirkung des Professors Semler, eines auch „in mechanicis und mathematicis“ bedeutenden Mannes, an sich erfahren hatte. Was Hecker als Vater der Realschule für Verdienste hat, kann füglich hier übergangen werden, da schon der Name der neuen Schule deutlich für die Berücksichtigung auch des naturkundlichen Unterrichts spricht. Wichtiger ist er als Verfasser des 1763 erlassenen (preußischen) General-Landschulreglements. Dieses schreibt vor: in der 1. Nachmittagsstunde „nach dem Gebete wird den Kindern der Inhalt der biblischen Bücher beigebracht und abwechselnd das Lehrbüchlein zum Unterrichte der Kinder auf dem Lande (in allerhand nöthigen und nützlichen Dingen) vorgenommen.“

Dieses sowie das ausführlichere „Lehrbuch für Stadtschulen“ enthält auch den Stoff aus der Naturgeschichte, welcher den Kindern durch Lesen gedächtnismäßig eingeprägt werden soll. Der Stoff ist hauptsächlich eine dürre Systematik; Einzelbeschreibungen fehlen, nur die Anthropologie erfährt eine eingehende (selbst mit lateinischen Namen gespickte) Behandlung. Es bildet dieses Lehrbuch den Uebergang zu einer neuen Richtung. War bei Comenius noch das formale Princip, bei Francke das religiöse Hauptzweck des Unterrichts, so beginnt nun, dem Charakter des Jahrhunderts gemäß, das praktische zu herrschen, dem sich aber Zwecke der „Gemüths- und Augenergetzung“ und der „Annehmlichkeit“ anschließen. Das Vorherrschen der Systematik erklärt sich aus den gleichzeitigen Arbeiten Linné's.

Eine Reaction gegen den bisherigen wenig Nutzen bringenden Unterricht beginnt mit Basedow, der wieder auf die anschauliche Behandlung des Comenius zurückgreift und nach einer Reihe von Einzelbeschreibungen (im Anschluß an Kupfertafeln) die Systematik folgen läßt. Salzmann förderte wie die Methodik des geographischen Unterrichts, so auch die des naturkundlichen. Er eifert gegen das Namensverzeichnis, welches nach ihm nicht mehr ist, als eine „Erinnerung an unsere Unwissenheit“, gegen den Mangel an Anschauung, und fordert, daß man mit einem Thiere im Unterrichte beginnen, daß dieses aufmerksam betrachtet werden müße nach seinen verschiedenen Theilen, seiner Form, seiner Farbe, daß es mit einem andern verglichen und bemerkt werden müße, was es mit ihm gemein habe und wodurch es von ihm zu unterscheiden sei. Was durch die eigene Beobachtung nicht gefunden werden könne, wie die Nahrung, Lebensart, der Nutzen 2c., das soll der Lehrer durch seine Erzählung hinzusetzen.

Während die Philanthropen schon der gesonderten Betreibung der einzelnen Realfächer das Wort reden und die Bahnen öffnen, welche eine methodische Unterweisung im naturkundlichen Unterrichte zu befolgen hat, so ist doch ihr Streben wenig in die Volksschulen gedrungen, zumeist wohl deshalb, weil sie Institute besonderer Art im Auge hatten und die vielfachen Schwierigkeiten nicht kannten, welche der allgemeinen Einführung der Realien in die Volksschule entgegen standen. In der Ausführung sehen wir daher auch das Zurückgehen auf die früher von Herzog Ernst gebahnten Wege. Rochow, der erste Vertreter des Landschulwesens, hat trotz seiner praktischen Richtung für die Realien nur wenig Zeit in seiner Schule. Man braucht nur das Inhaltsverzeichnis des „Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute“ anzusehen, um zu erkennen, daß von den natürlichen Dingen zur Vermehrung nützlicher Erkenntnis, und von den Mitteln, die Gesundheit zu erhalten, erst in dem 14. und 15. der 16 Abschnitte des Buches die Rede ist. Auch im Kinderfreund hat er nur wenig Stoffe rein naturkundlichen Inhaltes, wie vom Wachsthum der Pflanzen, die Zugvögel, die Bienenzucht, die Hausmittel, Krankheit, Tod, Nahrungsmittel, Stallfütterung des Rindes, der Seidenbau. (Man erkennt auch hieraus den pädagogischen Oekonomen.) Die Zeit des in allerlei gemeinnützigen Kenntnissen zu ertheilenden Unterrichts muß nicht nach besonderen Stunden abgemessen werden, sondern man muß die Gelegenheit benutzen, die die Schriftlesungen dazu geben. So könnte beispielsweise am 104. Psalm fast des ganzen Naturreiches gedacht werden. Rochow ist der Begründer der Methode des realistischen Unterrichts, welche in Harnisch ihren besten Bearbeiter und in Eduard

Bock ihren letzten Vertreter gefunden hat. Im allgemeinen schließt sich der Unterricht an das Lesebuch an, das womöglich als Leitfaden und Lehrbuch benutzt wird. Die der Rochow'schen Periode folgenden Schullesebücher bringen bis in die Neuzeit hinein reichlichen Stoff für die Naturgeschichte. Rochow erkannte selbst, daß die fehlende Ordnung des Unterrichts ein Mangel sei, aber wo sollte die Zeit hergenommen werden? Für den Gebrauch des Lehrers empfahl Rochow Büschings Naturgeschichte, welche die Grundlage der später erschienenen Schulnaturgeschichten in Compendienform wurde.

Eine Erweiterung konnte der Unterricht nur in den Stadtschulen erfahren, doch wurde hier der Unterrichtsstoff in trockenster Weise verarbeitet. Die Schulordnungen dieser Zeit wenden sich mehr der Einrichtung der Schulen als dem Unterrichte zu, und die Bestimmungen über Aufgabe und Ziel des naturkundlichen Unterrichts sind sehr dürftig; doch darf diese Zeit als diejenige angesehen werden, in welcher der weltkundliche Unterricht als nothwendiger Gegenstand in die Schulen eingeführt ist.

Durch Pestalozzi erfuhr der naturkundliche Unterricht und seine Methode unmittelbar keine Förderung; nur die allgemeinen Unterrichtsgrundsätze, welche er in die Praxis der Schulthätigkeit einführte, haben auch für die Folgezeit mittelbar Einfluß auf die Methodik dieses Unterrichts gehabt. Dazu kommt, daß keiner der unmittelbaren Schüler Pestalozzi's, mit Ausnahme Raumers, sich mit den Naturwissenschaften beschäftigt hatte. Dieser aber wurde durch seine akademische Unterrichtsthätigkeit von der elementaren Behandlung der Wissenschaft abgezogen. Eine Förderung der Methodik beginnt erst mit der Weltkunde von Harnisch. Die Unterrichtsgrundsätze, welche er angewendet wissen will, hat sein späterer Mitarbeiter am Weißenfelser Seminar, Lüben, ergänzt und speciell auf die Naturgeschichte angewendet. Auf Lübens Bedeutung kommen wir weiter unten zurück. Seine an einer mehrclassigen Schule gewonnenen Erfahrungen brachte er sowohl durch die eigenen Lehrbücher und Leitfäden, als auch besonders durch seine kritische Thätigkeit in Diesterwegs Wegweiser und im Pädagogischen Jahresbericht in die mehrclassigen Schulen. Für die ein- bis dreiclassigen Schulen blieb dagegen der naturkundliche Unterricht noch eine offene Frage.

Das Lesebuch (namentlich das der sogenannten Regulativzeit) war mit reichem Stoff für den Unterricht in der Vaterlands- und Naturkunde versehen, der selbst dann genügen sollte, wenn besondere Stunden für diese Unterrichtsfächer angesetzt waren. Es muß im allgemeinen anerkannt werden, daß die Verfasser dieser Lesebücher sich bemühten, lebensvolle Bilder zu suchen oder selbst zu arbeiten. Dank den vorzüglichen Mustern Alexander von Humboldts, dessen Einfluß auf die Darstellung naturkundlicher Gegenstände und infolge dessen auch auf die Lesebücher noch nicht genug gewürdigt ist, hatten seitdem auch die Forscher sich bemüht, ihre Beobachtungen und Entdeckungen in schöner Sprache zum Ausdruck zu bringen.

Erst in der allerneuesten Zeit gelangte endlich auch die Naturkunde in der einclassigen Schule zu einer selbständigen Stellung, und brachte die Bedeutung, welche die Naturwissenschaften in unserem Jahrhundert durch ihre vielfach in das Leben einwirkenden Errungenschaften haben, zu einem Ausdruck. Es soll dabei nicht verkannt werden, daß in unsern einfachen Landschulen (und sie stellen das größte Contingent der Schulen überhaupt) bei den vielfach störenden Einwirkungen, welche namentlich die Beschäftigung der Bevölkerung auf den Sommerschulbesuch der Jugend übt, der Einfluß des Unterrichts noch lange nicht der erwartete sein wird.

Die Stellung, welche der naturkundliche Unterricht unter den Unterrichtsgegenständen einnimmt, ist schon durch die oben citirten Worte des Comenius und im allgemeinen bei Francke angedeutet. Die heutige Pädagogik pflegt das weite Gebiet menschlichen Wissens um die drei Mittelpuncte — Gott, — Natur, — Mensch — zu gruppiren, und in dieser Theilung der Wissensgebiete liegt auch die Anerkennung von der Nothwendigkeit der Naturkunde als Unterrichtsgegenstand. Allerdings ist diese Anerkennung ihr erst spät geworden und wohl mehr hervorgegangen aus der Bedeutung der naturkundlichen Fächer für das praktische Leben überhaupt, als aus der Hochschätzung ihres pädagogischen Werthes. Der jahrelang geführte Streit über den Werth des naturkundlichen Unterrichts für höhere Schulen ist, wie Waitz bemerkt, mehr vom Standpuncte der Philologie und der Naturforschung als von dem der allgemeinen Pädagogik

geführt worden und daher zu keinem befriedigenden Resultate gekommen. Ebenso ist die Bedeutung des gesammten realen Unterrichts für die Volksschule erst nach und nach zur Geltung gekommen, da die Befürchtung vorhanden war, der andere Unterricht und speciell der Religionsunterricht erfahre durch die Aufnahme der neuen Fächer eine Schädigung, die Schule werde ihrer eigentlichen Bestimmung als Religionsschule entzogen, sie werde ihres confessionellen Charakters beraubt und dadurch verweltlicht. Man überschätzt aber bei dieser Anschauung die Gefahr einer augenblicklichen Zeitströmung, welche angebahnt durch die materialistische Richtung in der Naturforschung selbst jetzt doch wohl auf ihrer Höhe angelangt ist. Dazu kommt, daß die Naturgeschichte als Unterrichtsgegenstand in der Volksschule noch zu neu ist, als daß deren Methode vollständig ausgebildet wäre und die Lehrer die erforderliche Uebersicht über Zweck und Ziel des Unterrichts, über Auswahl und Behandlung des Stoffes gewonnen hätten. Erfahrungen in dieser Beziehung werden besonders jetzt da gemacht werden, wo die Erweiterung des naturgeschichtlichen Unterrichts durch neuere Verordnungen eingeführt ist. Die Schule kann des Unterrichts in der Naturkunde und speciell der Naturgeschichte nicht entbehren, wenn sie den Charakter einer allgemeinen Bildungsstätte nicht aufgeben will. Selbst Männer wie Schütze rechnen die Naturgeschichte zu den Gegenständen „ersten Ranges" und fordern für sie eine weniger „stiefmütterliche" Beachtung.

„Naturgegenstände und Naturereignisse sind es, mit denen der naturkundliche Unterricht den Zögling beschäftigt. Es ist zunächst das empirische Interesse, das Interesse am Mannigfaltigen und an dem bunten Wechsel der Erscheinungen, welches hervorgerufen werden soll; auf die Beobachtung des sinnlich Warnehmbaren und auf die Gewinnung einer Uebersicht über das Einzelne ist die aus diesem Interesse hervorgehende Thätigkeit des Geistes gerichtet. Nirgends aber zeigt sich etwas Festes, Unabänderliches, überall ist Leben und Veränderung; das Gesetz, das durch die Beobachtung als das in allem Wechsel Gleiche erkannt ist, fordert zum Nachdenken über seine Begründung, über den ursachlichen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Erscheinungen auf. Farben und Formen der Naturkörper und Phänomene, die Schönheit der Landschaft und der Eindruck, den die Welt in ihrer Harmonie und Erhabenheit macht, ruft das ästhetische Urtheil hervor, und das Unbegreifliche, wie die Spuren weiser Zweckveranstaltung erwecken religiöse Gedanken. Alle Seiten der Erkenntnis sind es, welche der Betrachtung der Natur abgewonnen werden können. Aber auch die Theilnahme des Gemüths geht uns nicht leer aus. Die Natur steht uns nicht nur als Object unserer Beobachtung, unseres Denkens und unserer Beurtheilung gegenüber, als etwas Fremdes, das bald fördernd, bald störend seinen Einfluß auf uns geltend macht; sie ist uns ein lieber Umgang, der uns beruhigt und erhebt, wenn wir des Treibens in der Menschenwelt müde geworden sind. Es ist dies die poetische Naturanschauung, welche in den Kinderseelen lebt und welche die Dichter zu Sängern der Natur gemacht hat. Sie läßt uns nicht nur die Thiere als beseelt, wie wir es sind, ansehen, sondern auch Pflanzen und todte Gesteine werden mit Empfindung und Leben begabt. Wie die griechische Mythologie die ganze Natur mit unzähligen Gottheiten belebte, so sieht die poetische Naturbetrachtung, die wohl zu unterscheiden ist von der ästhetischen, die Naturkörper als geistige Wesen, die Naturerscheinungen als Handlungen dieser Wesen an, jene als Repräsentanten, diese als Wirkungen von Ideen, von höherem geistigen Leben. Ein naturkundlicher Unterricht, der auch diese Naturbetrachtung zur Geltung kommen läßt, macht uns die Natur nicht zu einem Gegenstande der Beschäftigung, sondern zu einem Umgange, der unsere Theilnahme erweckt und uns dem unermeßlich Großen und der mikroskopischen Wunderwelt gegenüber zu religiöser Demuth und Erhebung führt. Es giebt eine theoretische, eine ästhetische und eine poetische Naturbetrachtung; die Naturwissenschaft hat es nur mit der ersten, der naturkundliche Unterricht aber mit allen dreien zu thun." (Kern.)

Was hier vom naturkundlichen Unterrichte gesagt ist, findet seine vollste Anwendung beim Unterricht in der Naturgeschichte. Kein Zweig derselben ist so spröde, daß nicht jede der oben angeführten Auffassungen auch in dem Unterrichte seine Anwendung finden könne. Während es aber Sache der Methode sein wird, Umfang und Behandlung, also die materiale und formelle Seite des Unterrichtsstoffes zu

bestimmen, wird die ästhetische, poetische und religiöse Seite nur durch die Persönlichkeit des Lehrers in ein genügendes Licht gestellt werden können.

Hier helfen nicht viele Worte und, wie es leicht kommt, billige Redensarten, sondern ein Wort ist oft genügend, um seinen Zweck zu erreichen, ja manchmal ist Schweigen ein beredteres Zeichen des eigenen Gefühls als vieles Reden. Ganz besonders gilt dies von der religiösen Seite des Unterrichts, die leider von schwatzhaften Lehrerpersönlichkeiten benutzt wird, um ihre Weisheit von der Zweckmäßigkeit der Naturkörper an die Kinder zu bringen; natürlich um mehr zu verderben und niederzureißen als aufzubauen. Hier kann einzig das eigene Gefühl, vor allem ein zartfühlender Takt, der nur im trauten Umgange und durch sorgsame Betrachtung der Natur gewonnen wird, den richtigen Maßstab abgeben. Man helfe sich nie mit den überschwenglichen Worten, welche eine Zeitlang Mode waren. Der Naturgeschichtslehrer, welcher zugleich Religionslehrer ist, wird leicht den richtigen Ort und die passende Zeit finden, wo das Kind zugänglich für solche großen Empfindungen ist, und öfter die Religionsstunde als die Naturgeschichtsstunde zu einer solchen Einwirkung benutzen. Die poetische Seite des Unterrichts wird leicht nach einem bestimmten Pensum desselben durch die Lectüre eines geeigneten Lesestückes ihre Pflege finden. Es muß natürlich der Lehrer bei einem bestimmten Stoffe schon in seinem Unterrichte Bedacht auf die Erläuterung des Stückes nehmen, und dieses, nachdem er es selber gut vorgelesen hat, dann von den Kindern, aber nur einmal lesen lassen. Die Auswahl eines geeigneten Gedichtes wird bei dem Reichthum unserer Literatur, die auch in unsern Lesebüchern vertreten ist, nicht schwer sein. Doch möchten wir auch hier nicht zu häufiges Wiederholen anrathen. Ein seltenes Gericht schmeckt immer besser und bleibt länger in der Erinnerung, als tägliche Wiederholung desselben. Anders ist es mit den prosaischen Stücken, welche zur Belebung, Ergänzung und Wiederholung des Unterrichtsstoffes dienen sollen. Aber hier wird man auch wohl besser thun, die Lesestunde zu benutzen, als die Naturgeschichtsstunde. Man hat vor allem sich davor zu hüten, daß die Naturgeschichtsstunde zu einer Lesestunde wird, aber ganz kann man der ergänzenden Lectüre nicht entbehren. Die ästhetische Seite des Unterrichts wird in den Unterrichtsstunden am wenigsten gepflegt werden können. Zwar wird auch beim Lesen von Naturschilderungen ein geeigneter Ort für Vergleiche fremder Gegenden mit der unsrigen geboten sein, aber nur im unmittelbaren Verkehr mit der Natur, bei Excursionen wird sich eine wirksame Stätte für Erweckung solcher Gefühle ergeben. Wir werden daher weiter unten auf sie noch zurückkommen.

Auswahl und Behandlung des Stoffes bestimmt die Methode des Unterrichts. Unermeßlich ist das Gebiet der Schöpfung und die größte Schwierigkeit des Unterrichts bietet die Auswahl. Man sehe nur die Stoffverzeichnisse der Lehrpläne an, um sich die Frage vorzulegen, ob das alles in den wenigen Unterrichtsstunden und zwar schulgerecht bewältigt werden kann. Abgesehen von Harnisch ist Lüben der erste, der mit praktischem Blick und pädagogischem Takte die Bahnen wies.

Seine Grundsätze a) in Bezug auf die Auswahl und Anordnung des Stoffes sind:

1) Beginne mit den Naturkörpern der Heimat und schließe an diese die der fernen Länder. 2) Beachte vorzüglich solche Naturkörper, welche durch ihre Gestalt oder andere Eigenthümlichkeiten ausgezeichnet sind; sorge aber auch dafür, daß das Kind diejenigen kennen lernt, welche auf das Wohl und Wehe der Menschen einen bedeutenden Einfluß ausüben. 3) Mache mit den Naturkörpern den Anfang, welche das Kind am leichtesten auffaßt. 4) Wähle die Naturkörper so aus, daß der Schüler in jedem Cursus ein abgeschlossenes Ganzes und in jedem folgenden eine Erweiterung des Vorhergehenden erhält (nicht nach naturhistorischer Systematik die 3 Reiche hintereinander, sondern concentrisch auf jeder Stufe das relativ Leichteste aus allen Gebieten. Dittes).

b) in Bezug auf das Verfahren beim Unterrichte:

5) Beginne mit dem Betrachten einzelner Naturkörper und laß in denselben das Allgemeine erkennen. 6) Führe dem Schüler die Naturkörper soviel als möglich selbst vor und laß sie ihn mit eigenen Augen betrachten, selbst beschreiben und anordnen. 7) Erneuere die gehabten Anschauungen öfters. 8) Befähige die Kinder zum selbständigen Untersuchen und Beobachten von Naturkörpern.

Wir haben diese noch immer geltenden Grundsätze hier ausführlich mitgetheilt, weil es schwer ist, dieselben in kürzerer Form zu geben. Die inductive Methode wird in der Schule beim naturkundlichen Unterricht mit Recht ihre Anwendung finden müßen. Man beginnt, wie schon Basedow und Salzmann es wollten, mit dem einzelnen Thiere, der einzelnen Pflanze und dem einzelnen Mineral und kommt durch Zusammenstellung des Gleichartigen allmählich zu einzelnen größeren Gruppen. Ob man gerade zu den Begriffen von Art, Gattung, Familie und Reich kommt, das ist eine andere Frage, die uns überführt zu dem Lübenschen Lehrgang.

Dieser unterscheidet 4 Curse, die sich kurz als 1) das Betrachten einzelner Arten, 2) Vergleichen und Unterscheiden von Naturkörpern, die zu einer Art gehören, 3) die natürlichen Familien und Ordnungen in ihrer systematischen Anordnung, Systemkunde, und 4) genauere Kenntnis des inneren Baues und der Natur der Geschöpfe bezeichnen lassen. Schon oben ist gesagt worden, daß Lüben seine Erfahrungen an einer mehrclassigen Schule gewonnen hat und dies spiegelt sich auch in dem Lehrgange ab. In seinem Lehrplane für die Landschulen des Bremischen Gebietes sieht er daher auch von diesem, für einfache Schulverhältnisse nicht passenden Lehrgange ab. Während daher seine methodischen Grundsätze heute noch allgemein gültig sind, wird man von dem Lehrgange das nicht sagen können, sondern es wird weiterer Ueberlegung bedürfen, um einen in seinen Grundzügen für alle Schulverhältnisse passenden Lehrgang zu finden.

Ins Einzelne gehend, wird man bei der Auswahl des Unterrichtsstoffes die Naturkörper, welche in einem Cursus besprochen werden sollen, aus allen drei Reichen wählen. Man beginne also mit den Hausthieren, einzelnen im Garten cultivirten Pflanzen und einzelnen charakteristischen Mineralien. Eine systematische Reihenfolge braucht nicht inne gehalten zu werden. Lüben beginnt in der Zoologie in sehr verständiger Weise mit dem Pferde und läßt Rind, Schaf, Hund, Katze, Schwein 2c. folgen. Die Auswahl bei Pflanzen und Mineralien wird sich nach örtlichen Verhältnissen zu richten haben; man beginne aber mit einfachen Formen. Berücksichtigt werden vor allem die einheimischen Naturkörper, welche durch ihren Nutzen oder Schaden für das menschliche Leben praktischen Werth haben; dann die der Fremde und zuletzt, gewißermaßen als eine Zusammenfassung der gewonnenen Resultate des Unterrichts, der innere Bau, die Functionen der einzelnen Organe und die Erscheinungen des Seelenlebens des Menschen selber. Es wird sich hier hauptsächlich darum handeln, die Stellung des Menschen innerhalb der Schöpfung durch die besondere Ausbildung und Anordnung der Organe und durch die ihm gegebenen geistigen Vermögen hervorzuheben und stets auf das hinzuweisen, was zur Erhaltung der leiblichen und geistigen Gesundheit beiträgt. In mehrclassigen Schulen wird der Unterrichtsstoff sich allmählich erweitern; jeder Cursus hat die bereits früher gewonnenen Resultate wieder aufzunehmen und festzulegen, und auf den obern Stufen werden die Reiche getrennt zu behandeln sein. Aber auch hier wird die Beschränkung den Meister zeigen. Der Werth des Unterrichts liegt nicht darin, daß der Schüler eine Menge Thiere oder Pflanzen, die zu einer Gattung, Familie oder Ordnung gehören oder die Ordnungen, Familien oder Gattungen dem Namen nach kennt oder gar der Reihe nach hersagen kann, sondern vielmehr darin, daß die Kinder die besprochenen Naturkörper gesehen haben, sie von ähnlichen unterscheiden, ihre Stellung unter den verwandten angeben und über ihre Lebensweise, Entwicklung, ihren Wohnort, ihre Nahrung, ihren Schaden oder Nutzen Genaueres mittheilen können.

Die Behandlung der Naturgeschichte muß dem entsprechend von der Anschauung ausgehen. Das Kind muß zunächst sehen lernen. „Geübt und geschärft werden unsere Sinne, wenn der Schüler befähigt wird, rasch und sicher diejenigen Eigenthümlichkeiten eines Naturkörpers aufzufassen, welche ihn auszeichnen und von andern unterscheiden. Wie wenig in naturwissenschaftlichen Dingen das Auge geübt ist, davon erhält der Naturkundige leider zu oft Beweise, wenn er im Leben über Naturkörper Auskunft ertheilen soll, die nur flüchtig gesehen wurden. Demnach halte man vor allen Dingen auf genaues Sehen auch in Bezug auf den in seine einzelnen Theile zerlegten Naturkörper und fordere zusammenhängende und geordnete Wiedergabe der gemachten Beobachtung" (Bänitz). Was vom Kinde angeschaut ist, das muß auch von ihm ausgesprochen werden, der Lehrer leitet durch seine Fragen wie zum Sehen, so zum Beschreiben an.

Zu geben hat er das, was das Kind nicht warnehmen kann. Daher lasse man sich im Anfange eine recht eingehende Beschreibung nicht verbrießen. Es wird schon nach einigen Beispielen manches fehlen können, und der Lehrer kann dann auf eine bessere und kürzere Darstellung Bedacht nehmen. Ein bestimmter Gang wird immer festzuhalten sein, um die Kinder zum selbständigen Beobachten anzuleiten. Das Vergleichen darf als eine besondere Stufe des Unterrichts nicht angesehen werden, vielmehr hat es schon nach der Beschreibung des zweiten Naturkörpers zu beginnen; ebenso wird man auch die besprochenen Naturkörper nach gewißen Merkmalen zu ordnen haben. Es braucht dies nicht nach einem bestimmten System zu geschehen. Die Systematik ist für die Volks- und Mittelschulen überhaupt überflüßig. Sie zwingt dazu, eine Reihe von Naturkörpern zu besprechen, die von gar keinem Interesse für die Schüler sind. Man ordne die Naturkörper in bestimmte Gruppen, die ja mit einzelnen Familien, Ordnungen und Classen des Systems übereinstimmen können, aber auf eine vollständige Uebersicht kommt es gar nicht an. Daher sind auch die Begriffe „Art, Gattung, Familie, Ordnung" 2c. gar nicht zu entwickeln. Wie viele Naturforscher stimmen heute in der Auffassung derselben überein? Was der eine als Art bezeichnet, hält der andere für eine Gattung und umgekehrt. Es liegt in der starken Betonung dieser Begriffe und dem entsprechend der Systematik der Fehler des Lübenschen Lehrganges. Zu einem vollen Verständnis des Systems gelangt der Schüler doch nicht, man zwingt ihn nur, seinem Gedächtnis viele Vocabeln, manchmal sogar lateinische, einzuprägen, die für ihn gar keine Bedeutung haben.

Soll der Unterricht aber wirklich Früchte tragen, so muß er so viel wie möglich an wirklichen Naturkörpern ertheilt werden. Bilder sind immer nur ein mangelhafter Ersatz und solche von Mineralien sind überhaupt unbrauchbar. Es bleibt also nichts übrig, als daß der Lehrer selber eine Sammlung anzulegen bestrebt ist. Es kommt vor allem auf eine verständige Auswahl und sorgfältige Aufbewahrung an. Nicht alles, was dem Lehrer in die Hände fällt, soll er aufbewahren, sondern zunächst nur solche Naturkörper oder Theile derselben, welche ihm wirklich in der Schule Dienste leisten können. Nicht in der möglichst großen Zahl der Exemplare besteht der Vorzug einer naturhistorischen Schulsammlung, sondern in der sorgfältigen Auswahl guter und bestimmter Exemplare. Natürlich wird man das Bessere an die Stelle des Guten setzen und anfänglich auch das weniger Vollkommene mitnehmen. Von größeren Thieren wird es schwer sein, selber Bälge zu präpariren oder sie auszustopfen, dagegen sind einzelne Theile als Schädel, Füße, Schnäbel leicht zu erhalten und aufzubewahren. Leichter lassen sich die heimischen Reptilien und Fische (in Spiritus) aufheben. Von den niederen Thieren sind Sammlungen leicht zu erhalten. In Pflanzensammlungen sind neben den getrockneten Exemplaren auch im Winter gesammelte Knospen, die Blätter unserer Laubbäume und die Entwicklungsstufen einzelner Pflanzen besonders zu berücksichtigen. Mineralien werden in gebirgigen Gegenden leicht, in ebenen schwierig zu erhalten sein und doch wird man gerade in letzteren sie zur Veranschaulichung am meisten gebrauchen. Nicht zu vergessen sind aber auch die aus den Naturkörpern gewonnenen Kunstproducte. Man scheue die Mühe nicht, sich wenigstens von einzelnen solcher Producte eine Reihe der Entwicklungsstadien aufzubewahren. Gerade durch diese wird eine richtige Erkenntnis von der Bedeutung der menschlichen Arbeit gewonnen und zugleich auch die Nothwendigkeit derselben hervorgehoben. An Stelle der wirklichen Naturkörper wird leider nur zu oft das Bild einzutreten haben. Schlechte Bilder sollte man nie benutzen, auch nicht Tafeln, auf welchen mehr als ein Thier, eine Pflanze verzeichnet sind. Abgesehen davon, daß durch mehrere Abbildungen, welche zu gleicher Zeit dem Kinde dargeboten werden, die Aufmerksamkeit desselben gestört wird, geben die oft in verschiedenen Maßverhältnissen dargestellten Thiere eine falsche Vorstellung. Sollte es aber irgend eine Gelegenheit geben, das, was auf Bildern angeschaut ist, in Wirklichkeit zu sehen, so sollten solche Gelegenheiten nie unbenutzt bleiben. Leider sind seit der Gründung der zoologischen Gärten, die ja für die größeren Städte eine Bedeutung haben, die in früheren Jahren auch in den kleineren Orten erscheinenden Menagerien fast ganz verschwunden. Sie bildeten damals ein nicht zu unterschätzendes Bildungsmittel.

Ergänzt wird der Unterricht durch die Excursionen. Letztere sind allerdings mit

größeren Schulclassen beschwerlich und haben oft weniger Erfolg, als man erwartet und wünscht. Sie sind als Schulstunden anzusehen und die Disciplin muß gehörig aufrecht erhalten werden. Zunächst haben sie dem Unterricht zu dienen. Die Pflanze oder das Thier, welches in der Stunde besprochen worden ist, soll das Kind auf dem eigenthümlichen Stand- bezw. Aufenthaltsort kennen lernen; es soll die Bedingungen kennen lernen, welche zum Gedeihen desselben erforderlich sind. Aber weit wichtiger sind diejenigen Zwecke, welche über den Schulunterricht hinausgehen. Wie der Schüler beim Unterrichte erst an dem einzelnen Naturkörper sehen lernen muß, um die Theile desselben aufzufassen, so auch draußen in der Natur. Aus dem Reichthum und der Mannigfaltigkeit derselben bestimmte Naturkörper herauszufinden, und wiederum auf der öden Heide oder der scheinbar aus gleichartigen Gräsern gebildeten Wiese die Fülle des Lebens zu erkennen, das ist eine lohnende Aufgabe der Excursionen. Das Leben der Vögel im Walde zu beobachten, ihrem Gesange zu lauschen und das Ohr mit dem eigenthümlichen Liede bekannt zu machen, wird Gelegenheit geben, den Schutz der Vögel zu fördern, ebenso wie die von roher Hand den Bäumen zugefügten Wunden und die übrigbleibenden Narben, auch vor Angriffen auf das Leben der Pflanzen zu bewahren. Das muthwillige Ausreißen von Pflanzen ist auf Excursionen ebenfalls zu verhindern. Manche seltene und schöne Pflanze ist dem anscheinenden Sammeleifer der Jugend zum Opfer gefallen. Sind schon alle diese Aufgaben lohnend, so ist doch die schwierigste die, den Schüler zu einer Auffassung des sich ihm darbietenden Gesammtbildes zu führen. Der Reichthum der Formen, der Wechsel der Farben, die Verschiedenheit der Landschaft sollen zu einer Einheit verschmolzen werden, zu einem Bilde, dem bei aller Mannigfaltigkeit doch eine gewiße Regelmäßigkeit nicht fehlt. Hier kann nur das eigene Gefühl des Lehrers wieder wirken auf das Gemüth der Kinder, nur hüte man sich vor Sentimentalitäten, die aus Büchern geschöpft sind, deren Verfasser wohl die Gabe stilistischer Gewandtheit, aber nicht die nöthigen Kenntnisse haben. Humboldts Ansichten der Natur seien gerade nach dieser Seite hin den Lehrern empfohlen.

Man hüte sich aber, auf den Excursionen einer zu leicht um sich greifenden Sammelwuth der Schüler Nahrung zu geben (s. S. 159). Für Schüler der Volks- und Mittelschulen sind überhaupt Sammlungen nichts als unnöthige Zeitverschwendung und Veranlassung das Leben mancher Geschöpfe zu zerstören; auch für Schüler höherer Schulen ist der Sammeleifer anfänglich nicht zu unterstützen. Denn nur zu oft ist die Anlegung einer Sammlung Modesache, eine kindische Liebhaberei, die, wenn bis zu einem bestimmten Grade erreicht, in das Gegentheil umschlägt. Erst wenn die Ausdauer, der Beweis eines regen Interesses, die Ordnung der Sammlung das Zeugnis für ernstere Beschäftigung mit den gesammelten Arten, und die genauere Kenntnis der letzteren das Zeichen der aufmerksamen Betrachtung und Bestimmung ist, erst dann möge der Lehrer fördernd eingreifen, aber auch nur soweit, daß der Schulfleiß nicht darunter leidet.

Auch der naturkundliche Unterricht darf die häusliche Thätigkeit nicht gänzlich unbenutzt lassen, jedoch nur in solchen Schulen, in denen häusliche Arbeiten überhaupt zur Ergänzung der Schulthätigkeit nothwendig sind. Es werden dem Schüler einzelne Fragen zur Beantwortung aufgegeben werden können; ganze Beschreibungen oder Schilderungen werden am besten als Aufsätze bearbeitet. Auf oberen Stufen, wo der Zeichenunterricht bereits gefördert genug ist, wird man auch skizzirte Zeichnungen, namentlich von einzelnen Pflanzentheilen, welche der Lehrer in der Stunde schon an der Tafel entworfen hat, verlangen können. Hauptsache wird jedoch die Repetition bleiben, welche die Frage hervorruft, ob ein Leitfaden in den Händen der Kinder sein soll oder nicht. Für die höheren Schulen ist derselbe unzweifelhaft zu fordern. Für Volksschulen ist es zweifelhafter. Die (preußischen) Allgemeinen Bestimmungen gestatten ihn in den oberen Classen mehrclassiger Schulen. Im allgemeinen berücksichtigen die bislang erschienenen Leitfäden für die Volksschulen mit wenig Ausnahmen zu sehr die Systematik und verführen den Lehrer dadurch zu einem trockenen und nicht anschaulichen Unterricht. Die übrigen aber zwingen den Lehrer, bestimmte Naturkörper zu besprechen und das ist manchmal nicht möglich. Von den in Lübens Leitfaden der Naturgeschichte Cursus 1 besprochenen 42 Pflanzen kommen beispielsweise in hiesiger Gegend das Schneeglöckchen, die Schlüsselblume, die Haselwurz, der körnige Steinbrech, der Feld-Rittersporn, die Karthäuser Nelke, das schwarze Bilsenkraut, die Herbstzeitlose fast gar nicht, andere sehr selten

vor. Gerade bei der Auswahl der Pflanzen muß man sich vollständig nach der örtlichen Flora richten, und der Lehrer ist darnach oft gar nicht im Stande, den Leitfaden für die Pflanzenkunde zu benutzen. Ein geschickter Lehrer wird des Leitfadens ebensogut entbehren können, wie er denselben auch angemessen verwenden wird. Aus der Zahl der bisher erschienenen Hülfsmittel für den naturkundlichen Unterricht mögen einzelne hier hervorgehoben werden.

1) Leitfäden und Lehrbücher für den Schüler: Lübens Naturgeschichte. Nach unterrichtlichen Grundsätzen bearbeitet. Herausgegeben von L. Halenbeck. — Desselben Leitfaden zu einem methodischen Unterrichte in der Naturgeschichte. 4 Curse. — Hummel, A., Kleine Naturgeschichte für 2- bis 4classige Volksschulen. — Desselben Methodischer Leitfaden der Naturgeschichte für Volksschulen. In drei Stufen. — Sprockhoff, A., Hülfsbuch für den naturkundlichen Unterricht. 3 Abtheilungen. — Leunis, Schul-Naturgeschichte. 3 Theile. — Bänitz, Lehrbuch der Zoologie und der Botanik in 2 Ausgaben. — Schilling, Schulnaturgeschichte. — Thomé, Lehrbuch der Zoologie und der Botanik.

2) Werke für das Studium des Lehrers: Bock, Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers. — Giebel, Der Mensch. — Reclam, Gesundheitslehre für Schulen. — Leunis, Synopsis der drei Naturreiche. — Lenz, Gemeinnützige Naturgeschichte. — Masius, Die gesammten Naturwissenschaften. — Desselben Naturstudien. — Humboldt, Ansichten der Natur. — Willkomm, Die Wunder des Mikroskops. — Grube's Biographien, und die Werke von K. Ruß. — Brehm, Illustrirtes Thierleben; desselben Das Leben der Vögel. — Gloger, Die nützlichen Freunde der Land- und Forstwirthschaft. — Lüben, Anleitung zu einem methodischen Unterrichte in der Thierkunde und Anthropologie. — Tschudi, Das Thierleben in der Alpenwelt. — Taschenberg, Was da kriecht und fliegt. — Müller, A. u. K., Wohnungen, Leben und Eigenthümlichkeiten der höheren Thierwelt. — Glaser u. Klotz, Leben und Eigenthümlichkeiten der mittleren und niederen Thierwelt. — Müller, A. u. K., Charakterzeichnungen der deutschen Singvögel.

Auerswald, Anleitung zum rationellen Botanisiren. — Desselben Botanische Unterhaltungen. — Garcke, Flora von Nord- und Mitteldeutschland. — Lüben, Anleitung zu einem methodischen Unterrichte in der Pflanzenkunde. — Roßmäßler, Die vier Jahreszeiten. — Dess. Flora im Winterkleide. — Dess. Der Wald. — Wagner, Malerische Botanik. — Müller, K., Das Buch der Pflanzenwelt. — Desselben Der Pflanzenstaat. — Sachs, Lehrbuch der Botanik.

Cotta, Geologische Bilder. — Ludwig, Das Buch der Geologie. — Senft, Mineralien- und Felsartenkunde. — Credner, Elemente der Geologie. — Roßmäßler, Geschichte der Erde.

3) Abbildungen und Modelle: Fiedler, Anatomische Wandtafeln. — Kundrat, Anatomische Wandtafeln. — Bock, Anatomische Modelle aus Gyps von Steger. — Leutemann und Lehmann, Zoologischer Atlas. Zwei Ausgaben in 12 und 48 Wandtafeln (das Beste, was bisher erschienen). — Lüben, Naturhistorischer Atlas. — Schreibers große colorirte Wandtafeln zum Unterrichte in der Naturgeschichte. — Rupprecht, Wandatlas für den Unterricht in der Naturgeschichte (stellt von den höheren Thieren nur einzelne Theile dar). — Elsner, Botanische Wandtafeln. — Ahles, Die Giftpflanzen.

4) Sammlungen: Es wird hier am einfachsten sein, sich die Verlagskataloge empfehlenswerther Lehrmittel-Anstalten wie von: Vetter (vormals Hestermann) in Hamburg — J. Bischof in Berlin — J. Ehrhard und Comp. in Bensheim (Hessen), kommen zu lassen und aus denselben selber eine Auswahl zu treffen.*)

Stade. **C. Diercke**, Sem.-Dir.

---

*) Indem ich auf die Artikel Geographie und Volksschule verweise, hebe ich besonders hervor, was auch im Obigen angedeutet ist, daß die Betreibung der „gemeinnützigen Kenntnisse“ in den einfachen Landschulen den vier alten Hauptfächern: Lesen, Schreiben, Rechnen, Religion — bei beschränkten Verhältnissen nachzustehen hat, hauptsächlich aus dem Grunde, weil da, wo in den letzteren ein tüchtiger Grund gelegt ist, im späteren Leben für die ersteren noch manches nachgeholt werden kann, leichter als das Gegentheil. Solche Lehrer hingegen, welche sich höhere Ziele stecken können, mache ich noch auf die ansprechende kleine Abhandlung von Prof. Jeitteles „Der naturgeschichtliche Unterricht in der Volksschule“ aufmerksam (Sonder-

**Naturgeschichtliche Excursionen**, s. Naturgeschichte.
**Naturhistorische Sammlungen**, s. Naturgeschichte.
**Naturlehre**, s. Physik.

**Natursinn.** Dieses Wort, welches Novalis in die Sprache eingeführt zu haben scheint,*) bezeichnet ein ähnliches Verhältnis des Menschen zur Natur, wie das des Kunstsinnigen zur Kunst ist. Eine Definition des Begriffes läßt sich etwa so fassen: Natursinn ist die Neigung und Fähigkeit, durch das auf die Natur gerichtete Denken und Fühlen den Trieb nach Wahrheit und Schönheit zu befriedigen. Man könnte auch sagen: Natursinn ist das Vermögen, in der Natur ein Kunstwerk (Kosmos) zu erkennen und sich daran zu ergetzen und zu erbauen.

Die Anlage zum Natursinn fehlt keinem regelmäßig organisirten Menschen. Die Freude an Blumen, die Neigung, Blumen, Früchte oder Thiere zu Spielzeugen und Spielgenossen zu wählen, ist die erste kindliche Aeußerung desselben. Dieses kindische Wohlgefallen an einzelnen Naturdingen, das Spielen mit denselben ist für den Natursinn fast von derselben Bedeutung, wie die kindliche Lust am Märchen für den Geschichtssinn. Jener fehlt auch den rohesten Wilden nicht gänzlich; aber zu höherer Entwicklungsstufe gelangt er nur bei gebildeten Völkern.

Gleich den andern Anlagen des Menschen, kommt der Natursinn in vielfältigen Graden und Formen vor. Bei manchen ist er so schwer erregbar, daß er nur durch außergewöhnliche Begegnisse zu vorübergehender Thätigkeit geweckt wird; giebt es doch Menschen genug, welche den Naturdingen höchstens mit Rücksicht auf deren praktischen Nutzen Aufmerksamkeit schenken. Bei andern begnügt sich der stets wache, unermüdliche Sinn nicht mit den zufälligen Vorkommnissen, sondern sucht sich fortwährende Beschäftigung; bei einzelnen steigert er sich zur Liebhaberei, zu schwärmerischer Neigung, zur ausschließlichen Leidenschaft, welche gegen andere geistige Interessen gleichgültig macht. (Besonders häufig scheint ein hochgradiger Natursinn den Sinn für Sprache zu überwuchern.) Sehr mannigfaltig sind die Richtungen, in denen sich der Natursinn entwickelt. Die einen treibt er, Naturdinge in Zeichnungen oder Bildern nachzuahmen oder als Landschaftsgärtner Wiesenteppiche und Haine anzulegen; bei andern äußert er sich als Gartenliebhaberei. Die mehr zur Beschaulichkeit Angelegten leitet der Natursinn, je nach ihrer geistigen Grundstimmung, entweder in die Bahn des Naturforschers oder des Naturempfinders! Die Naturempfinder zerfallen wieder in zwei Hauptclassen, die man nach Schiller die naiven und sentimentalen nennen könnte. Die ersteren nehmen die Eindrücke in reflexionsloser Unmittelbarkeit in sich auf und lassen sich durch dieselben willig in gewiße Stimmungen versetzen, ohne nach deren Wie und Warum zu fragen. Den naiven Natursinn der Kinder findet man auch bei manchen glücklich begabten Erwachsenen, und zwar oft sogar bei solchen, die den größten Theil ihres Lebens in der Stube sitzen müßen. Der Componist Haydn, der alte Doctor Heim, der „in seinem Gott vergnügt" vom Spaziergange heimkehrt, sind Charakterköpfe für dieses „Temperament" des Natursinnes. In den sentimentalen Naturfreunden wirkt der Natursinn nicht als unbewußte Empfindung, sondern als mehr oder weniger bewußte Reaction, um gleichgültige oder unangenehme Stimmungen los zu werden durch die Hingabe an ein Fremdes und doch Befreundetes, an ein Seelenloses und doch die Sympathie des Beseelten Erregendes. Ein solcher Natursinn, der nach A. v. Humboldt eine gewiße Beimischung von Wehmuth hat, findet sich bloß bei Gliedern eines hochcivilisirten Volkes und neigt mehr zu krankhafter Entartung, als jede andere Richtung des Natursinns.

Die hier versuchte Classification der Richtungen des Natursinnes — die überdies eine Schwäche darin hat, daß zuweilen mehrere jener Richtungen sich in einem Indi-

---

abdruck aus dem österreichischen Schulboten 1876), welcher in lesenswerther Weise, in Uebereinstimmung mit dem obigen Artikel, ausführt, wie nothwendig, aber auch wie lohnend und wie ausführbar es sei, diesen Unterricht an wirklichen Exemplaren, wenn auch nur weniger Naturgegenstände, zu ertheilen, an lebenden Thieren, frischen Pflanzen, wirklichen Erscheinungen der unorganischen Natur. Vgl. auch d. Art. Natursinn. Schmid.

*) In der Abhandlung: die Natur; Schiller und Humboldt brauchen in ähnlichem Sinn das Wort: Naturgefühl.

viduum vereinen — läßt kaum die Mannigfaltigkeit ahnen, in welcher derselbe vorkommt. Welche Fülle von Verschiedenheiten zeigt sich nicht bei den deutschen Dichtern! Wie anders äußert sich der naive Natursinn im Volkslied und bei Hebel, der sentimentale bei Brockes und Klopstock, bei Hölty und Lenau! Wahre Gegenfüßler sind in dieser Beziehung Schiller und Goethe.

So gewiß es ist, daß eine normale Beschaffenheit der Organe, durch welche die Außenwelt aufgenommen wird, die erste Grundlage des Natursinns darstellt: so fest steht es andererseits, daß nicht sowohl die Schärfe der Sinne, wie wir sie an Wilden bewundern, als vielmehr die Fähigkeit des „innern Sinns," durch welchen die äußern Warnehmungen aufgenommen, verknüpft und gewürdigt werden, die wahre Wesenheit des Natursinnes ausmacht.

Unter den äußern Einflüssen, welche bestimmend auf diesen Sinn einwirken, drängt sich zunächst die Beschaffenheit der heimatlichen Natur auf. Dieselbe übt indes keinen so wesentlichen Einfluß aus, als man wohl meint. Nicht immer bethätigt ja der Bewohner einer an Schönem und Wunderbarem reichen Landschaft regeren Natursinn, als der Insaß einer ärmeren, weniger einladenden Gegend. Bei den romanischen Völkern, welche die schönsten Landschaften Europas inne haben, ist offenbar der Natursinn weniger thätig und entwickelt, als bei den Germanen des rauhen ärmeren Nordens. Ohne allen Einfluß ist indes die heimische Natur gewiß nirgends; schon die durch den Winter herbeigeführte periodische Entbehrung muß die Freude an der Natur würzen. „Dem Menschen unbewußt, gesellt sich früh, was die umgebende, mehr oder minder anregende Natur in der Seele abspiegelt, zu dem, was tief und frei in den ursprünglichen Anlagen, in den innern geistigen Kräften gewurzelt ist." So spricht sich A. v. Humboldt in der meisterhaften Abhandlung aus, welche die Wirkung des Naturgefühls auf Dichtung und Kunst der verschiedenen Culturvölker nachweist (Kosmos 2. Band). Immer aber liegt das Hauptmoment für die Entwicklung des Natursinns in den Einflüssen, welche die Einzelnen durch den Volksgeist erfahren, mag er nun durch Literatur und Kunst, oder durch das stille Walten der Familie und Schule auf sie wirken.

Kein Erzieher, der den Einfluß jenes Sinnes auf das ganze Wesen des Menschen erwogen hat, wird bezweifeln, daß die Erziehung, so gut sie den Kunstsinn und geschichtlichen Sinn im Kinde pflegt, auch dem Natursinn ihre Theilnahme zu schenken habe. „Von früh auf möge man Gemüth, Sinn und Verstand der Jugend zu klarem, festem Auffassen der Schöpfung, dieser andern heiligen Schrift bilden!" so mahnt K. v. Raumer, dem wir viele werthvolle Rathschläge für die Pflege des kindlichen Natursinns verdanken.

Worin besteht aber der Werth des Natursinns? Zunächst darin, daß aus seiner angemessenen Uebung eine unversiegliche Quelle reiner und veredelnder Freuden entspringt, welche auch dem Aermsten zugänglich, auch dem Ungelehrten genießbar sind. „Schon die allgemeinste Bekanntschaft mit der Natur, gleichviel von welcher Seite, ein thätiges Eingreifen, sei es als Gärtner oder Landbebauer, als Jäger oder Bergmann, zieht uns von uns selbst ab; die Richtung geistiger Kräfte auf wirkliche, wahrhafte Erscheinungen giebt nach und nach das größte Behagen, Klarheit und Belehrung." So urtheilt Goethe, der sich in liebevoller Naturbetrachtung das Glück wahren Ausruhens, die Quelle geistiger Erfrischung suchte. Ja selbst der griesgrämige Rousseau erklärte: „So lange ich botanisire, bin ich nicht unglücklich." Und wäre es nicht ein Gewinn, wenn die Erziehung Menschen, die sonst ihre Freizeit mit nichtigem oder verwerflichem Vergnügen zubringen oder ihren Spaziergang als diätetische Tretmühle ablaufen, eine wahre Erholung, eine edle Würze des Lebens verschaffen könnte?

Die Uebung des Natursinnes stellt jedoch nicht bloß ein ergetzliches Spiel, sondern auch eine ernste Bildungsschule dar, welche die wichtigsten Anlagen des Menschen zu fördern im Stand ist. Sie übt die Sinne, sammelt und schärft die Aufmerksamkeit, schult das Denken, entwöhnt vom Streben nach eitler Buchgelahrtheit, weckt und läutert den Sinn für die Kunst. In letztgenannter Beziehung erklärt Goethe: „Plato will keinen, der nicht Geometrie gelernt, in seiner Schule leiden; wenn ich im Stande wäre, eine zu machen, ich litte keinen, der sich nicht irgend ein Naturstudium ernst und eigentlich gewählt."

Vielleicht könnte es überflüßig erscheinen, die Bildung des Natursinnes zu befürworten in einer Zeit, wo das Interesse an den Naturwissenschaften in allen Kreisen lebhafter rege ist, als es jemals war, wo die Naturforschung, die Landschaftsmalerei, das Lesen populärer naturwissenschaftlicher Bücher, das Reisen und Spazierengehen ihre Hochflut haben, wo Museen, Pflanzen- und Thiergärten, Aquarien, Bücher und Bilder, Eisenbahnen, Schiffe und Gebirgsstraßen die reichlichste Gelegenheit zur Befriedigung des Natursinnes bieten. Aber ohne dies alles zu unterschätzen, muß man doch behaupten, daß für Bildung des Natursinnes noch sehr Vieles und Wichtiges geschehen müße. Je mehr durch die Theilung der Arbeit ganze Classen der Bevölkerung zum Stubensitzen gezwungen sind, desto häufiger werden die Naturfremden, welche selten in die „freie Gotteswelt" kommen und, wenn es ihnen einmal gestattet ist, sich der Natur nicht zu nähern verstehen, vielmehr ihr endlich gleichgültig den Rücken zukehren. Selbst bei manchen, die oft ins Freie kommen, ist der Natursinn auffallend wenig entwickelt. Wie viele kennen nicht ein einziges Sternbild, selbst nicht die Mondphasen, nicht die Reihenfolge der Regenbogenfarben, nicht die wichtigsten Waldbäume; wie viele Weitgereiste haben der Natur ihrer Heimat keine Theilnahme geschenkt! Die „Verlegenheit des Reichthums" äußert sich an nicht wenigen, welche über dem Anschauen reicher Thiergärten und dem Lesen amüsanter Naturschilderungen die Uebung des eigenen Natursinnes vernachläßigen. Die populär-naturwissenschaftlichen Schriften schaden, wenn sie auch nicht schöngeistig überzuckert oder tendenziös verpfeffert sind, häufig dadurch, daß sie, statt zu eigenem Umgange mit der Natur einzuladen und vorzubereiten, den Leser faul machen, der hier bequemer und schöner zu erfahren wähnt, „was sich der Wald erzählt," als wenn er selbst auf's Spähen und Lauschen gienge.

Was am meisten fehlt, ist ein naiver, unblasirter Natursinn, der sich auch am Schlichten erfreut, der sich mit der heimischen Natur befreundet und in ihr, auch ohne gelehrte Vorkenntnisse und künstliche Hülfsmittel, eine fördersame Lehrerin zu finden weiß. Könnte die Erziehung beitragen, daß ein solcher Natursinn im Volke geweckt und erhalten würde, so hätte sie Großes geleistet.

„Soll es aber in guten Schwang kommen, so muß es (nach Luthers Wort) wahrlich an den Kindern angefangen werden," der in allen Kindern vorhandene Natursinn muß genährt, geleitet und vor Verbildung bewahrt werden.

Die Sorge für die Bildung des Natursinnes liegt zunächst und hauptsächlich der Familie ob; der öffentliche Lehrer hat zu wenig Zeit, sich — was doch für die Entwicklung jenes Sinnes unerläßlich ist — mit jedem einzelnen Kinde zu beschäftigen, er kann nur selten seine Schaar ins Freie führen, um sie zum vertrauten Umgange mit der Natur zu gewöhnen. Die Schule setzt deshalb bei ihren Zöglingen nicht nur eine Vorschule voraus, in welcher durch die Eltern, besonders die Mutter, die ersten Regungen jenes Sinnes überwacht und gepflegt werden, sie beansprucht auch eine fortwährende Mithülfe der häuslichen Erziehung.

Die erste der Familie gestellte Aufgabe besteht darin, den Kindern Gelegenheit zur Uebung des Natursinnes zu bieten. Auf dem Lande lebende Eltern haben darin ausgesorgt, da Hof und Garten, Feld und Wald eine Fülle von Uebungsstoff bieten. Uebel steht es dagegen für viele in Großstädten Geborne, welche selten ins Freie kommen und auch dann nur spärliche Gelegenheit finden, das dem Kindersinn Zusagende und Verständliche zu schauen. Solchen Naturfremden gilt es Ersatz zu beschaffen. Ein buntes Steinchen, eine wilde Blume oder Frucht, die der Vater von einem Ausfluge in das Freie heimbringt, schon dies gewährt dem empfänglichen Natursinne der Jugend, zumal wenn beim Vorzeigen vom Fundort erzählt wird, einige Nahrung. Wenn die Familie es irgend bestreiten kann, miethe sie einen Garten, wenn er auch nur tischgroß wäre, oder vereinige sich mit Bekannten, um einen Kindergarten im eigentlichen Sinn zu beschaffen. Ist dies unmöglich, so pflege sie wenigstens einige Zimmerblumen und überweise jedem Kind eine Pflanze als besondern Pflegling. Ein Thier, und wäre es nur ein Sperling oder eine Katze, sollte in keinem Familienkreise fehlen; der Besuch eines Hühnerhofs sollte als jährliches Freudenfest allen Kindern zutheil werden. Großstädter suchen ihre Kleinen für den Mangel an Naturanschauungen wohl zu entschädigen durch den Besuch von Gewächshäusern, von Thierbuden und Thiergärten. Das ist jedoch kein vollwerthiger Ersatz, ja ein solcher Besuch hat sogar

manches bedenkliche. Denn durch die Fülle fremdartiger Erscheinungen, unter denen viele furchterregend sind, wird das Kind leicht eingeschüchtert und meist abgespannt und verwirrt; durch das Anschauen der in unnatürliche Verhältnisse gebannten Wesen werden überdies leicht verschrobene Vorstellungen erweckt, und endlich wird durch die starken Reize jener Schauanstalten das Interesse für die unscheinbaren Vorkommnisse der Heimat nicht selten abgestumpft. Die Eltern mögen daher vorzubeugen suchen, daß der Besuch solcher Anstalten nicht blasirend wirke. In jeder Art zu empfehlen ist dagegen das Hinausführen der Kinder in die freie Natur, in Feld und Wald und in Bauerngehöfte. Dies erfordert, wenn es zur Uebung des Natursinnes beitragen soll, nicht sowohl mannigfache Kenntnisse, als die Haupttugenden jedes Erziehers: liebevolle Geduld und kindlichen Sinn. Man muß den kleinen Schaulustigen Zeit gönnen, man darf ihrer staunenden Ausrufe und seltsamen Fragen nicht müde werden, sie dürfen nicht eher auf noch Unbemerktes hingewiesen werden, bis sie ihre eigene Beobachtungsgabe erschöpft haben. Zur Entschädigung für die Sorgen und Mühen, die der Pädagog auf solchen Gängen auf sich zu nehmen hat, bietet sich ihm ein reicher Lohn in dem holden Zauber, welchen die kindliche Freude an der Natur auf den Erwachsenen ausübt. Reiferen Kindern, namentlich Knaben, muß man auch die stolze Freude gönnen, auf eigene Faust Entdeckungsreisen in Feld und Wald zu unternehmen. Zur Controle über die Verwendung solcher Stunden hat der Heimgekehrte über seine Anschauungen Bericht zu erstatten. Am besten wird das zerstreute Wesen, zu welchem das Umherschweifen verführt, dadurch verhütet, daß der Knabe für seinen Ausflug ein bestimmtes Gebiet der Natur zur besondern Aufgabe angewiesen erhält, daß ihm z. B. aufgetragen wird, über den Zustand gewißer Felder oder Waldbäume Auskunft zu geben.

Im Vergleich mit solchen Gelegenheiten sind Bilder und Bücher nur ein armseliger Nothbehelf, ja in vielen Fällen wirken sie eher schädlich als nützlich. Wie oft liegen den Kindern in Bildern und Spielzeugen grellbemalte Misgestalten vor, wie viele Lesebücher schädigen durch abenteuerliche Prunkgemälde aus fremden Landen oder durch manierirten Aufputz der heimischen Natur den schlichten Natursinn! Aber selbst bei strengster Wahl ersetzt die Kunde aus zweiter Hand nicht die selbstgewonnene Anschauung. Das rechte Bildungsbuch für den Natursinn ist und bleibt die wirkliche Natur. Welches besondere Gebiet der Natur vorzugsweise zur Uebungsschule zu wählen sei, das hängt theils von der Beschaffenheit der Heimat, theils von der näheren Bekanntschaft der Eltern mit einem Beete jenes unendlich reichen Feldes ab. Auch das landschaftliche Gepräge der Heimat ist mitbestimmend für die Art, wie der Natursinn zuerst erregt wird; und die besondere Art, wie die Natur ihre ersten Eindrücke auf den Sinn macht, ist nicht ohne Bedeutsamkeit für das ganze Leben. Die Erziehung muß solche gegebene Verhältnisse dankbar hinnehmen und verständig benutzen, dabei aber sorgsam wachen, daß das Kind nicht zu frühe Specialist werde, vielmehr alle Gebiete der Natur als der Theilnahme gleich würdig erkennen lerne. Die rechte Kunst des Erziehers hat sich hier darin zu bewähren, bei Berücksichtigung der individuellen Anlagen und Bildungsstufen den Lehrapparat, wie ihn die Heimat bietet, geschickt zu verwenden und besonders die günstigen Gelegenheiten, wie sie ein nicht ganz in die vier Pfähle gebanntes Familienleben in jeder Gegend bietet, auszunutzen.

Nur muß man früh darauf bedacht sein, daß das Kind vom gelegentlichen, mühelosen Gewaren der Objecte zum aufmerksamen, forschenden Beobachten übergeführt werde, und daß es die empfangenen Eindrücke klar und fest bewahre. Die Freude, welche im Auffinden verborgener Eigenschaften und im glücklichen Hervorrufen früherer Eindrücke liegt, regt geweckte Kinder gewöhnlich zu solchem Fortschritte an. Den mächtigsten Antrieb zum bewußten eingehenden Beobachten der Natur giebt aber das Vorbild der Erzieher. Allein so sehr man darauf zu sehen hat, daß die flüchtige Auffassung zur gründlichen Beobachtung erhöht werde, so sehr hat man sich vor pedantischem Drillen und vor ängstlicher Aufspürung von Spitzfindigkeiten zu hüten. Goethe widerräth, der Jugend die künstlichen Verstärkungsmittel des Sehens zum Gebrauch zu geben. Darin liegt eine wohl zu beherzigende Lehre. Noch häufiger als in diesem Puncte wird von Erziehern, welche den Natursinn durch Anschauungsunterricht zu bilden streben, dadurch gefehlt, daß sie der Jugend zumuthen, lange Reihen ähnlicher Gegen-

stände vergleichend zu beobachten (ein warnendes Beispiel ist die Anschauung des menschlichen Körpers in Pestalozzi's Buch der Mütter), oder ein Object bis in seine kleinsten Bestandtheile zerstücken und zerpflücken. Hiemit verleidet man entweder den Kindern alle Lust, oder man erzieht „curiöse Liebhaber" und Kleinigkeitskrämer. Erst muß die Jugend daran gewöhnt werden, die Naturdinge nach Art des Künstlers in ihrer Ganzheit aufzufassen, ehe man einzelne mühsam zu entdeckende Kennzeichen aufsuchen läßt. Auch die Schule hat, wenn das Kind zum naturwissenschaftlichen Unterrichte reif ist, dafür zu sorgen, daß jedem zerpflückenden Analysiren ein Versuch zum Gewinn eines künstlerischen Gesammtbildes folge.

Bei allen Uebungen des Natursinnes hat der Erzieher zugleich für die sprachliche Entwicklung des Kindes zu sorgen. Ohne Beihülfe des Wortes ist ja der Mensch nicht im Stande, die Sinneseindrücke zu brauchbarem Geisteseigenthum zu machen. Für jede bedeutsame Eigenschaft der Körper, für jedes wichtige Naturereignis sollte das Kind ein bezeichnendes Wort erwerben. Das heißt selbstverständlich nicht: das Kind müße von jedem Käfer den systematischen Namen erfahren, jede Eigenschaft mit dem Ausdrucke der strengen Terminologie bezeichnen. Es reicht für die Familie vollkommen aus, wenn das Kind die Naturwesen, welche es näher interessiren, mit dem gang und gäben populären Namen benennen lernt, ja es schadet sogar nicht, wenn die Familie einem Naturdinge, das die Kinder besonders anzieht, einen eigenen Hausnamen oder Spitznamen beilegt. Solche Ausdrücke, wie sie dem Kindermunde häufig entschlüpfen und durch scherzhafte Uebereinkunft im Familienkreise als Scheidemünzen genommen werden, tragen wesentlich bei, die sinnlichen Eindrücke zu befestigen und der in der Wissenschaft gebräuchliche Ausdruck wächst, wenn ihn die Schule mittheilt, nicht nur nicht schwerer, sondern sogar leichter ins Gedächtnis ein, wenn er auf solche wilde Stämmchen gepfropft wird.

Das wesentlichste Organ für den Natursinn ist das Auge, für dessen Ausbildung deshalb von frühester Jugend an gesorgt werden muß. Das beste Bildungsmittel des Auges ist aber das Zeichnen. Dazu braucht man die strebsame Jugend gar nicht erst anzuregen, vielmehr hat man die kleinen Titanen eher vor Versuchen in überschweren Gebieten zu warnen (vgl. d. Art. Zeichnen). Ebenso nützlich wie erfreulich ist es für die Kinder, das Zeichnen früh mit dem Modelliren zu verbinden. Man lasse Aepfel, Eier, Zuckerhüte und andere Dinge, deren Gestalt der Form der einfachsten stereometrischen Körper ähnelt, in feuchtem Thon nachbilden, was für die Naturanschauung schon deshalb Vortheil bringt, weil dadurch klare Vorstellungen von den Grundgestalten gewonnen werden, auf die sich die Formen vieler organischen Wesen zurückführen lassen. Indessen können auch Eltern, die des Zeichnens unkundig sind, für die Bildung des Formensinns der Kinder Ersprießliches leisten, wenn sie die tausenderlei Gelegenheiten benutzen, welche das tägliche Leben zur Uebung des Auges bietet. Bald kann man Rollsteine, wie sie am Flußufer umherliegen, nach ihrer Gestalt in einzelne Häufchen legen, bald die Blätter verschiedener Pflanzen nach ihren Umrissen gruppiren, bald bei einer Ausstellung von Früchten die ähnlichsten in hübsche Gruppen ordnen lassen. Die Gestalten des Fenstereises und der Schneekrystalle, die Schneckenhäuser, die Bauwerke der Thiere, die Thierfährten im Schnee, die Umrisse der Baumkronen, die Gestalten der Wolken — alle diese Objecte bieten eine fast unerschöpfliche Reihe für das Studium der Formen. Gleichzeitig ist auch für die Bildung des Farbensinnes zu sorgen. Jüngere Kinder läßt man bunte Steine und Metallstücke, Blumenkronen, herbstlichbunte Baumblätter nach ihrer Färbung ordnen und regt dazu an, die Abstufungen zu erforschen und zu benennen. Auch hier braucht man nicht ängstlich zu sein, daß die gewählten Namen oft nicht mit den technischen Ausdrücken stimmen. Die kleinen Maler sollten beim Illuminiren allmählich mit der Art bekannt gemacht werden, wie durch Mischung neue gefällige Farben entstehen. Zur Uebung der reiferen Jugend bieten die Spaziergänge tausendfache Gelegenheit in den Färbungen des Himmels, der Gewässer, der Wälder und Felder bei verschiedener Beleuchtung, in den Abstufungen des Grünen und des Braunen, im Abtönen der Tinten in duftiger Ferne, im Zusammenspielen der Farbe des Himmels und der Erde zu verschiedenen Tageszeiten und bei verschiedenem Wetter.

Die übrigen Sinne verdienen, obgleich sie für den Natursinn von geringerem

Werthe sind, doch einige Rücksicht. Vor allen das Gehör. Die Stimmen der Singvögel sollte jedes Kind belauschen, um ihre Melodien und scheinbaren Texte kennen zu lernen; wer ein feines Ohr besitzt, möge auf die in den Geräuschen der bewegten Baumkronen und Wasserwellen verborgenen Töne aufmerksam machen. Horchen lernen sollen alle Kinder, sowie alle in den Besitz der trefflichen tonmalenden Bezeichnungen der Muttersprache kommen müßen. Für gelegentliche Uebung der übrigen Sinne (Erkennen von Blumen durch den Duft, von Früchten durch den Tastsinn) mögen etliche Dämmerstündchen spielend verwandt werden.

Einige Andeutungen mögen darthun, welch reichen Stoff das gewöhnliche Leben darbiete, um den Natursinn für das spätere Studium der einzelnen Fächer anzuregen und zu üben.

Anschauungen mannigfaltiger Vorgänge, in denen wichtige Gesetze der Physik und Chemie wirken, gewährt das Hausleben in Küche, Keller und Hof, in Werkstätten und selbst in der Spielstube in großer Fülle. Auch in dieser Hinsicht sind übrigens die in kleinen Städten oder auf dem Lande aufwachsenden Kinder im Vortheil. Leider fehlt es, trotz aller Fülle der populären Literatur, noch an einer rechten „Hausphysik," einem Familienbuche, welches anleitet, jene ohne Anwendung von Apparaten zu erwerbenden Anschauungen zu sammeln und heuristisch zu verarbeiten. Vor allem sollte man die Kinder anleiten, den Gang der Witterungsvorfälle (wenigstens des Regens und Regenbogens, des Schnees und des Hagels und des Gewitters) mit Aufmerksamkeit zu verfolgen; die reiferen Schüler mögen dann unter Aufsicht des Vaters die Luftbewegungen, die Gestalten der Wolken, später auch wohl den Gang des Thermometers und Barometers beobachten und durch chronistische Aufzeichnungen über Grund oder Ungrund populärer Wetterregeln ins klare zu kommen suchen.

Auf Spaziergängen und Wanderungen ist Gelegenheit, den Natursinn in erdkundlichen Anschauungen zu üben, nachdem das Kind im Garten die Himmelsgegenden kennen gelernt und sich im Abmessen und Schätzen kleiner Entfernungen versucht hat. Das Relief der Erdoberfläche, die Form der Wasserläufe wird von einer Anhöhe im ganzen angeschaut und dann in den Einzelheiten verfolgt; eine Wanderung längs eines Baches läßt sich zur ergetzlichen Entdeckungsreise machen, wenn man das Verhalten des Gewässers wie einen Lebenslauf verfolgt. Solche Uebungen sind für Stadtkinder, deren Ortssinn wohl für Straßen und Gassen, aber nicht für die freie Natur gebildet wird, besonders nothwendig; der gebildete Natursinn, der zur Auffassung der Schönheit einer kahlen, nur durch die Terrainform anziehenden Landschaft erforderlich ist, wird gar selten gefunden. Reiferen Kindern (und dazu sind schon manche achtjährige zu rechnen) zeige man unterwegs auf einer Planzeichnung oder Specialkarte die angeschauten Puncte und Reliefformen und lehre sie an Ort und Stelle eine Kartenskizze entwerfen. Auch die Nachbildung eines Berges in feuchtem Sand oder Thon ist eine nützliche Uebung, welche gewiß mehr bildenden Einfluß hat, als das ängstliche Nachzeichnen der krausen Linien und Schraffen einer Landkarte.

Viele Wohnorte bieten Gelegenheit, den Natursinn mit geologischen Anschauungen zu beschäftigen, und auch ein Laie kann die Kinder darin fördern, wenn er sich nicht scheut, mitzulernen und nöthigenfalls bei Steinbrechern und Bergleuten die Namen von Felsarten zu erfragen. Die dringendste Veranlassung, die Aufmerksamkeit der Jugend auf das Steinreich zu lenken, haben Eltern, die in einer Gegend wohnen, wo Bergbau getrieben wird; indes sollten auch andere ihren Kindern wenigstens einige Bruchstücke von Felsarten und Erzen zu verschaffen suchen.

Die ansprechendste Beschäftigung findet der jugendliche Natursinn im Reiche der organischen Wesen, besonders der Thiere. Auch die Leitung dieser Uebungen können Laien in der Naturwissenschaft übernehmen, wenn sie sich bestreben, die wichtigsten Pflanzen und Thiere, deren Namen allgemein bekannt sind, in Bezug auf ihre Erscheinung und ihre Lebensverhältnisse kennen zu lernen, und die Kinder zur Theilnahme an ihren Studien herbeizulocken verstehen. Der Hausgarten allein bietet in seinen Pflanzen und den zu Gaste kommenden Thieren einen reichen Lernstoff; für ältere Kinder sind die Feldfrüchte, die Bäume und Vögel des Waldes unerschöpfliche Goldgruben. Die wiederholte Beobachtung eines Ameisenhaufens oder eines Bienenstocks

ist der Jugend erfreulicher und bildender, als das Lesen ganzer Bände von Naturschilderungen. Ist schon eine Anzahl von Anschauungen gewonnen, so hat man sich zu bemühen, sie in das allernatürlichste System gruppiren zu lassen. Dies ist die Räumlichkeit, in welcher Pflanze und Thier in bestimmter Gesellschaft vorkommt. Das wilde Gewächs muß in seiner Gebundenheit an gewiße Standorte, das Thier als Bewohner gewißer Oertlichkeiten und als Kostgänger bestimmter Pflanzen aufgefaßt werden. Dadurch bilden sich allmählich die Vorstellungen von der Heide, dem Sumpfe, dem Hochwalde als farbige Landschaftsbilder im Gedächtnisse. Ein wirksames Mittel, zur Gewinnung derselben zu verhelfen, besteht darin, daß einem vom Spaziergange Heimgekehrten zur Pflicht gemacht wird, seine Begegnisse an bestimmten Oertlichkeiten zu beschreiben und von dort mitgebrachte Proben vorzuzeigen. Bei solchen Reiseberichten haben die Eltern Gelegenheit, die Warnehmungen zu ergänzen, zu berichtigen und zu verknüpfen und dem Kinde zur sprachlichen Bemeisterung seiner Sinneseindrücke zu verhelfen. Erst nach solchen Uebungen ist es von wahrem Nutzen, naturwissenschaftliche Landschaftsschilderungen lesen zu lassen, vorausgesetzt, daß dieselben nicht durch Empfindelei, hohlen poetischen Aufputz oder falsche Flitter von Geistreichigkeit entstellt sind.

Früh leite man das Kind zum Beobachten der Vorgänge des Werdens, Wachsens und Vergehens an. Diese Seite der Betrachtung liegt dem kindlichen Natursinne keineswegs fern. Es gelingt leicht, Kinder zur Beobachtung des Wachsthums der Pflanzen anzuregen, die auch für den Laien ein äußerst dankbares Studium bietet, weil es das Gemüth mit frommer Ehrfurcht vor dem Walten des unbegreiflichen Gesetzgebers erfüllt. Am fruchtbarsten für den Natursinn wirkt eine solche Beobachtungsweise, wenn sie an einer Pflanze angestellt wird, die dem Kinde zur Pflege anvertraut ist; denn eine solche Pflege fördert auch die gemüthliche Befreundung, gleichsam den sittlichen Verkehr mit der Natur. Geübtere Schüler sollen auf ihren Spaziergängen zu regelmäßigen Fristen denselben Getreideacker, denselben Obst- oder Waldbaum beobachten, auch wohl ein Tagebuch über die Jahresgeschichte mehrerer Gartenpflanzen führen; sie sollen im Frühjahre die Knospenentfaltung, im Herbste die Entfärbung des Laubes, das Abfallen der Blätter und Früchte studiren. So werden sie zu dem lehrreichen Studium übergeführt, welches das Jahresleben der heimatlichen Natur chronistisch beachtet und dadurch die großen Gesetze der Periodicität des Einzellebens und seiner Abhängigkeit vom Ganzen kennen lernt.

Das Anlegen von Sammlungen, wozu die Kinder meist bloß durch das Vorbild Erwachsener Lust fühlen, hat neben seinem Nutzen auch manche bedenkliche Seite. Wohl übt es die Sinne und bildet den Natursinn, die Ordnungslust und den Willen; aber die kindische Liebhaberei wird leicht zu rücksichtsloser Habsucht und leerer Eitelkeit, der Tauschverkehr verführt zur Schwindelei, die Beschränkung auf ein Gebiet entartet öfter zu verknöcherter Ausschließlichkeit, zur Gleichgültigkeit gegen die lebendige Natur. Darum ist auch bei an sich harmlosen Sammlungen von Schneckenhäusern, Holzarten und Gesteinen stete Beaufsichtigung nöthig; Sammlungen von Vogeleiern, Käfern und Schmetterlingen sind nur dann zu gestatten, wenn vorausgesetzt werden darf, daß die Tödtung von Thieren nicht das Herz verhärte und daß die Sammlung durch den Rath eines Fachmannes wahren bildenden Werth gewinnen werde. Sammlungen, die das Kind zum Geschenk erhält, haben um so weniger Werth, je mehr sie dem Besitzer die eigene Thätigkeit des Eintragens und Ordnens ersparen (vgl. S. 151).

Der Familie liegt auch die Sorge für die ästhetische Seite des Natursinns ob. Hier gilt für die Pädagogik dieselbe Regel, die Goethe für die Dichtkunst aufstellt: „sie muß belehren, aber unmerklich,“ sie muß mehr durch das Vorbild, als durch Anweisung wirken und die Gunst der Gelegenheit benutzen. Die erste höhere Ahnung vom Schönen geht dem Kinde dadurch auf, daß es die Bewunderung gewart, welche geachtete Erwachsene gewißen Naturdingen zollen. Rückerts poetische Etymologie: „das Schöne kommt vom Schonen,“ hat für die Erziehung tiefe Wahrheit; die Jugend muß zunächst zur Schonung des Schönen gewonnen werden. Die schöne Blume so gut, wie den brütenden Vogel lerne das Kind mit zarter Rücksicht behandeln; die zum Strauße gepflückten Blätter und Blumen müßen als Geschenk der Natur werth gehalten werden. Es ist dieses eine Seite des Umgangs mit der Natur, welche oft den

feinsten Takt des Erziehers erfordert, um die streitenden Interessen des Nützlichen und Schönen, der Rechte jedes Naturwesens mit denen des Herrn der Erde zu versöhnen.

Die ersten Naturdinge, an denen der Zauber der Schönheit empfunden wird, sind immer schönfarbige: der Regenbogen, das Abendroth, der Mond, bunte Blumen, Früchte und Thiere. Darum scheint der Farbensinn frühe Pflege zu verdienen. Natürlich hat man dem jüngeren Kinde die Vorliebe für reine und kräftige Farben zu gönnen; dem älteren muß man — was am besten beim Binden von Blumensträußen geschieht — den Werth der matten und gebrochenen Farben fühlbar zu machen suchen. Die Empfänglichkeit für die Reize des Helldunkels und für die sanfte Farbenharmonie eines größern Naturbildes geht gewöhnlich erst dem reiferen Jünglinge auf.

Auch das Verständnis der Formen kann der Erzieher dem jugendlichen Natursinne erleichtern. Am frühsten scheinen die Kinder von den Formen gewißer Blumen und Früchte angezogen zu werden und man wird wohl thun, ihnen derartige zuzuführen, die durch edle Einfachheit verständlich sind. Die Neigung des Kindes, die Gestalten organischer Wesen mit denen bekannter Dinge zu vergleichen, hat der Erzieher möglichst zu fördern. Bald darf er auch versuchen, die Gesetze der Zahl und Stellung, der Blütentheile einer oder der andern leichtverständlichen Blume finden zu lassen. Eine zweckmäßige Uebung für den Formensinn ist das Beschauen einer Reihe von Pflanzenblättern, die man für den wiederholten Gebrauch in ein Buch einlegt und trocknet. Für reifere Schüler ist das vergleichende Studium der Baumgerippe im Winter, sowie der einzelnen Körpertheile bekannter Thiere zu empfehlen.

Am spätesten geht den Kindern, wie den Völkern, der Sinn für die Schönheit der Landschaft auf; er erwacht gewöhnlich erst im Jünglingsalter und auch dann selten, ohne durch den Einfluß der Kunst geweckt worden zu sein. Darum hüte man sich, den Knaben zur Bewunderung zu zwingen und unverstandene oder heuchlerische Ausrufe aus ihm herauszulocken; man zeige ihm durch das Vorbild, wie man einer schönen Landschaft innige Theilnahme widmet, ohne ihn zu einer seinem Wesen nicht entsprechenden Theilnahme zu nöthigen; man schelte ihn nicht, wenn er der lebendigen Staffage mehr Aufmerksamkeit schenkt, als der Terrainform und der stimmungsvollen Farbe. Reifere, ernste Kinder werden am besten in das ästhetische Verständnis der Landschaft eingeführt, wenn ihnen der Begleiter zuerst die wesentlichen Bestandtheile des Hinter-, Mittel- und Vordergrundes nach ihren Formen und Verbindungen nennt und charakterisirt, damit sie sich ein klares Bild des Reliefs einprägen, wenn er ihnen dann die Mitwirkung der Vegetation, der Bewässerung und der Staffage andeutet, wenn er sie endlich auf die Färbung der Luft und der irdischen Gegenstände, auf Wolkenschatten, auf die Gesetze der Luftperspective aufmerksam macht, und später an einer andern Stelle, nach einer zu stiller Beschauung gegebenen Frist, eine Landschaft durch den Schüler beschreiben, endlich wohl auch den zu Hause gebliebenen eine Aussicht aus dem Gedächtnisse schildern läßt. Die Anwendung eines kleinen Convexspiegels erleichtert dem Anfänger das Zusammenfassen des großen Bildes. Natürlich darf man die jungen Naturfreunde nicht immer nur an vielbelobte „schöne Aussichtspuncte" führen, welche oft dem Fernrohre mehr zu thun geben als dem Künstlerauge; vielmehr muß man sie anleiten, solche oft vom Trosse der Touristen übergangene Stellen aufzufinden, die der Maler als Studium liebt.

„Der tiefere Sinn für das Naturschöne wird erst auf dem Umwege der Kunst gewonnen." Erst durch das Zeichnen, und zwar besonders durch das Zeichnen nach der Natur, sowie durch das Anschauen guter Kunstwerke wird der Natursinn zu inniger Theilnahme und sinnigem Genusse befähigt. Da aber diese Förderungsmittel des Natursinnes in dem das Zeichnen betreffenden Artikel Besprechung finden werden, übergehen wir sie hier und reden nur von einer Kunst, deren wärmender und verklärender Strahl auch in die unbemittelten Häuser bringt, von der Dichtkunst.

Die deutsche Literatur ist so reich an natursinnigen Dichtern, daß gebildete Eltern selten eines Liedes oder Spruchs entbehren werden, um ein Naturfest, wie sie der Wandsbecker Bote mit den Seinigen feierte und jede Familie feiern sollte, durch die Kunst zu weihen. Durch solche Anknüpfung der Poesie an das Leben wird das Kind nicht allein zur sinnigen Befreundung mit der Natur gelockt, sondern auch auf die schönste Art in das Reich der Kunst eingeführt. Das im Freien gesungene Lied, das

Gedicht, welches an einer mit seinem Inhalte stimmenden Oertlichkeit recitirt wird, verwandelt sich in ein echtes Gelegenheitsgedicht, und ein solches soll ja nach Goethes Ausspruch jedes gute Gedicht sein. Fürwahr, ein solcher Umweg der Kunst ist der sicherste und kürzeste Weg, um zu einem reinen, vergeistigten Natursinne zu gelangen.

Die höchste Weihe wird indes dem Natursinne erst dann zutheil, wenn „Gottes unsichtbares Wesen, das ist seine ewige Kraft und Gottheit, wird ersehen, so man des warnimmt an der Schöpfung der Welt." Die physikotheologische Naturbetrachtung ist neuerdings sehr zurückgedrängt und bitter verspottet worden; aber der Erzieher findet nichts desto weniger reichlichste Gelegenheit, um jenem herrlichen Ausspruch des Apostels nachzuleben. Welcher Mensch fände nicht tausendfachen Anlaß, die hohe Zweckmäßigkeit zu bewundern, wie sie sich besonders im Werden organischer Wesen offenbart; wer kommt nicht, wenn er auch ein noch so tief dringendes Forscherauge besitzt, auf den Punct, wo es nach Goethes Wort gilt: „das Unerforschliche still zu verehren?" Die Anschauung des Lebens und Treibens der unvernünftigen Geschöpfe (welche, wie Schiller bemerkt, „die eigne Lust gewähren, daß sie, ohne uns zu beschämen, in manchen Stücken unsere Muster sind") läßt sich auch wohl dann und wann zur Belebung des sittlichen Gefühles verwerthen; aber die Moral des Fabeldichters erfordert feinen Takt. Unverfänglich darf dagegen beim Beschauen des Ameisen- und Bienenstaates der Fleiß und die Ordnung dieser Musterthiere gerühmt werden.

Ueber die Bildung, die dem Natursinn in der Schule zutheil werden soll, mögen einige Andeutungen genügen, da manches von der häuslichen Pflege gesagte auch hier gilt und die rein didaktischen Regeln dem Artikel Naturgeschichte zugehören.

Die gelegentliche Uebung des Natursinns im Freien ist für die Schule weniger leicht möglich, als für die Familie. Eine größere Classe auf Spaziergängen gehörig zu führen, so daß der Zusammenhalt gewahrt bleibt, ohne daß durch soldatischen Zwang dem Einzelnen die Lust zu frei gewählten Anschauungen verkümmert wird, ist eine schwierige Aufgabe. Bei rechter Anwendung ist aber der Schulspaziergang für die Bildung des Natursinnes von so hohem Werthe, daß die Schwierigkeiten nicht abschrecken dürfen. Der Schüler muß ja die Naturdinge im Freien beschauen, um mit ihnen als lebenden Wesen vertraut zu werden; er muß im Walde den Baum, von dem er Blüte und Blätter in der botanischen Stunde kennen gelernt, in vielen Exemplaren sehen, um die unendlich reichen Variationen des Formengrundgesetzes zu gewaren; er muß ins Freie geführt werden, um das Gesammtbild der Natur auffassen zu lernen. Das beste Verfahren für solche Ausflüge möchte dies sein. Auf geeigneten Stellen überläßt man die einzelnen Schüler dem Antrieb ihres Natursinnes, damit sie selbständig suchen und dann die Genossen zur Mitbeschauung ihres Fundes einladen; an wichtigen Oertlichkeiten aber haben sich alle eng um den Lehrer zu sammeln, der zeigt und erklärt und beim Ausruhen sich über die früheren gelegentlichen Beobachtungen berichten läßt. An dem Glanzpuncte des Ausfluges darf ein an die Naturscene anknüpfendes Chorlied nicht fehlen. Die Erlaubnis, den Lehrer auf einem Spaziergange zu begleiten, sei Belohnung für solche Schüler, die sich durch fleißige Uebung ihres Natursinnes hervorthun. Oefter lasse sich der Lehrer mündlich oder schriftlich über die Ausflüge berichten, welche die Schüler für sich machen; der deutsche Aufsatz, der zuweilen die Schilderung eines einheimischen Naturwesens oder einer Partie der Heimatflur zum Thema haben soll, giebt die beste Gelegenheit, den Natursinn der einzelnen zu erkennen und zu berichtigen, da die Jugend bei solchen schriftlichen Arbeiten die Gefühle, welche sie sonst scheu verschließt, gern ausspricht. Empfindsamer Ueberschwänglichkeit und schwärmerischer Oberflächlichkeit tritt man am besten dadurch entgegen, daß auf genaue Anschauung des Objectiven gedrungen und durch gute Musterstücke gezeigt wird, wie der echte Natursinn auffaßt und schildert. Der natursinnige Schüler, der in der Sprachbildung zurückbleibt, ist zur Ueberzeugung zu bringen, wie man nur durch Beherrschung der Sprache die Anschauungen bemeistern und verwerthen kann.

Für den Unterricht in der Classe ist stets zu berücksichtigen, daß man den Schüler die Freude des eigenen Suchens und Findens empfinden lasse. Die Weiterführung des kindlichnaiven Natursinnes zum wissenschaftlichen und ästhetischen Auffassen muß in zarter und die Bildungsstufe berücksichtigender Weise geschehen. Besonders hüte

man sich, zu früh diagnosticiren und classificiren zu wollen. Der Unterricht sei anfangs mehr chronistisch, als systematisch. Man betrachte jede Naturerscheinung zu ihrer Zeit. Auch bei dem strengsystematischen Unterrichte suche man möglichst oft an das Gelegentliche zu erinnern. „Heute ist Tag- und Nachtgleiche, die Schwalben sind gestern angekommen," sollte wenigstens in einer Zwischenstunde erwähnt werden; selbst die bloße Erwähnung regt zur nähern Beobachtung an. Bei jeder Gelegenheit aber bedenke der Lehrer, daß nur wenige Schüler Forscher oder Künstler werden können, daß aber alle zu Naturfreunden zu erziehen sind, die im sinnigen Umgange mit der heimatlichen Natur „durch ein freies, frohes Studium" (nach Goethes glücklichem Ausdrucke) holde Freuden und Bildung für Geist und Herz finden.

**Nebenämter und Nebenbeschäftigungen der Lehrer.** Es liegt in der Natur der Sache, daß die Lehrer ihre freie Zeit vorzugsweise mit ernster, gemeinnütziger, geistiger Thätigkeit auszufüllen geneigt sein werden. Die Fortbildung für ihren Beruf und freie wissenschaftliche Arbeit würden das Nächstliegende sein, wenn nicht hinzukäme, daß die große Mehrzahl der Lehrer nur zu starke Gründe hat, ihre Mußestunden zu Steigerung ihres Einkommens zu verwerthen. So finden wir denn von jeher, daß die Lehrer mehr als irgend ein andrer Stand neben ihrem eigentlichen Amte noch andere Aemter bekleiden oder andern gewinnbringenden Beschäftigungen obliegen. Seitdem aber der Staat angefangen hat, die Schulen seiner gleichmachenden Beaufsichtigung zu unterwerfen und die Rechte und Einkünfte der Lehrer wenigstens einigermaßen zu sichern und zu vermehren, hat er auch nicht von der Praxis gelassen, auf den ganzen Menschen Beschlag zu legen, Nebenämter und Nebenbeschäftigungen höchstens zu dulden und sie unter strenge Aufsicht zu nehmen. Wie reich die Neuzeit an obrigkeitlichen Verordnungen in dieser Beziehung ist, kann bei Kirsch, Deutsches Volksschulrecht, II, S. 154—186 nachgelesen werden. Alle einzelnen möglichen Fälle hier aufzuzählen und zu beurtheilen, würde einen unverhältnismäßigen Raum in Anspruch nehmen; wir beschränken uns auf eine systematische Uebersicht.

Mit dem Lehramte können verbunden werden: I. Nebenämter und zwar 1. Ehrenämter, 2. besoldete Aemter; II. Gewerbe; III. freie Beschäftigungen.

I. Nebenämter, 1. Ehrenämter, a. in der Kirche: Mitgliedschaft in Kirchenvorständen, Kirchenräthen u. dgl.; daß es nur erfreulich sein kann, wenn das Ansehen eines Lehrers in seiner Gemeinde so fest begründet ist, daß er zu solchen Aemtern gewählt wird, ist unverkennbar. b. in dem Ganzen des Staatslebens: Wahl zum Landtagsabgeordneten; es wird in jedem einzelnen Falle der ernsten Prüfung des Einzelnen überlassen bleiben müßen, ob ihn die Annahme einer Wahl näheren Pflichten entzieht oder nicht, ob er als Abgeordneter wirklich mehr nützen kann, als in seinem Beruf, ob er einen ausreichenden Ersatzmann findet oder nicht; keinesfalls wird es gerechtfertigt sein, den Lehrer von dem höchsten staatlichen Ehrenamte durch die Gesetzgebung auszuschließen. Schwurgerichte: da von Lehrern unbedingt anzunehmen ist, daß sie den Willen und die Einsicht besitzen, einen gerechten Wahrspruch selbständig zu finden, so ist ihnen dies Ehrenamt auf keine Weise zu erschweren; billig aber wird sein, wenn die Lehrer, wie in Württemberg, sich dispensiren lassen können. c. in der Gemeinde: zu Mitgliedern der Gemeindevertretung (Gemeinderath, Stadtverordnete) sind meist nur die Lehrer an höheren Schulen wählbar, in die Stadtverwaltung (Stadtrath, Magistrat) oft auch diese nicht; zu umfassend und zeitraubend sind die Geschäfte der Gemeindevertreter an sich wohl für den Lehrer nicht überall; dagegen fällt die Besorgnis, daß er in einer solchen Stellung persönlichen Verfeindungen u. dergl. zu sehr ausgesetzt sei, schwer ins Gewicht.

2. Unter den besoldeten Nebenämtern des Lehrers nimmt durch seine Bedeutung in Gegenwart und Vergangenheit die erste Stelle ein der Kirchendienst als Küster, Kirchner, Meßner u. dergl. Durch die neueren Untersuchungen über die Geschichte des deutschen Volksschulwesens ist erwiesen, daß ursprünglich nicht den Lehrern der Kirchendienst, sondern den Kirchendienern das Lehramt in der Volksschule übertragen wurde. Hier liegt also jedenfalls ein geschichtlich tief begründetes Verhältnis vor, und schon deshalb muß die Forderung, es gänzlich und plötzlich zu beseitigen, wie sie von einer Seite her erhoben wird, reiflich erwogen werden. Daß durch die fortdauernde Vereinigung des Kirchen- und Schuldienstes dem Lehrer etwas seines Standes unwür-

biges zugemuthet werde, kann nicht zugegeben werden; wenn aber hier oder da ein Geistlicher von dem Küster Dienste fordert, welche nicht sowohl der Kirche als der Person des Geistlichen geleistet werden, so ist es allerdings Pflicht der Aufsichtsbehörden, solchem Unfug mit Entschiedenheit entgegenzutreten. Und Verrichtungen wie Uhraufziehen, Läuten, Reinigen der Kirche u. dergl. muß der Lehrer als Meßner jedenfalls durch andere Personen besorgen lassen dürfen. Andererseits aber kann ebensowenig behauptet werden, daß zwischen der Stellung des Kirchendieners und des Volksschullehrers in allen Fällen ein nothwendiger, unlösbarer, innerer Zusammenhang stattfinde. Daß der Geistliche zu dem Lehrer, welcher einen besondern Beruf sittlich-geistigen Gehalts auf dem Grunde besonderer Vorbildung erfüllt, nicht in demselben Verhältnis steht wie zu dem Kirchendiener, ist doch außer Zweifel, und nicht immer werden beide Persönlichkeiten geeignet sein, dies Doppelverhältnis rein durchzuführen. Ebenso ist es fraglich, ob die Zeit immer zu Bestreitung beider Aemter ausreichen wird; und unleugbar ist es ein schwerer Uebelstand, wenn die Schule ausfällt, so oft der Lehrer zu einer Taufe, Hochzeit, Krankencommunion, Beerdigung u. s. w. abberufen wird. Ist der Lehrer ein kirchlich gesinnter Mann, so wird er den Zusammenhang zwischen Kirche und Schule lebendig erhalten, auch ohne den Kirchendienst zu besorgen; ist er es nicht, so wird sein Doppelamt sehr wenig helfen. Von dem Amte des Küsters ist in größern Gemeinden meist getrennt das des Organisten und des Cantors; ihre Vereinigung mit der Schulstelle ist unbedenklich und meist wünschenswerth; aber erzwungen darf auch sie nicht werden. Vgl. J. B. Meyer, Religionsbekenntnis und Schule, S. 37, 53.

Andere besoldete Nebenämter sind selbst wieder pädagogischer Natur: taubstumme und blinde Kinder werden, wo die betreffenden Anstalten nicht zugänglich oder nicht ausreichend sind, am besten tüchtigen Lehrern gegen Entschädigung zur Ausbildung anvertraut; an Fortbildungsschulen aller Art bietet sich den Lehrern ein weites Feld zu segensreicher und zugleich einträglicher Wirksamkeit; nicht selten kann eine Lehranstalt eines Ortes nicht die ausreichende Zahl von Lehrern selbständig anstellen; da ist denn das beste Auskunftsmittel, daß sie Lehrer andrer, vollständig ausgestatteter Schulen aushülfsweise heranzieht. Ungleich wichtiger ist die Betheiligung der Volksschullehrer an der Erneuerung ihres eigenen Standes, an der Heranbildung künftiger Volksschullehrer: hierüber enthalten die Art. Incipienz, Präparanden, Volksschullehrerseminar das Erforderliche.

Besoldete Nebenämter bieten dem Lehrer ferner das Gericht und die Gemeinde, indem sie ihn als Gerichtsschreiber, als Gemeindeschreiber und Rechnungsführer verwenden. Diese Aemter werden leicht die Regelmäßigkeit in Ausübung des Lehramtes stören, ja den Lehrer seinem Berufe zu entfremden geeignet sein. Es ist deshalb in der Ordnung, daß in mehreren Staaten die Verbindung dieser Aemter verboten oder doch wesentlich erschwert ist.

II. Gewerbe. Daß eine ganze Reihe von Gewerben, namentlich Schankwirthschaft, Halten eines Kramladens, Winkeladvocatur, Musikmachen an öffentlichen Orten u. dergl. den Lehrern verboten sein muß, versteht sich von selbst. Da ein Handwerk nur dann gewinnreich ist, wenn es in nicht zu geringer Ausdehnung betrieben wird und wenn der Handwerker dem Publicum in jedem Augenblick zu Diensten steht und da es zugleich bedenklich ist, wenn der Lehrer von den Eltern seiner Schüler in irgend einer andern Eigenschaft Geld zu fordern hat, so wird es wohl überhaupt dabei bleiben müßen, daß der Lehrer nicht zugleich Handwerker von Profession sein darf; wenn er aber z. B. der einzige im Dorf ist, der sich auf das Repariren von Uhren versteht, so wird wohl niemand schel dazu sehen, wenn er diese Arbeit für Geld und gute Worte besorgt. — Ein anderes, einträgliches Gewerbe ist die Uebernahme von Agenturen für Versicherungsgesellschaften, wozu sich in kleinen Städten oft gerade Lehrer am besten eignen werden. Da aber der Lehrer auf diese Weise nicht ganz geringe Summen fremden Geldes in die Hände bekommt: was, wenn sein Einkommen sonst ein kärgliches ist, leicht böse Verwicklungen nach sich ziehen kann; so wird es gut sein, wenn nur besser gestellte oder ganz charakterfeste Männer mit diesem Gewerbe sich beschäftigen. — In Württemberg wird in neuerer Zeit die Feldmesserei und die Posterpedition häufig von Lehrern besorgt.

III. Freie Beschäftigungen. Hier steht für den Lehrer auf Dörfern und auch in kleinen Städten der Landbau in allen seinen Zweigen obenan. Der eigentliche Ackerbau kann zwar leicht den ganzen Menschen in Beschlag nehmen und den Lehrer „verbauern" lassen; doch wird dies kaum zu befürchten sein, wenn gerade so viel Grundstücke zu dem Schuldienst gehören, daß der Inhaber seinen Bedarf an Brotfrüchten selbst bauen kann. Damit wäre die beste Gewähr gegen Noth und Mangel und zugleich eine den Lehrer mit den Eltern oder Schülern innerlich verknüpfende Gleichartigkeit der Interessen gegeben. In dem Gartenbau und der Obstzucht wird der Lehrer ein Vorbild für die Gemeinde werden können; es wird seiner amtlichen Aufgabe sogar zu gute kommen, wenn er die Kinder an diesen Arbeiten theilnehmen läßt, nicht um ihre Zeit und Kraft für sich auszubeuten, sondern um lehrend und veredelnd auf sie zu wirken; damit wird er auch die Eltern für die Sache gewinnen. An den Gartenbau schließen sich leicht und natürlich Bienenzucht und Seidenbau an. Alle diese Erwerbszweige kann der Lehrer zunächst für sich selbst betreiben; noch besser ist es, wenn er auch diese Bemühungen zugleich der Gemeinde zu gute kommen läßt, wenn er also seine Anleitung von den Kindern auch auf die Eltern überträgt, wenn er eine Gemeindebaumschule anlegt u. s. w., wobei ihm selbst natürlich ein billiger Gewinn zufließen muß. In den meisten Staaten wird diese Art von Thätigkeit durch gesetzliche Bestimmungen mit Recht gefördert. — Dagegen ist die Ausübung der Jagd den Volksschullehrern in manchen Staaten geradezu verboten: bedenklich ist jedenfalls, daß die Jägerei erfahrungsmäßig leicht zu einer Leidenschaft ausartet; ein Lehrer, der die Nacht auf dem Anstand zugebracht hat, wird wenig Frische in die Schule mitbringen, und die Versuchung, über die freien Stunden und Tage hinauszugreifen, wird zuweilen allzu nahe liegen. Auch ist das Vorurtheil, daß das Jagen die Menschen leicht roh mache, nicht ganz unbegründet.

Unter den freien Beschäftigungen nehmen endlich noch einen sehr erheblichen Raum ein die schriftstellerische Thätigkeit und die Ertheilung von Privatunterricht. Die erstere ist dann unbedingt schädlich, wenn sie nur um des Erwerbes willen fabrikmäßig betrieben wird. Wo dagegen wirklich Edles erstrebt, wirklich Werthvolles geschaffen wird, da ist sie nicht nur an sich löblich, sondern man muß den Verfassern dann auch zutrauen, daß sie ihr Amt nicht unter ihrer Schriftstellerei werden leiden lassen. Volksschullehrer werden sich naturgemäß meist auf die Abfassung von Schulbüchern, pädagogischen Abhandlungen und Jugendschriften verlegen; wenn sie über diesen Kreis hinausgehen, wenn sie namentlich auf das Gebiet der sogenannten Zeitfragen gerathen, so ist das in der Regel kein Glück. Sehr verführerisch ist in unsern Tagen die Betheiligung an Zeitschriften, welche großentheils für ziemlich leichte Waare gut zahlen; auch ein sonst tüchtiger Mann kann durch ausgedehntes Arbeiten in dieser Richtung seine Kräfte zersplittern und abstumpfen. Keinenfalls darf man es dem wissenschaftlich gebildeten und strebsamen Lehrer zum Vorwurf machen, wenn er nicht als Schriftsteller auftritt, und einer der ungerechtesten Misgriffe ist es, den Werth eines Lehrers in pädagogischer Beziehung nach seinen gedruckten Leistungen abzuschätzen.

Die Privatstunden wird ein eigener Art. (s. unt.) behandeln.

Am Schlusse dieser Uebersicht drängt sich die zusammenfassende Frage auf: welche Pflichten liegen dem Lehrer, der Gemeinde, dem Staat hinsichtlich der Nebenämter und Nebenbeschäftigungen des ersteren ob? Der Lehrer darf nie vergessen, daß sein Amt ihm Hauptsache ist, und daß er nichts über sich nehmen darf, was den Frieden mit den Eltern seiner Schüler, mit der Gemeinde, mit seinen Vorgesetzten oder die Achtung, in welcher er stehen muß, stören oder mindern könnte. — Die Gemeinde darf nie vergessen, daß sie sich selbst den größten Schaden zufügt, wenn sie es irgendwie befördert oder verschuldet, daß der Lehrer sich Nebendingen mehr hingiebt oder gar hingeben muß als seiner Amtspflicht. — Der Staat endlich hat nicht nur dieselbe Pflicht wie die Gemeinde, sondern er muß dieser auch darin mit gutem Beispiele vorangehen, daß er den Lehrer als einen selbständigen Mann und freien Bürger behandelt; er muß allerdings das Nothwendige durch seine Behörden auf gesetzlichem Wege regeln, aber er muß nicht glauben, durch endlose Bevormundung und stets reges Mistrauen tüchtige Lehrer schaffen zu können. So wird allen Theilen ihr Recht widerfahren, der Lehrer seine Pflicht mit Freuden erfüllen und die Schule gedeihen.

**Nebenlehrer**, f. Lehrer.

**Nebenschule**, f. Landschule.

**Neglectenlisten**, f. Schulacten; Schulversäumnisse.

**Neid**, eine der häßlichsten Formen des Egoismus, besteht in dem Nichtwollen, daß ein anderer Mensch im Besitz eines Gutes sei. Aerger über fremdes Glück, selbst wenn man für die eigene Person dasselbe vorher nicht begehrt hätte, und Haß gegen die Person des Glücklichen, bloß weil ihm ein Glück widerfahren ist, machen zusammen das Wesen des Neides aus, lassen aber auch über die negative und positive Verwerflichkeit desselben, als absoluter Lieblosigkeit und absoluter Ungerechtigkeit, keinen Zweifel. Und wie ein Neidischer mit seinem Hasse nicht nur den Nebenmenschen trifft, sondern eigentlich Gott hassen muß, der seine Gaben nicht nach dem Sinne des Neidischen austheilt: so frißt der Unmuth ihm auch am eigenen Herzen. Als nothwendige Folge des Neides, als das einzige Gefühl der Genugthuung für denselben stellt sich die Schadenfreude ein. Eine andere Form neidischer Gesinnung, die den gleichen Grad von Egoismus verräth, ist diejenige, da man das fragliche Gut selber nicht entbehrt, aber nur nicht zugeben will, daß ein anderer auch desselben theilhaftig sei; der Neid erscheint hier in der Gestalt, daß man nur glücklich ist, wenn man den Neid der andern erregt; auch darin liegt die absolute Negation alles Gemeinschaftssinnes, aller Liebe. — Indessen läßt der Neid auch mildere Grade zu, was namentlich dann der Fall ist, wenn der Nebenmensch nur so lange beneidet wird, als man sich neben ihm zurückgesetzt glaubt. Es ist auch oft schwer zu sagen, ob das Bittere, was im Gefühle des Zurückgesetztseins liegt, wirklich Neid ist. Denn eine erfahrene Ungerechtigkeit gar nicht empfinden zu sollen, muthet uns kein Sittengebot zu. Aber hier zeigt die ethische Analyse auch deutlich die scharfe Grenze, die das Gebiet des Neides von wahren und gerechtfertigten Empfindungen trennt. Ich kann einen Menschen eines Glückes, das ihm widerfahren ist und auf das ich Anspruch hatte, für unwürdig halten, aber es kommt nun darauf an, ob dieses Urtheil bei mir jenen Aerger und jenen Haß hervorruft oder nicht. Ist es der Fall, dann ist der Neid mit seiner Qual über mich gekommen; aber das ist keineswegs eine psychologische Nothwendigkeit. Denn es ist zwar schwerer, sich zu freuen mit den Fröhlichen, als zu weinen mit den Weinenden; aber es giebt bekanntlich doch auch Menschen, die jenes zu thun verstehen. Was sie hiezu fähig macht, ist nicht schwer zu sagen. Es sind zwei Dinge, deren Namen uns alsbald mitten in das Christenthum versetzen: der Glaube und die Liebe.

Wie sich die Erziehung zum Neide zu stellen habe, ist hiernach unschwer zu bestimmen. Würde derselbe erst mit reiferem Alter eintreten, so wäre die Aufgabe eine prophylaktische; es müßten nur Glaube und Liebe in des Kindes Seele eingepflanzt und großgezogen werden, so wäre dem Neide der Zugang versperrt. Aber die Sache verhält sich umgekehrt; ehe diese Gesinnungen in der Kindesseele Wurzel fassen können, ist der Neid schon da, eine Erfahrung, die mehr als irgend ein anderes Phänomen im Kindesleben das Vorhandensein eines radicalen Bösen beweist. Je jünger das Kind noch ist, um so weniger kann schon mit jenen sittlichen Großmächten dem Uebel entgegengearbeitet werden. Da bleibt also nichts übrig, als die Zucht, welche jeder Regung des Neides mit scharfem Wort, ja mit angemessener Strafe (z. B. Entziehung der Gabe, mit der das Kind nicht zufrieden war, weil es sie für kleiner hielt, als die dem andern verliehene) entgegentritt. Damit ist zwar die Wurzel des Bösen nicht ausgerissen; aber es wird doch die böse Neigung lahm gelegt oder erdrückt: außerdem prägt sich dem Kinde wenigstens der Eindruck ein, daß der Neid etwas häßliches, Schande bringendes ist. Man könnte fragen, ob nicht das Kind, um es in solcher Unterdrückung des Neides zu üben, manchmal absichtlich hintangesetzt werden solle. Das wäre aber eine verkehrte Maßregel. Denn in jedem solchen Falle würde sich der Unmuth des Neides in Unmuth über die Willkür des Erziehers verwandeln, und so wäre das zweite Uebel noch schlimmer als das erste. So ist das Richtige vielmehr dies, daß der Erzieher seinerseits durch strengste Unparteilichkeit dem Neid jeden gerechten Grund entzieht, in allen den Fällen aber, wo Ungleichheit unvermeidlich ist, dem Kinde die Nothwendigkeit, sich darein zu ergeben, einfach als Nothwendigkeit einprägt, dabei aber sobald als möglich ihm jene höheren Gesichtspuncte, die das Christenthum darbietet, als Lebensweisheit ins Herz einpflanzt und durch das eigene Handeln eine

Anschauung davon gewährt, wie glücklich ein Mensch ist, den Glaube und Liebe schlechthin neidlos machen. Wenn dagegen im Elternhause der Geist der Unzufriedenheit und Scheelsucht herrscht, wie sollte in solchem Dunstkreis das Kind sich des Neides erwehren können?

Ein Hauptmittel ferner, um solche Regung nicht aufkommen zu lassen, besteht darin, daß das Kind gewöhnt wird, nicht diejenigen, die mehr von den Gütern des Lebens empfangen haben, mit sich zu vergleichen, sondern diejenigen, die weniger haben, überhaupt nicht auf das zu sehen, was es nicht hat, sondern auf das, was es hat, und dessen als einer Gabe Gottes sich zu freuen. Wer sich glücklich fühlt, ist nicht neidisch, und wer dankbar ist für das, was er empfangen hat, der macht seinem Wohlthäter im Himmel nicht Vorwürfe darüber, daß er einem andern noch mehr gegeben.

Die Moralisten unterscheiden vom Neide die Misgunst; man vergleiche Reinhard (Moral I, S. 633), Kant (Tugendlehre S. 133) und Schmid (christl. Sittenlehre S. 752). Am richtigsten ist wohl die Bestimmung der beiden Begriffe bei Wuttke (Sittenlehre II, S. 102): „Der Neid kehrt mehr die Seite der Selbstsucht, die Misgunst mehr die Seite der Lieblosigkeit hervor; jener ist mehr Gefühl, diese mehr ein diesem Gefühl entsprechendes Urtheil über das Glück anderer als ein unverdientes.“ Vielleicht würde man aber auch sagen können: Neid sei der positive Ausdruck, Misgunst der negative; der Misgünstige gönnt dem Nebenmenschen das nicht, was er hat, der Neidische schießt begehrliche, zerstörungssüchtige, vergiftende Blicke darauf; beide sind aber immer eine und dieselbe Person; das Positive an dieser schlechten Gesinnung ist ein Negiren, dieses Negiren ist aber ein sehr positives Wollen. — Verwandt mit beiden ist noch die Eifersucht und die Nacheiferung. Jene ist der umgekehrte Neid; der Eifersüchtige ist im Besitz eines Gutes, das ein anderer nicht hat (z. B. einer Auszeichnung, einer Amtsgewalt, einer schönen Frau), er fürchtet aber, daß der andere sich dasselbe ebenfalls aneignen möchte. Der Natur der Sache nach kann dieses Uebel im Kindesleben nur untergeordnet und selten vorkommen; ist ein Schüler auf seinen locus eifersüchtig, so fällt dies unter die Kategorie des Ehrgeizes und ist hiernach zu beurtheilen; ist ein Töchterchen eifersüchtig auf die Liebe seiner Mutter, so soll es einsehen, daß die Liebe nicht theilbar ist, daß es sie ganz und ungeschmälert besitzt, auch wenn sie noch andere umschließt. — Die Nacheiferung definirt Reinhard a. a. O. als das „Misvergnügen über die Vorzüge anderer, welches zu einem Antriebe wird, sich durch Anstrengung seiner Kräfte möglichst hervorzuthun.“ Reinhard prädicirt sie als rühmlich, sofern sie die Quelle der größten Handlungen sei, auch mit der wahrsten Hochachtung gegen den bestehen könne, welchem man nacheifere; fehlerhaft werde sie nur, wenn sie mit dem Neide sich verbinde, denn dann suche man dem Nebenbuhler durch unerlaubte Mittel Abbruch zu thun. Darauf allerdings wird alles ankommen, ob das Motiv im Neide liegt oder nur in dem durch den Gegenstand der Nacheiferung geweckten Bewußtsein der eigenen Kraft und des hierin liegenden Berufenseins zu höheren Dingen.

**Neigung, Trieb, Begierde und Leidenschaft.** Das Gemeinsame dieser psychologischen Bestimmungen liegt darin, daß sie durch das Bestreben eines lebendigen Subjects hervorgerufen werden, über seine unmittelbare Bestimmtheit hinauszugehen, mit einem Objecte in Berührung zu treten und durch Aneignung desselben seine Bestimmung zu erreichen. Die innere Nothwendigkeit der Pflanze, durch Aneignung eines anderen und Hingabe an ein anderes sich als Individuum hervorzubringen und in der Gattung zu erhalten, ist der Trieb der Pflanze. Das Thier empfindet dasjenige, was zu seiner Entwicklung dient, und bewegt sich darnach hin und in dieser Empfindung und Bewegung hat es Begierde. Ob sich in dem Thiere der Lebenstrieb auch schon zur Neigung und zur Leidenschaft erhebt, ist zweifelhaft. Das ist wohl gewiß, daß die Begierde, die Neigung und die Leidenschaft erst im Menschen bestimmt geschieden hervortreten. Wir halten uns daher auch bei der allgemeinen Erklärung dieser psychologischen Bestimmungen, sowie bei der Unterscheidung derselben an den Menschen, um nach diesen Betrachtungen ihre Bedeutung für die sittliche Erziehung ins Licht zu stellen. Zunächst ist nun hervorzuheben, daß die Begierde, die Neigung und die Leidenschaft rein psychologische Bestimmungen d. h. Regungen und Bewegungen der Seele sind, die als solche mit der Moral noch nichts zu thun haben, sondern ebenso

sehr gut als böse, edel oder gemein, sinnlich oder übersinnlich sein können. Abstrahiren wir daher für's erste von dem Inhalte, den die genannten Formen des Trieblebens in sich tragen mögen, und ziehen nur die rein psychologischen Formen für sich in Betracht, so wird man finden, daß die Begierden und die Neigungen zwar derselben Sphäre des Trieblebens angehören, aber innerhalb dieser Sphäre einen Gegensatz bilden. (Diesen Gegensatz entwickelt am ausführlichsten und gründlichsten Daub in seinen Vorlesungen über Anthropologie.) Die Begierde hat mehr oder weniger einen egoistischen Charakter, indem sie darin besteht, daß das begehrende Subject ein Object, welches seinen Trieben entspricht, sich aneignet und ihm hierdurch seine selbständige Existenz benimmt. Die wichtigsten Formen, in denen diese Aneignung des Objects zu Stande kommt, sind der Genuß, der Besitz und die Herrschaft. In allen diesen Formen ist die Begierde mit dem Verlangen verbunden, daß das Object, auf das sie sich bezieht, sich aufhebt und zu einem Mittel, um die Zwecke des begehrenden Subjects zu erfüllen, herabgesetzt wird. Das Wesen der Neigung liegt gerade umgekehrt in einer Selbstentäußerung des Subjects an das Object, und in einer Hingebung an dasselbe. Unsere Sprache pflegt alle Neigungen mit dem Namen der Liebe zu bezeichnen und niemand wird daran zweifeln, daß jede Art der Liebe in Hingabe und Selbstentäußerung besteht. Hält man zusammen, was bisher von den Neigungen und Begierden gesagt worden ist, so wird man bestätigt finden, daß beide einander entgegengesetzt sind. In der Begierde will das Subject Selbstzweck sein und das Object als Mittel behandeln, in der Neigung will es sich als Mittel bethätigen, damit ein höherer Zweck realisirt werde.

Aber so entgegengesetzt Neigungen und Begierden in der menschlichen Seele sind, so setzen sie sich doch gegenseitig voraus, rufen sich gegenseitig hervor, und ergänzen und vollenden sich gegenseitig. Dies läßt sich schon im allgemeinen aus dem Begriff der Begierde und Neigung begreiflich machen. Denn betrachten wir zuerst die Begierde, so ist das Object, auf dessen Aneignung sie geht, jedenfalls ein von dem begehrenden Subjecte stets mehr oder weniger unabhängiges und selbständiges. Es kann daher nicht so ohne weiteres ergriffen und genossen werden, sondern das Subject muß stets erst gewißen Bedingungen, durch welche die Unabhängigkeit und Selbständigkeit des Objects aufgehoben wird, sich fügen, muß dem Objecte zu Gefallen sich abmühen, auf sich selbst Verzicht leisten, über sich selbst hinausgehen und in diesem Verhalten ist das Wesen einer Neigung ausgedrückt. Andererseits entspringt die Neigung eines Subjects zu einem Objecte ohne allen Zweifel aus dem Bedürfnis des Subjects nach diesem Objecte. Aber dieses Bedürfnis des Subjects, ein Object zu haben und zu besitzen, dieses Gefühl, es nicht entbehren zu können und eben darum sich ihm zuwenden zu müßen, beruht auf einer Begierde und ist selbst eine Begierde.

Diese abstracten Bestimmungen über die Untrennbarkeit der Begierden und der Neigungen erhalten einen noch größeren Grad der Anschaulichkeit und werden in demselben Maße überzeugender, als man sie für einzelne Begierden und Neigungen in Betracht zieht. Betrachten wir z. B. die Herrschbegierde, so finden wir, daß der Weg, auf welchem allein freie und daher wirkliche und wahrhafte Herrschaft über den Willen eines anderen Menschen möglich ist, Selbstentäußerung ist zu Gunsten des anderen — also dasjenige, was wir als den Trieb der Neigung bezeichnet haben. Und daß es umgekehrt eine bloße Einbildung wäre, wenn jemand meinen sollte, es könnte eine Neigung geben ohne eine entsprechende Begierde, das lehrt die Blüte der Neigung — die Liebe in allen Formen und Arten. Eben auf dieser Untrennbarkeit der Neigung und der Begierde beruht auch die Wahrheit, daß die volle und entwickelte Neigung die gegenseitige Neigung ist. So viel über die Neigungen und Begierden im allgemeinen und über ihr Verhältnis zu einander.

Was nun endlich die psychologische Natur der Leidenschaft betrifft, so kann sie sich aus jeder Neigung und aus jeder Begierde entwickeln; Neigungen und Begierden brauchen sich nur bis zu dem Grade zu steigern, daß das lebendige Subject ganz darin aufgeht und ihnen gegenüber unmächtig wird, so werden sie zu Leidenschaften. Daher kommt es aber, daß die meisten Leidenschaften unmoralisch sind und den Menschen auf Irrwege führen oder ganz zerstören; das Unmoralische besteht dabei darin, daß Triebe des menschlichen Lebens, die nur Momente desselben sein sollen, zur Totalität erhoben werden, wodurch der menschliche Organismus zu einem Zerrbilde

werden muß. Nichtsdestoweniger ist die Leidenschaft an sich noch keineswegs unmoralisch und verwerflich, sondern zunächst nur eine psychologische Bestimmung, wie die Begierde und die Neigung, und es kommt lediglich auf den Inhalt derselben an, ob sie unmoralisch oder moralisch ist. Wenn die Leidenschaft auf eine Idee sich bezieht, in welcher der Mensch den Zweck seines Lebens zu suchen hat, z. B. die Idee der Wahrheit, so ist sie so wenig unsittlich, daß sie vielmehr als eine unwiderstehliche sittliche Kraft bestimmt werden muß; sie ist dann so wenig zerstörend, daß der Mensch durch dieselbe vielmehr aus sich alles macht, was er nur irgend werden kann und soll, und auch in der Welt das leistet, was er nur irgend leisten kann. Wenn aus den bisherigen Erörterungen hervorgeht, daß auch die Leidenschaft zunächst eine rein psychologische Bestimmung ist, so lehren sie doch andererseits auch, daß die Leidenschaften es vor allem sind, die uns nöthigen, an die menschlichen Triebe einen sittlichen Maßstab anzulegen und sie von moralischen Gesichtspuncten aus zu betrachten. Dieses Verhältnis der menschlichen Triebe bildet denn auch die nothwendige Grundlage für die pädagogische Behandlung des menschlichen Trieblebens und bedarf daher einer genaueren Betrachtung.

Wir unterscheiden in dem Menschen drei Stufen des Trieblebens, die aus der dreifachen Stellung des Menschen in der Welt folgen. Wir können nämlich den Menschen betrachten entweder als natürliches Individuum oder als Person oder als Geist. Als natürliches Individuum theilt der Mensch die Triebe mit dem Thiere. Diese animalischen Triebe reduciren sich auf zwei, nämlich auf den Trieb der individuellen Selbsterhaltung und auf den Trieb, die Gattung fortzupflanzen. Der Trieb nach individueller Selbsterhaltung schließt mehrere besondere Triebe in sich, z. B. den Trieb nach Speise und Trank, nach Schlaf, nach Bewegung u. s. f. Daß der Mensch die Triebe, die sich auf die individuelle Selbsterhaltung beziehen, befriedigen muß, um überhaupt als sinnliches Individuum zu existiren, ist klar, aber ihre Befriedigung muß bei dem Menschen doch durch und durch eine andere Form erhalten, als bei dem Thiere, wenn er anders nicht zum Thiere herabsinken soll; sie ist nur darauf hinzurichten, daß der Leib ein Organ für den Geist werde und bleibe. Man soll also nicht mehr essen und trinken, als zur Erhaltung der Gesundheit des Körpers gerade erforderlich ist. Dieselbe Bemerkung gilt für die Befriedigung der anderen sinnlichen Bedürfnisse (vgl. die Art. Mäßigkeit, körperl. Erziehung, Erholung). Die größten Schwierigkeiten bietet die Behandlung des zweiten der oben genannten auf das sinnliche Selbst des Menschen bezüglichen Triebe, nämlich des Geschlechtstriebes dar. Was in dieser Hinsicht zu geschehen hat, das weiter auszuführen, liegt diesem Aufsatze fern (s. den Art. Geschlechtliche Verirrungen). Wohl aber liegt es in seiner Bestimmung, darauf aufmerksam zu machen, daß nach aller psychologischen Erfahrung jeder bösen Neigung und Begierde nur dadurch gründlich vorgebaut wird, daß man in dem Menschen zeitig edle und gute Neigungen und Begierden erweckt, die stark genug sind, den bösen und unedlen Neigungen und Begierden, wenn sie eintreten, Widerstand zu leisten und sie zu überwinden.

Es ist aber schon oben erwähnt, daß die edleren Triebe doppelter Art sind, nämlich solche, die mit der persönlichen Stellung des Menschen zu andern Menschen zusammenhängen und solche, die aus seiner rein geistigen Wesenheit entspringen. Die bestimmte Stellung, die der Mensch anderen Menschen gegenüber einnimmt und einzunehmen berechtigt ist, macht seine Persönlichkeit aus. Mit dieser persönlichen Stellung, die der Mensch zu anderen Menschen einnimmt, hängen nun mehrere Triebe zusammen, die als eine neue Classe von Neigungen, Begierden und Leidenschaften in dem menschlichen Leben zur Geltung kommen. Der Trieb, sein unmittelbares Selbst andern gegenüber zu erhalten, erscheint als Selbstliebe, der Trieb, seinen Willen in äußere Dinge zu legen und sie dadurch dem Gebrauche von Seiten anderer zu entziehen, zeigt sich als Eigenthumsliebe und endlich der Trieb, sich in der Achtung anderer zu erhalten, giebt sich als Ehrliebe zu erkennen. Eine weitere Entwicklung der Ehrbegierde ist die Herrschbegierde. Alle drei Triebe können zu Leidenschaften werden; die Selbstliebe nämlich zur Selbstsucht, die Eigenthumsliebe zur Habsucht und zum Geiz, die Ehrliebe zur Ehrsucht, und die Herrschbegierde zur Herrschsucht. Wäre die Persönlichkeit das Absolute im Menschen, so wären auch die Leidenschaften, die aus der Liebe zur

Persönlichkeit entspringen, nicht unsittlich, aber die Persönlichkeit des Menschen hat nur eine relative Bedeutung und soll nur dazu dienen, höhere Ideen zu realisiren; daher haben auch die Neigungen, die auf Erhaltung und Entwicklung der Persönlichkeit sich beziehen, ihre bestimmte Grenze an der Idealwelt und haben sich innerhalb dieser Grenze zu halten, um sittlich berechtigt zu sein. Aber innerhalb dieser Grenze sind sie ebenso berechtigt, als ihre Befriedigung und Geltendmachung nothwendig und geboten ist (vgl. d. Art. Selbsterhaltungstrieb, Selbstsucht, Eigenthumstrieb, Sparsamkeit, Ehrgefühl u. s. w.).

Da die Triebe des Menschen, die durch sein Verhältnis als Person zu andern Personen bestimmt werden, geistiger und sittlich berechtigter sind, als die bloß sinnlichen Triebe, so können jene, wenn sie gehörig entwickelt und gekräftigt werden, dazu dienen, die letzteren zu beherrschen und zu mäßigen und so den Menschen wenigstens bis auf einen gewißen Grad sittlich zu cultiviren. Dieser Punct ist für die Erziehung von großer Wichtigkeit und wird daher in den meisten Lehrbüchern der Pädagogik gebührend hervorgehoben und auch in der Erziehungspraxis, oft sogar mehr als billig und recht ist, geltend gemacht.

Denn so viel Gutes auch diese Triebe, die aus dem Streben nach persönlicher Selbständigkeit, Ehre und Macht entspringen, bewirken, so sind sie doch nicht die höchsten Motive der Sittlichkeit, sondern müßen sich den rein geistigen Trieben zuletzt unterordnen und in ihnen aufheben, wenn sie nicht doch eine Verzerrung des menschlichen Gemüths bewirken sollen. Die rein geistigen Triebe des Menschen entspringen aber aus der Bestimmung desselben, Träger des Geistes zu sein. Der Begriff des Geistes ist zwar bei verschiedenen Völkern und zu verschiedenen Zeiten verschieden, immer aber versteht man unter dem Geiste das für sich seiende Allgemeine, dem sich das individuelle Selbstbewußtsein gemäß verhalten soll oder das für sich seiende Unendliche, in welchem sich das endliche Bewußtsein bestimmen und verklären soll. Die Bestimmung des Menschen, ein Träger des Geistes zu sein, giebt sich von Jugend auf und das ganze Leben hindurch als ein Drang des Innern zu erkennen, den der Mensch wohl durch verkehrtes Verhalten schwächen und verdunkeln, aber nimmermehr aufheben und vertilgen kann. Im Grunde ist der Geistestrieb des Menschen nur einer, nämlich der Trieb, sich mit dem göttlichen Geiste in ein freies Verhältnis zu setzen, aber dieser eine Grundtrieb giebt sich doch je nach den unterschiedenen Bestimmungen, die in der menschlichen Seele liegen, besonders drei verschiedene Formen; er erscheint entweder als Erkenntnistrieb oder als Bildungstrieb oder endlich als Freiheitstrieb. Der Werth des Erkenntnistriebes liegt darin, daß die Erkenntnis, wann sie ihr Ziel erreicht, auf den Menschen einen erhebenden, bessernden und befreienden Einfluß ausübt, ihn über sein endliches Wesen erhebt und in der Ergreifung einer bestimmten Wahrheit für den Augenblick seine Bestimmung erreichen läßt. Daher ist sie ein vorzügliches Mittel, den Menschen zu dem zu machen, was er sein und werden soll; denn je klarer und tiefer der Mensch die Wahrheit erkannt hat, desto mehr drängt es ihn, sein Leben nach der Idee der Wahrheit zu gestalten. Und dieses Verlangen und Bemühen des Menschen, das erkannte Licht der Wahrheit in alle Dunkelheit seines vielverzweigten äußeren und inneren Lebens hineinscheinen zu lassen, ist der Freiheitstrieb. Aber wer im Geiste lebt, der trägt in sich das Verlangen, daß selbst alles äußere und sinnliche, was er an und um sich hat, so gestaltet werde, daß sich in ihm der Geist und die Wahrheit abspiegele, und dieses Verlangen ist der Bildungstrieb. Er findet seine höchste Verwirklichung in der Kunst und besteht im allgemeinen darin, daß das Wirkliche so gestaltet wird, daß es als ein Abbild der Wahrheit gelten könne; denn das Schöne ist das Wirkliche in seiner Wahrheit.*)

**Niemeyer**, August Hermann, der berühmte Kanzler der Universität Halle, wurde zu Halle den 2. September 1754 geboren. Seine Mutter, eine geb. Freylinghausen, war die Enkelin von A. H. Francke. Sein Vater Johann Konr. Philipp Niemeyer war Archidiakonus an der Marienkirche. Die Mutter starb ihm im 9., der Vater im 13. Lebensjahr. Von seinem 11. Jahre an lebte er in dem Hause der nach

*) Vgl. A. W. Grube: Blicke ins Triebleben der Seele, Leipzig bei Brandstetter 1861.

Geist und Charakter gleich ausgezeichneten Wittwe des Leibarztes Lysthenius, geb. v. Wurmb. Geist und Charakter N.'s reiften unter Leitung dieser Frau ebenso frühe als stetig zu männlicher Selbständigkeit heran. Im 17. Lebensjahr bezog er die Universität, wo er classische Philologie, besonders die alten Griechen gründlich studirte. Von einem eingehenden Studium der Philosophie zeugt seine schriftstellerische Wirksamkeit, von steter Fortsetzung desselben der Einfluß, welchen später die kritische Philosophie auf ihn übte. Sein eigentliches Fachstudium auf der Universität indessen war die Theologie, in welcher er besonders Semler zum Lehrer hatte. Unmittelbar von der Universität aus ward er Lehrer an der deutschen und lateinischen Schule der Francke'schen Stiftungen. In seinem 23. Jahre promovirte er für den akademischen Lehrerberuf, und begann nun seine Vorlesungen über Philologie, durch welche er als einziger Vertreter dieses Fachs bis zur Berufung Fr. Aug. Wolfs 1783 an der Universität eine wesentliche Lücke ausfüllte. Auch hörte er sein ganzes Leben lang nie auf, mit den Alten sich zu beschäftigen und seinen Geschmack, seinen humanen Sinn, sein Formtalent an ihren Schriften zu bilden.

Nur kurz erwähnen wir hier N.'s dichterische Leistungen, religiöse Dramen, Oratorien, Hymnen in Klopstockscher Weise. Von seinen religiösen Liedern haben sich manche im Gemeindegesang erhalten. Bis in den späten Abend seines Lebens blieb dem gefühl- und gemüthreichen Mann die Poesie eine treue, lohnende Freundin.

Schon 1775 trat N. als theologischer Schriftsteller mit großem Erfolg auf, indem damals der erste Band der „Charakteristik der Bibel" erschien. N. reiht sich damit in die Zahl der seltenen Männer ein, welche in den Jahren des Jünglingsalters schon in männlicher Leistung vor ihre Zeit treten. Was den Charakter der theologischen Wirksamkeit N.'s betrifft, so kann man sagen, daß der Theologe ebenso zugleich durchweg Pädagog war, wie der Pädagog in ihm Hand in Hand mit dem Theologen gieng. Tritt uns dabei der Schüler Semlers unzweideutig in jener freisinnigen Geistesrichtung entgegen, welche überall auf vernünftige Erkenntnis ausgehend, die Ergebnisse der Wissenschaft und die Thatsachen des Glaubens möglichst in Einklang zu bringen suchte, so bewahrte ihn dagegen der traditionelle Zusammenhang, in welchem er mit dem Spenerschen Pietismus durch die Halle'schen Anstalten stand, nicht nur vor der religiösen Freigeisterei der englischen Deisten, sondern auch vor der religiösen Seichtigkeit der philanthropistischen Pädagogik. Man muß es als ein natürliches Erbtheil betrachten, wenn dem Urenkel des edeln Francke ein intensiv frommes Gemüth eignete, welches das Verhalten der Kritik unter die Regel maßvoller Behutsamkeit stellte, um die Menschen bildende Bestimmung des Evangeliums in den Mittelpunct seiner Theologie zu rücken. Stellt sich nun die „Charakteristik der Bibel" ganz unter diesen Maßstab, so beruht auch darin die pädagogische Bedeutung des Werks. N. hatte es ja damit auf eine Behandlung der biblischen Geschichte abgesehen, durch welche er allen Erziehern die reiche Fundgrube wieder zu erschließen suchte, welche für ihre Zwecke in den Charakteren der Bibel sich aufthut. Hier, sagt er, finden sie Züge, welche am unmittelbarsten aus dem Bilde der erhabensten und vollkommensten moralischen Schönheit, die allein dauerhaft ist, genommen sind. Wenn nun allerdings in dem Werke das religiöse Moment in einer Weise meist zurücktritt, bei der das christlich-positive Interesse sich nicht befriedigt findet, so birgt dagegen der ernste und objective Geist, womit es nicht nur gegen zerstreuende und unsittliche Lectüre, sondern auch gegen frivole und destructive Tendenzen der Zeit das Ansehen und das Lesen der Bibel wieder aufzufrischen beabsichtigte, sogar ein apologetisches Interesse. Dabei ist übrigens das Werk so reich an praktischen Fingerzeigen für Behandlung der biblischen Geschichte, an feinen psychologischen Bemerkungen, an moralischer Beleuchtung und Charakteristik, an Beiträgen zu allgemeiner und specieller Bibelkunde, populärer Verwendung wissenschaftlicher Ergebnisse, daß der Werth desselben für Schule und Lehrer noch heute nicht unterschätzt werden darf. Es erschien nach und nach in fünf Bänden, und wurde wiederholt aufgelegt.

Das Erscheinen dieses Werkes hatte 1779 seine Ernennung zum außerordentlichen Professor der Theologie und Inspector des theologischen Seminars zur Folge. 1784 wurde er ordentlicher Professor der Theologie, 1792 Consistorialrath. Seine Vorlesungen gehörten meist dem Gebiete der praktischen Theologie an. Seine Schrift:

„Populäre und praktische Theologie oder Materialien des christlichen Volksunterrichts“ 1792 (erster Theil des „Handbuchs für christliche Religionslehrer“), eine über das ganze Gebiet der Religion ausgedehnte Untersuchung, wie weit die Materien und Probleme der Religionswissenschaft sich zur Behandlung im Volksunterricht nach den Zwecken desselben eignen, was der Lehrer bei der Auswahl zu beachten habe u. s. w., erregte durch den Geist des Skepticismus, welchem sich N. darin unter dem Einfluß der kritischen Philosophie in weitem Maße hingegeben hatte, in Berlin, wo damals das Wöllner'sche Ministerium am Ruder war, großen Anstoß, und 1794 erschienen plötzlich Untersuchungscommissäre in Halle, wurden aber beim Beginn ihrer Arbeiten durch die Aufregung der Studenten bestimmt, in aller Stille die Flucht zu ergreifen. Dem Denuncirten ertheilte die Facultät die theologische Doctorwürde, und das verfehmte Buch erlebte noch 1827 die sechste Auflage. Nur vorbeigehend seien hier noch erwähnt mehrere theologisch-pädagogische Schriften, welche N. herausgab, wie die Briefe an christliche Religionslehrer 1796, 97, 99 u. a., ferner seine Wirksamkeit für Bibel- und Missionswesen als Mitglieds der Londoner Gesellschaft 1800, Präsidenten der Hallischen Bibelgesellschaft 1816 u. a. m.

Von der Anregung, die vom Philanthropismus für alle gebildeten Kreise ausgieng, konnte eine Organisation, wie die N.'s, nicht unberührt bleiben. Schon auf der Schule, wie N. von sich selbst sagt, von der Neigung für das Fach der Pädagogik ergriffen, bot sich ihm, seit Basedow aufgetreten, die Gelegenheit dar, alle die wechselnden Erscheinungen auf diesem Gebiet in der Nähe zu beobachten. Und wenn ihn nun die, wie er sich ausdrückt, ihm eigene natürliche Ruhe des Geistes vor einseitigem Bewundern und Verwerfen schützte und ihm eine seltene Parteilosigkeit sicherte, so wurde dieses vorzugsweise pädagogische Naturell noch wesentlich gefördert, wie durch die vielseitige gründliche Bildung, die er vor den meisten Philanthropisten voraus hatte, so durch den Gang, welchen die Gestaltung seiner Lebensverhältnisse nahm.

Seine pädagogische Wirksamkeit wurde nämlich wesentlich erweitert durch Uebertragung der Inspection des Königl. Pädagogiums 1784, welcher 1785 seine Ernennung zum Mitdirector der Francke'schen Stiftungen folgte. Seine stets auf reelle Wirkung gehende, von leeren Anpreisungen frei bleibende, anhaltende und umsichtige Thätigkeit brachte dem Pädagogium, das damals nur noch 17 Zöglinge zählte, neues Leben. Schon drei Jahre nach N. Eintritt in die Inspection hatte sich die Zahl der Zöglinge vervierfacht, später stieg sie bis auf 90 Alumnen. Auf diesen Erfolg gestützt suchte er nun die Regierung für den Bestand der Anstalt zu interessiren und erreichte, nachdem er 1799 Director der gesammten Francke'schen Stiftungen geworden, von Friedrich Wilhelm III., der ihm sehr gewogen war und für die Anstalten in ihrem ganzen Umfang das regste Interesse faßte, endlich die Kabinetsordre von 1806, welche die Fundirung derselben und ihre Erhaltung für Staatssache erklärte. Als sodann die Ereignisse von 1806 und 1807 die Zutheilung Halle's an das Königreich Westfalen zur Folge hatten, war N. der Retter der Anstalten wie der Universität überhaupt. Nachdem Halle wieder preußisch geworden, erfolgte 1817 die Bestätigung der Privilegien der Stiftungen, wornach sie nicht bloß Provincial- sondern Landesinstitut und Annexum der Universität sein sollten. Die Inspection des Pädagogiums gab N. 1820 an Jacobs ab, die Direction versah er bis zu seinem Tode.

Unter der reichen Praxis seines Berufs reifte nun in N.'s stets sammelndem und verarbeitendem Geiste der Plan eines pädagogischen Werkes, in dem er den umfassenden Gehalt seiner Erfahrung niederlegte, und das seinem Namen ein bleibendes Gedächtnis sichert. Es erschien 1796 die erste Auflage der „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher“ in Einem Band. Schon im gleichen Jahr erschien eine zweite Auflage, 1799 die dritte in zwei Bänden; 1801 folgte die vierte, dann 1806 die fünfte Auflage, wesentlich bereichert durch einen dritten Theil von Nachträgen, deren reiches Material sodann in der sechsten Auflage 1810 in das Werk organisch verarbeitet wurde. Eine besondere Bedeutung erhielten diese zwei Ausgaben durch die apologetische Thätigkeit, zu welcher der sonst aller Polemik fern stehende Mann durch die pädagogische Bewegung genöthigt wurde, die von der Schweiz ausgieng. Die wegwerfende Verachtung, mit welcher der Enthusiasmus für Pestalozzi gegen alle bisherige Pädagogik aufgetreten war, veranlaßte N. zu der Abhandlung über „Pestalozzis Grund-

sätze und Methoden." Die Art, wie er die Competenz der gegnerischen Angriffe durch die von ihren Urhebern eingestandene Unkenntnis früherer Verdienste ablehnte, und nachwies, wie vieles, was mit Eclat als neu angekündigt wurde, längst entdeckt und gebraucht war, die Gerechtigkeit, mit welcher er die Gebrechen der herrschenden Pädagogik zugesteht, aber ebenso die Einseitigkeit und Selbstüberschätzung des neuen Phänomens darlegt, die Grundprincipien als verfehlt und unhaltbar aufzeigt, nicht minder aber das wirklich Werthvolle bereitwillig anerkennt und sich selbst aneignet, verlieh dieser Abhandlung ebenso eine besondere Bedeutung für ihre Zeit, als das strenge Wahrheitsgefühl, der Geist der Milde, besonders die hohe Achtung, welche N. Pestalozzi zollte, den Charakter des Verfassers ehrt. Sogar als man soweit gieng, der bisherigen Pädagogik vorzuwerfen, ihre Schulbildung sei nur Bildung zur „Animalität," wo nicht vielmehr zur „Bestialität," als ihr sofort von patriotisch-philosophischer Seite her sogar der Zerfall Deutschlands in die Schuhe geschoben wurde, verlor er seine Ruhe nicht, beschränkte er sich darauf, in kurzen Zügen das Geschichtswidrige dieser Urtheile zu zeigen und seine gerechten Zweifel zu äußern, ob die Erlösung der Menschheit überhaupt von einer Lehrform zu erwarten sei. Der praktische Erfolg seines Wirkens wurde durch diese Gegenstrebungen auf die Dauer nicht aufgehalten. Ruhig und sicher steuerte er durch das Chaos der auch auf dem Gebiet der Erziehungsfragen sich bekämpfenden Parteien durch, und während Methoden und Systeme, wie sie kamen, wieder verschwanden, während die schweizerischen Anstalten zerfielen und Pestalozzis tragisches Ende N. mit tiefer Trauer erfüllte, wurden seine Schuleinrichtungen vielseitig als mustergültig nachgeahmt und seine Grundsätze von vielen Regierungen der officiellen Organisation des Schulwesens in Regulativen und Edicten zu Grund gelegt. Mit der siebenten Auflage der Grundsätze, in welcher die Theorie der Didaktik eine gründliche Revision erhielt und der Abschnitt über die Geschichte der Pädagogik des 18. und 19. Jahrhunderts verbessert und vereinfacht wurde, erlangte N. 1818 den Höhepunct seines Ruhms und Einflusses. Ein „glücklicher Greis," wie er selbst sich nannte, besorgte er 1824 noch die achte Auflage seines Werkes, während ihm die neunte 1827 der Tod aus den Händen nahm.

Fassen wir das Werk näher ins Auge, so giebt N. selbst die constante Erklärung, daß dasselbe von seinem ersten Erscheinen an nie die Absicht gehabt habe, durch Aufstellung einer neuen Theorie der Erziehung und des Unterrichts Aufsehen zu machen. In der Abhandlung über die Geschichte der Pädagogik bestimmt er die Stellung, die dasselbe einnehmen will, näher. Die pädagogisch-didaktischen Bestrebungen des vorigen Jahrhunders rubricirt er in vier Schulen, die religiöse oder Francke'sche Schule, die Schule der Humanisten, die der Philanthropisten, die der Eklektiker. Zu den letzteren ist N. selbst zu zählen, wenn er es als den Zweck seines Werkes bezeichnet, „dazu mitzuwirken, daß echtes Verdienst der Vorzeit, oder auch was besser geworden ist, anerkannt, angehenden Erziehern und Lehrern der Jugend aber die Kenntnis des Vorzüglichsten, was über den Gegenstand in frühern und spätern Zeiten gedacht und gelehrt ward, erleichtert und daraus eine feste, auf Erfahrung beruhende Regel des Erziehens und Lehrens aufgestellt würde." Mit Entschiedenheit sprach er sich unausgesetzt gegen die während seines pädagogischen Wirkens so oft auftretende Anmaßung aus, die absolut gültige und allein richtige Methode und Lehrform gefunden zu haben. „Was der Zeit noth thut," sagt er, „scheint mir vor allem das Aufregen jeder Kraft und jedes guten Willens zu sein. Nicht an Formen sollen wir hängen; wir haben erlebt, wie bald der Geist aus ihnen verschwinden kann; nicht von dem plötzlichen Umgestalten das Heil hoffen; nicht Secten und Schulen stiften, vielmehr bedenken, daß es ebenso wenig eine allein glücklich bildende pädagogische Methodik, als eine allein selig machende Kirche geben kann." Wollte er auch nicht leugnen, daß die Pädagogik und Didaktik nach einer strengeren philosophischen Methode behandelt werden könne, als von ihm geschehen, so schien ihm dieses doch zumal bei dem steten Wechsel der Philosophie des Tages von geringem Nutzen, die Verbindung der transcendentalen und populären Methode aber in Einem Werk jedenfalls zweckwidrig. So war ihm die Erfahrung durchaus das Gebiet seiner Wissenschaft. Von dieser Basis aus hat er sich sein pädagogisches System gebildet. Indem er Erziehung und Unterricht im engeren Sinne unterscheidet, ergeben sich ihm für Auffassung der Erziehungslehre oder Pädagogik folgende Hauptgesichtspuncte:

1. Die Erziehung kann nur entwickeln und bilden, nicht schaffen; 2. sie achtet die Eigenthümlichkeit des Zöglings; 3. der ganze Mensch ist Gegenstand der Erziehung; 4. höchster und letzter Zweck derselben ist, das Menschliche (Humanität) im Menschen so vollkommen auszubilden, als es bei jedem einzelnen möglich ist; der Erziehung für besondere Bestimmungen geschieht dadurch in keiner Weise Abbruch; 5. das absolute Regulativ für alle Zwecke der Erziehung ist das sittlich Gute, wie es die Moral als das höchste Gut darstellt. Hiemit ergeben sich dann die pädagogischen Maximen: 1. wecke und bilde jede dem Zögling als Menschen und als Individuum gegebene Anlage und Fähigkeit; 2. bringe Einheit und Harmonie in die Ausbildung jener Anlagen und Fähigkeiten durch deutliche Vorstellungen von ihrer naturgemäßen Bestimmung und ihrem gegenseitigen Verhältnisse; 3. richte die erweckte Kraft auf alles, was der Vernunft als des Menschen würdig erscheint, durch jedes Mittel, das mit den Rechten des Zöglings als Vernunftwesens verträglich ist; 4. die Harmonie der Freiheit mit der Vernunft laß dein höchstes Ziel sein, weil auf ihr der sittliche, folglich auch der unbedingte und höchste Werth des Menschen beruht. Dies sind die allgemeinen Principien des Werkes. Was gründliche Beobachtung, gewissenhafte Prüfung, gesundes und besonnenes Urtheil, gepaart mit formalem Geschick, ausgebreitetem Wissen, und einer fünfzigjährigen pädagogischen Erfahrung zusammen zu leisten vermögen, hat N. aufgeboten, um sein Werk zu einer Fundgrube pädagogischer Schätze zu machen. Wenn die eklektische Haltung wohl in manchen Stücken der wissenschaftlichen und systematischen Form desselben Eintrag thut, so verdient doch das formale Talent, womit er das immense Material der Erfahrung systematisch geordnet und bis ins kleinste Detail verwendet hat, große Anerkennung. Dabei weit entfernt, in seinem Eklekticismus charakterlos zu sein, hatte er in seinen allgemeinen Grundsätzen und Maximen demselben eine feste psychologisch-philosophische Basis gewonnen, welche ihm zugleich die vollste Freiheit sicherte für Aneignung des Bewährten, wie für Vermeidung des Verfehlten in den pädagogischen Systemen der Vergangenheit und Gegenwart. — Was dem Buch noch besonderen Werth verleiht, ist die sorgfältig gesammelte Uebersicht der pädagogischen Literatur, die wohl nirgends sonst in gleicher Vollständigkeit zu finden ist.

Wir ergänzen noch die biographische Skizze. 1804 wurde N. zum wirklichen Oberconsistorialrath und Mitglied des Berliner Oberschulcollegiums als abwesender Rath des Cultdepartements ernannt. Da kam die schwere Zeit von 1806 herbei. Die Anstalten wurden schwer betroffen, als die Universität geschlossen wurde. Zurückgezogen lebte er seinem Berufe an denselben, als er den 18. Mai 1807 plötzlich mit vier andern preußischen Patrioten arretirt und nach Frankreich deportirt wurde. Den Grund seiner Wegführung erfuhr er nie. Sein Exil währte bis in den October. Halle wurde nun dem Königreich Westfalen einverleibt. Da ergieng an N. von dem Minister v. Stein das glänzende Anerbieten, bei der neuen Organisation der preußischen Staatsbehörden an die Spitze der beiden Departements des Cultus und Unterrichts als Geheimer Staatsrath zu treten. Dieser Antrag brachte für ihn die schwerste Collision mit sich. N. war mit allen Fäden seines Lebens an die Universität Halle, durch alle Traditionen seiner Familie an die Francke'schen Anstalten gekettet. Mit schwerem Herzen riß er sich von Preußen los. Was er für das große Vaterland sein konnte, stand nicht im Verhältnis zu dem, was sein Austreten für Halle, für das ihm vertraute Kleinod der Stiftungen mit sich gebracht hätte. — Das Werk der Rettung war nun seine Aufgabe. Er wirkte die Fortdauer der Universität aus, wie sie den 1. Jan. 1808 decretirt ward, und wurde dafür, daß er den Ruf nach Preußen ablehnte, zum Kanzler und Rector perpetuus ernannt. Bald aber wurde seine Stellung schwierig. Die Universität wurde als preußisch gesinnt verdächtig. Als Napoleon selbst die Universität im Juli 1813 zum zweiten Male aufhob, sah sich N. aller seiner Aemter und Würden entsetzt, aber damit auch der Pflicht für die fremde Regierung entbunden; er betheiligte sich mit patriotischer Freude an den Ereignissen, die jetzt eintraten. Endlich trat in Halle wieder preußisches Gouvernement ein, und der König decretirte die Fortdauer der Universität.

Niemeyer wurde zwar zunächst in seinen Stellungen bestätigt; doch ist eine fühlbare Abnahme seines Einflusses von jetzt an nicht zu verkennen. Als die Universität Wittenberg 1815 mit der von Halle combinirt wurde, sah er sich veranlaßt, von dem

permanenten Rectorat zurückzutreten. Und als die demagogischen Untersuchungen die Aufstellung von außerordentlichen Regierungsbevollmächtigten an den Universitäten veranlaßten, sah er sich factisch auch seiner Befugnisse als Kanzler enthoben. Er benützte diese Muße zu neuer praktischer und literarischer Thätigkeit, deren bedeutendste Frucht das anziehend geschriebene und inhaltsreiche Werk ist: „Beobachtungen auf Reisen in und außer Deutschland," welches 1820 begonnen, 1826 bis zu fünf Bänden fortgeführt, wiederholte Auflagen erlebte. Dasselbe ist ebenso reich an Zügen von allgemeinem zeit- und culturgeschichtlichem, auch pädagogischem Interesse, als für die Charakteristik und Biographie des Verfassers werthvoll.

Mit ebenso viel Glanz als Herzlichkeit wurde den 18. April 1827 sein fünfzigjähriges Doctorjubiläum gefeiert. Er überlebte die Feier nur um ein Jahr, indem er den 7. Juli 1828 so zu sagen noch unter den Schwingungen der Festfreude seines Jubeltags sein reiches Leben beschloß.

Wenn der hervorstechende Zug in N.'s Charakter in jener gleichmäßigen Ruhe und Gemessenheit lag, welche das Product angeborenen Ernstes, seiner Erziehung und seines ganzen Lebensganges war, so bildete dieses innere Gleichmaß des Geistes ferner die Basis der unglaublichen und rastlosen Thätigkeit, die ihm bis in sein hohes Alter eigen war, welche auch die kleinsten zersplitterten Zeittheile zu rascher Arbeit zu benützen wußte, und unter steter Unterbrechung doch die Continuität nie verlor. Diese rastlose und stets fertige Thätigkeit kam ihm besonders bei seinen Reisen zu statten und gieng so weit, daß er der bloßen Erholung wegen niemals spazieren gieng. Im persönlichen Verkehr zeigte sich jenes innere Gleichmaß besonders in der Geistesgegenwart, womit er jede Situation beherrschte, sich selbst nie verlor und mit seltener Gewandtheit und Sicherheit Meister des Wortes war. In seiner Stellung als Vorgesetzter war die reinste Humanität die Regel seines Benehmens. Der Jugend war er stets ein treuer Freund; jederzeit bereit, zu leiten und zu berathen, erfreute er sich an ihrem Frohsinn, und wenn sein Erscheinen denselben dämpfte, klagte er sich wohl einer finstern, steifen Weise an. Seinen Waisen war er in Wahrheit ein Vater; aber auch sonst besaß er das Vertrauen der Armen. Er hinterließ eine zahlreiche Familie. — Vgl. August Hermann Niemeyer, zur Erinnerung an dessen Leben und Wirken v. Jacobs und Gruber, Halle 1831.

**Normalienbuch**, s. Schulacten.

**Normallehrplan**, s. Lehrplan.

**Normalschule.** Im südöstlichen Deutschland versteht man unter Normalschule eine Muster- (Volks-) Schule, welche mit einer Bildungsanstalt für Volksschullehrer verbunden ist; vgl. die Art. Landschule, Maria Theresia, Felbiger. Im übrigen ist zu vergleichen der Art. Musterschule.

**Noten**, s. Schulstrafen.

**Notenmethode**, s. Gesang.

## O.

**Oberlehrer**, s. Lehrer.

**Oberschulrath**, s. Schulregiment.

**Observatoren**, s. Censoren.

**Oekonomische Arbeiten** — sind die Geschäfte, die den Bestand und das Fortkommen der Familie in den mittleren und unteren Ständen bedingen. Sehr viele derselben sind in allen Familien gleichartig, sofern sie den einfachsten Bedürfnissen der Nahrung und Kleidung und was damit in nächster Verbindung steht dienen. Sie begreifen die allergeringsten Arbeiten, zu denen die Kinder Kraft haben, wie die wichtigeren und schwereren, zu welchen sie nach und nach befähigt werden. Verschiedenartig aber sind sie, sofern die Lebensgewohnheiten und Bedürfnisse in den niederen und höheren Ständen, in städtischen und ländlichen Familien nicht ganz dieselben sind und zu gewerblichen oder landwirthschaftlichen Berufsarten in nähere Beziehung treten. Obwohl beide Geschlechter in den zarteren Jahren an denselben häuslichen Arbeiten

theilnehmen, so tritt doch mit der Entwicklung der männlichen und weiblichen Individualität eine Sonderung ein, indem die Knaben mehr die Berufsarbeit des Hausvaters anfassen, während die Mädchen den Geschäften sich zuwenden, welche der Hausmutter obliegen.

Die häuslichen Sitten, Bedürfnisse und Arbeiten haben nicht mehr die alte Einfachheit und vielhundertjährige Stabilität in den verschiedenen Ständen. Wie die Standesunterschiede angefangen haben sich zu verschmelzen, so nivellirt sich auch die Lebensweise. Ueberall in den mittleren und unteren Ständen zeigt sich die Neigung, über die unentbehrlichsten Bedürfnisse hinaus zu gehen. Diesem Zug der Zeit gegenüber vervielfältigen und verfeinern sich die häuslichen Geschäfte, und die Aufgabe, das nachwachsende Geschlecht dazu heranzubilden, ist eine weniger fest umgrenzte, eine umfassendere.

Wie mannigfaltig aber die Sitten und Beschäftigungen sich gestalten mögen, die Kinder sind zunächst an die Lebensweise ihrer Eltern gewiesen, vorzugsweise an die Mutter. Hier haben wir die naturgemäße Ordnung, daß die Anleitung der Kinder zu häuslichen Arbeiten und ihre Erziehung zur Arbeitsamkeit in und von der Familie geschieht, während die intellectuelle Bildung derselben ihrem größeren Theile nach den öffentlichen Schulen und Anstalten zukommt. Es ist daher die Obliegenheit der Hausmutter, zu allen in ihren Beruf fallenden Arbeiten ihre Kinder heranzuziehen, das Verständnis derselben in ihnen zu wecken, durch einleitende Uebung ihnen zum Geschick für weitere und schwerere Geschäfte zu verhelfen und sie an Arbeitsamkeit zu gewöhnen. Die Kinder müßen es lernen, wie sie theilhaben an allen Gütern und Freuden des Hauses, so auch zum Fortgange des Hauswesens mit kleineren und größeren Dienstleistungen beizutragen, und dies als theure Pflicht gegen ihre Eltern anzusehen. In diesem Zusammenhalten und Zusammenwirken werden den Familien Segnungen und Genüsse bereitet, die auch für die geistige und sittliche Entwicklung der Kinder von unberechenbarem Werthe sind.

Wie sieht es nun aber in der Wirklichkeit mit der Erziehung der Jugend zu häuslichen Arbeiten aus? Dieselbe fehlt fast ganz in den dissoluten Haushaltungen der verarmten Leute, in welchen der Müßiggang für eines der höchsten Güter des Lebens gilt und man selbst in Nothzeiten statt zur Arbeit und Entbehrung seine Zuflucht zum Bettel und Diebstahl nimmt. Wo so jede geordnete Thätigkeit im Hauswesen, ja aller Sinn dafür fehlt, wo vom Herzen des Familienlebens aus der Hang zur Sünde genährt und die Kinder frühe zu ihren Werkzeugen gemacht werden, da kann keine Rede sein von Anleitung derselben zu häuslicher Beschäftigung. Hier helfen auch die örtlichen Industrieschulen nicht. Denn sie werden von Kindern aus solchen Haushaltungen nicht oder doch nicht regelmäßig besucht und wirken auch im letztern Falle wenig, da ihrem Unterricht die Eltern statt Unterstützung Widerstand leisten. Erfahrung ist es, daß Kinder aus solchen Familien es gewöhnlich zu keiner Pünctlichkeit, Ausdauer und Geschicklichkeit in den Arbeiten bringen. Sie sind das Kreuz der Lehrerinnen und werden öfter auch nicht mit Liebe und Geduld behandelt. Die Folge ist, daß sie später zu Dienstboten und Hausfrauen nicht taugen, ihren Lauf in Sünden fortsetzen, für die kommende Generation die gleichen Früchte bringen und im Elend endigen.

An diese bejammernswerthen Leute reiht sich eine andere Classe an, die weit ehrenwerther ist, aber den Zweck der Erziehung zu den häuslichen Arbeiten kaum besser erreicht, die Fabrikarbeiter, die Kleinbauern und Kleingewerbenden. Hier muß die Hausmutter mit ihrer Kraft und Zeit sich dem Manne anschließen, und oft genug für ihn eintreten, oder auch, während der Familienvater in der Werkstätte arbeitet, die Feldgeschäfte, das Vieh u. dgl. besorgen. So wird sie ihrem natürlichen Wirkungskreise inmitten der Familie und der Erziehung der Kinder mehr oder weniger entzogen. Sie und mit ihr die Kinder, sobald ihre Kräfte zureichen, werden zur Arbeit für den augenblicklichen Verdienst verwendet. Das Familienleben wird hier in die Werkstätte, den Fabriksaal verlegt und Mutter und Kinder werden Räder am Gewerbsgetriebe. Es wird zwar gearbeitet, oft mit Ueberbietung der Kräfte, aber zum geringsten Theile in den vielerlei Dingen, die den Kindern zur Vorbereitung auf ihren späteren häuslichen Beruf dienen müßten. Was die Aufgabe der Hausmutter wäre, geschieht nicht

oder ganz ungenügend, oder wird an eine fremde Person und oft genug an die Kinder allein gehängt, was alles vom Uebel ist. Solche Kinder, die den Reiz des stillen Zusammenlebens mit der Mutter, der geregelten Geschäftigkeit in der Familie nicht kennen lernen, vielmehr frühe schon zum Geldverdienen angehalten werden, entgehen selten der Gefahr, bald den ganzen oder theilweisen Verdienst als ihr Eigenthum anzusprechen, geizig und hart gegen Vater und Mutter zu werden und den erhaltenen Lohn in Hoffart und Genußsucht zu vergeuden. Es ist für das Hauswesen und die Kindererziehung von unberechenbarem Schaden, wenn die Hausmutter vom Centrum des häuslichen Waltens verdrängt wird.

Das Richtige wird im allgemeinen getroffen im gesunden Mittelstand, in den Familien des begüterten Bauern und Gewerbsmannes, und der sogenannten gebildeten Stände. Hier besteht zwischen der geistigen und sittlichen Ausbildung der Kinder und der Uebung in häuslichen Arbeiten das rechte Verhältnis. Die Mutter ist die Seele des Hauses und an ihrer Hand lernen die Kleinen so frühe als thunlich die verschiedenen Seiten der häuslichen Thätigkeit anzufassen. In der Behandlung der Dinge gewinnt das Kind nicht nur Geschick und Fertigkeit, sondern es übt sich im richtigen Anschauen und Beurtheilen der Verhältnisse, gewöhnt sich an Aufmerksamkeit und Pünctlichkeit, übt den Sinn für Ordnung und Reinlichkeit und schärft seinen Verstand. Daß eine solche Lebensweise nicht in allen Familien der Mittelstände herrscht, ist begreiflich. Eine Ausnahme, die oft für gut angesehen wird und doch tadelnswerth ist, findet sich da, wo die geschäftige und überpünctliche Mutter wähnt, alles selber und am besten besorgen zu müßen, und darüber die Anleitung ihrer Kinder versäumt.

Weit weniger Rücksicht auf die Uebung in häuslichen Arbeiten wird in den höheren Ständen genommen. Das Familienleben bietet hier nicht so ungesucht wie sonst die Gelegenheit dazu dar (s. d. Art. Handarbeit). Eine zweckmäßige Gelegenheit aber zu machen, davon halten mancherlei Gründe ab. Man glaubt die Freiheit der Kinder, die schon durch das theoretische Lernen zu sehr beschränkt erscheint, nicht auch noch durch häusliche Arbeiten vermindern zu dürfen. Eine gewiße Ungebundenheit und Wildheit in den Entwicklungsjahren hält man für geboten und setzt voraus, daß in reiferen Jahren Kenntnis und Geschick in den häuslichen Dingen, soweit es nöthig sei, bald gewonnen werden. Noch häufiger aber hält hievon wirkliche oder eingebildete Vornehmheit ab. Oder aber, wenn man so vernünftig ist, in der Arbeit der Kinder nichts standeswidriges zu erkennen, so müßen es doch feinere Arbeiten sein. Daher kommt es, daß manche Tochter aus reichem, vornehmem Hause zwar eine bewundernswerthe Gewandtheit in künstlichen Arbeiten besitzt, dagegen in den einfachsten Dingen des Hauswesens unerfahren und ungeübt ist. Und wird nun auch vor dem Eintritt in den Hausstand ein Curs im Kochen und Nähen genommen, so hat man doch keine erfahrungsmäßige, sichere Kenntnis der Stoffe und ihrer Verwendung, der Geräthe und Einrichtungen gesammelt; man weiß sich in Führung des Hauswesens nicht zu rathen, kann die Dienstboten nicht mit Sachkenntnis beaufsichtigen und seiner Zeit auch seine Kinder zu häuslichen Arbeiten nicht anleiten. Hiegegen kann man übrigens in manchen höherstehenden und wahrhaft gebildeten Familien mit Freuden eine Reaction warnehmen, die zur Natur und zu der bessern alten Sitte zurückkehrt.

Ein weiteres Hindernis besteht in einseitiger Bevorzugung der geistigen Beschäftigung. Das Lernen in der öffentlichen Schule und im Privatunterricht, das Lesen, das in Lesewuth ausartet, das Musiciren, auch wo die natürliche Begabung fehlt, läßt man in einer Menge von Familien, oft bis tief in den Mittelstand herunter, so sehr alle Zeit und Kraft der Kinder verschlingen, daß keine Zeit und Lust übrig bleibt, sich in ökonomischen Arbeiten zu üben und einem überreizten, unpraktischen und arbeitsscheuen Wesen zu entgehen.

Man sieht, in den breiten Mittelständen findet sich noch am ehesten das richtige Verhältnis zwischen geistiger und körperlicher Erziehung in der Anleitung der Kinder zu häuslichen Geschäften, während diese in den untern und obern Regionen bis zum Verschwinden zurücktreten. Die Extreme berühren sich auch hier.

Fragt man, ob diesen für das ganze Volk wie für das einzelne Familienleben verderblichen Einseitigkeiten nicht abgeholfen werden könne, so ist darauf nicht leicht eine befriedigende Antwort zu geben. Wir haben hier das innere Gebiet des häus-

lichen Lebens vor uns, auf das von außen nur schwer bessernd eingewirkt werden kann. Auf dem Weg der Gesetzgebung wird hier nichts erreicht. Wenn auch ein Gesetz gerecht machen und ein neues Herz geben könnte, so ist das Innere des Familienlebens ein Gebiet, das sein natürliches Maß von Freiheit haben muß. Die Orts-Industrieschulen mögen auf Arbeitsamkeit, Ordnungssinn und Reinlichkeit hinwirken, und auch den Sinn für andere häusliche Arbeiten, als die in ihnen gelehrt werden, wecken, wo aber das Haus nicht für sie, sondern wider sie ist, da werden sie meistens keinen wohlthätigen Einfluß äußern. Ueberdies pflegen sich ihnen die untersten Schichten des Volkes zu entziehen und von den oberen kann ohnedies keine Rede sein.

Ein wirksameres Mittel, den Mangel des Hauses zu ersetzen, Sinn für ökonomische Arbeiten zu wecken und den Muth, den Kampf mit den entgegenstehenden Hindernissen aufzunehmen, zu stärken, wird es nicht geben als dasjenige, welches in einer tüchtigen Schulbildung liegt. Man wende daher auch in solcher Absicht dieser Seite des Lebens die gebührende Aufmerksamkeit zu. Man bestärke die geordneten, thätigen Schüler, die an den nützlichen Geschäften des Hauswesens mit Lust theilnehmen, und überzeuge sie, daß das göttliche Ordnung sei, daß der Mensch im Schweiße seines Angesichts sein Brot esse, daß der Arbeiter seines Lohnes werth sei und ein ganz besonderer Segen auf den Häusern ruhe, in welchen die Kinder mit den Eltern ihre Freuden und Leiden, ihre Genüsse und Arbeiten treulich theilen und denselben ihre Liebe und Wohlthaten frühe schon zu vergelten anfangen. Man gedenke andererseits, wenn man Faule, Bettler oder zur Arbeitsamkeit nicht angehaltene Kinder unter seinen Schülern hat, ihrer mangelhaften Erziehung und der Gefahren ihrer Zukunft und verhelfe ihnen aus ihrer eigenen Erfahrung heraus zu der Erkenntnis, daß Müßiggang viel Böses lehrt, daß wer nicht arbeiten will, auch nicht essen soll, und daß man zu allem Guten den Samen frühe säen müße. Beispiele und gesunde Lectüre (z. B. die Schriften von Bizius) werden ihre Wirkung nicht verfehlen. Wird so dem Kinde der Blick geöffnet und die Gewöhnung an häusliche Arbeit von ihm in seiner Bedeutung erkannt, dann mag es gar oft der Fall sein, daß es auch unter ungünstigen Familienverhältnissen noch manches lernt und übt, oder daß es in fremden Häusern sucht und gewinnt, was das eigene ihm nicht hat bieten können, und doch noch der Grund zu seinem späteren Fortkommen und häuslichen Glück gelegt wird.

**Offenheit**, s. Wahrhaftigkeit.

**Olivier**, Ludwig Heinrich Ferdinand, verdient theils als einer der Lehrer am Dessauer Philanthropin theils wegen seiner Verdienste um den Leseunterricht (s. d. betr. Art.), daß wir einen kurzen Bericht über seine Lebensverhältnisse hier aufnehmen. Er war geboren 1759 zu La Sarra in der französischen Schweiz. In den letzten Jahren des Philanthropins kam er nach Dessau, gab dann, als sich nach Auflösung des Instituts eine Anzahl Privatanstalten dort bildeten, Privatunterricht und gründete im Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts selbst ein Pensionat, welches zuerst auch von fremden Zöglingen stark besucht wurde und an welchem der Lausitzer Tillich mit ihm Unterricht ertheilte. Letzterer, ein denkender, wissenschaftlicher Kopf, der noch als Jüngling in Leipzig eine Erziehungsanstalt errichtet hatte und dann zu Pestalozzis Füßen gesessen war, übernahm nachher die Anstalt Oliviers, starb aber allzufrüh, 1807. Olivier selbst siedelte nach Wien über, wo einer seiner Söhne Professor war, und starb daselbst den 31. März 1815. Er war ein Mann von großer Lebhaftigkeit, der besonders auch im französischen Unterricht selbst die trägsten Schüler mit sich fortriß und zum Sprechen brachte, freundlich und sehr beliebt bei den Kindern, an denen er deshalb auch schnelle Erfolge erzielte. Er war der erste Lehrer des Königs Friedrich Wilhelm IV. von Preußen. Er schrieb z. B.: Die Kunst, Lesen und Rechtschreiben zu lehren, auf ihr Grundprincip zurückgeführt. Dessau 1801. Ueber den Charakter und Werth guter natürlicher Unterrichtsmethoden. Leipzig 1802. Orto-epo-grafisches (sic) Elementarwerk, erster, theoretischer Theil, und zweiter, praktischer Theil. Dessau 1804.

**Onanie**, s. geschlechtliche Verirrungen.

**Oppositionsgeist.** Es handelt sich an dieser Stelle um Erörterung des Oppositionsgeistes als Eigenschaft einer Gemeinschaft von Zöglingen; doch ist auch den Regungen der Opposition im Gemüth des Einzelnen zuvor ein Blick zuzuwenden. Hier wollen wir drei verschiedene Formen hervorheben. Die erste ist die,

welche das aufstrebende Kraftgefühl der Jugend in Verbindung mit dem frühzeitigen Keimen eigenartigen Dichtens und Trachtens gerade in edleren Naturen hervorbringt. Der Knabe oder Jüngling, der den Naturtrieb in sich fühlt, sich in origineller Weise zu entwickeln, wird durch jeden Eingriff der Erziehung unangenehm berührt, und dann hängt es von seinem Temperament ab, ob die Reaction gegen diesen Eingriff zu scheuer Verschlossenheit oder zu oppositionellem Auffahren führt. Eine für den Lehrer besonders fatale Mischung von beidem ist die oppositionelle Miene, die gegen eine Ermahnung oder auch gegen den Lehrvortrag gerichtet ist. Als bewußte Unart gehört eine solche Miene zu den schlimmsten Symptomen, die es geben kann. Ein neuer Lehrer, der seine Schüler noch nicht durch und durch kennt, kann nicht wissen, ob er eine bewußte oder unbewußte Regung vor sich hat. Der sorgsame Erzieher hat aber für alle solche Fälle ein Universalmittel, das, wenn er es im richtigen Geiste anwendet, wohl nie versagen wird. Es ist die vertraute Besprechung. Nichts ist so geeignet, das Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer ins klare zu setzen, als eine ruhige, liebevolle Zusprache unter vier Augen. Dies Mittel ist gleichzeitig für den guten Sinn schonender, aber auch für den bösen Sinn demüthigender, als eine Schulstrafe. — Wenn der Schüler in der Classe selbst aufbraust, so gebührt ihm natürlich auch eine den Umständen entsprechende sofortige Zurechtweisung. Sonst aber wird die Behandlung dieselbe sein.

Uebrigens hat der Lehrer, welchem die Opposition edlerer Naturen häufiger vorkommt, stets Grund, auch bei sich selbst einzukehren, und sich die Frage zu stellen, ob seine Leitung auch die rechte ist. Der Erzieher soll sich nicht auf eine herzlose Sicherheit in der Handhabung der Amtsgewalt verlassen, sondern er soll sich fragen, ob er fest im Geist der Wahrheit und der Liebe steht, und ob er auch der zarten Keime des Guten wartet, die in ihrer zukünftigen Entfaltung oft werthvoller sind als alle ostensiblen Resultate.

Schlimmer steht es mit der Opposition jener negativen Naturen, welche Herbart in seinen Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik so treffend bezeichnet: „Die Erfahrung zeigt unleugbar „Geister, die verneinen;" sie zeigt deren schon im frühen Knabenalter. Es gibt Kinder, denen nichts recht ist, die in alles einen bittern Tropfen hineintragen, überall tadeln, schmähen, verleumden, weil sie überall eine Kehrseite erblicken, und selbst im Genusse nie eigentlich froh werden. Das Böse keimt bei ihnen so leicht und so früh, daß man unwillkürlich an Erbsünde erinnert wird. Zuweilen, doch nicht immer, läßt sich etwas disharmonisches in ihrem Körperbau nachweisen, daß aber ein solches auch tief verborgen liegen könne, wen wird das wundern?" Uns will scheinen, daß solche negative Naturen nicht immer, wie es Herbart hier annimmt, aus vegetativen Mängeln hervorgehen, sondern daß auch die Starrköpfigkeit des Gewohnheitsmenschen oft ähnliche Erscheinungen erzeugt. Ja sogar die Blasirtheit, die immer eine hohle Negativität der Stimmung hervorbringt, ist leider oft schon früh in die Jugend eingedrungen. In beiden Fällen gilt es, sich des ungeduldigen Aergers zu erwehren, offene Unarten scharf zu rügen und im übrigen auf die langsamen und dauernden Wirkungen einer gesunden Disciplin zu vertrauen.

Die dritte Form des individuellen Oppositionsgeistes leitet bereits zu den Erscheinungen der gemeinschaftlichen Opposition hinüber, insofern es Charaktere giebt, welche am Verhetzen und Anstiften andrer Freude haben und sich in der Rolle eines Anführers zu allen schlimmen Streichen gefallen. Wir wollen nicht leugnen, daß durch unruhige Köpfe dieser Art vorübergehend auch in wohlgeordnete Schulverhältnisse eine fatale Störung gebracht werden kann; im ganzen wird man aber annehmen können, daß ihnen ihr Werk nur da gelingt, wo der Boden schon mehr oder weniger vorbereitet war. Im übrigen versteht es sich von selbst, daß die Besserung solcher Individuen einer öffentlichen Schule nicht obliegen kann, und daß in schlimmeren Fällen die baldmöglichste Entfernung derselben geboten ist.

Wo eine engere gemüthliche und sittliche Beziehung zwischen Lehrer und Schüler fehlt, und die Schule lediglich auf den Mechanismus äußerlicher Pflichterfüllung gebaut ist, da wird der schlimme Uebelstand eines in der Gemeinschaft der Schüler wurzelnden Oppositionsgeistes am leichtesten Boden gewinnen. Schleiermacher

faßt diese Erscheinung geradezu als Ausartung des Gemeingeistes auf. (Erziehungsl. S. 540.) Eine tiefe Wahrheit enthält die Bemerkung: „Je mehr die Leiter der Anstalten sich selbst mit der Jugend als eins setzen, desto mehr wird der Oppositionsgeist innerhalb der Anstalt selbst verhütet." Auch Palmer äußert denselben Gedanken. Man kann nur beistimmen, wenn er die Erzeugung eines positiven, von sittlicher Kraft getragenen Gemeingeistes als festesten Damm gegen oppositionelle Stürme betrachtet; allein obgleich man wird behaupten können, daß es Männer giebt, denen gegenüber der gesunde Gemeingeist niemals umschlagen und sich in Opposition verwandeln kann, so läßt sich doch nicht leugnen, daß gerade in ihren Classen für einen schwächeren Nachfolger und oft sogar für einen gleichzeitig wirkenden Fachlehrer die Gefahr des Oppositionsgeistes oft schlimmer ist, als in Classen, wo kein besonderer Gemeingeist entwickelt war. Da nun thatsächlich stärkere Lehrer mit schwächeren wechseln müßen und auch der Stümper nicht immer beseitigt, der Anfänger nicht zurückgehalten werden kann, bis er Meister ist, so läßt sich schwer a priori bestimmen, ob die Pflege des Gemeingeistes die Gefahr des Uebels, das wir behandeln, mehrt oder mindert. Dagegen ist einzuräumen, daß diese Frage einen praktischen Einfluß kaum haben darf. Die Pflege eines echt sittlichen Gemeingeistes ist etwas so entschieden gutes, daß man keinem Lehrer zumuthen darf, sie zu unterlassen, um die Gefahr einer späteren oppositionellen Wendung zu mindern, sie ist aber auch etwas so durchaus an der Persönlichkeit des Lehrers haftendes, daß man sie ebensowenig als Universalmittel gegen den Oppositionsgeist von jedem Lehrer verlangen kann.

Hier sei denn beiläufig bemerkt, daß für einen willensstarken und in der Disciplin seinen Collegen überlegenen Lehrer eine große Versuchung entsteht, wenn er Spuren des Oppositionsgeistes gegen einen Amtsgenossen unter seinen Schülern bemerkt. Namentlich ist der Classenlehrer gegenüber einem Fachlehrer sehr leicht in Gefahr, den Excessen auf Kosten des letzteren nicht den gebührenden Ernst entgegenzusetzen. Die Schüler selbst wissen mit unglaublicher Feinheit in Mienen, Wendungen und Ausdruck der Stimme durchblicken zu lassen, daß sie so etwas dem geachteten Classenlehrer gegenüber natürlich niemals wagen würden. Sie wissen sicher bei der Untersuchung den etwaigen Fehler des Fachlehrers in das hellste Licht zu setzen. Die Situation gewinnt leicht für die Eitelkeit des Untersuchenden etwas schmeichelhaftes; er nimmt die Sache zu leicht und das Unglück ist geschehen. Am schlimmsten steht es, wenn der Director einer Anstalt in dieser Weise das Ansehen der ihm untergebenen Lehrer untergräbt. So nothwendig auch eine Beschwerdeinstanz für außergewöhnliche Fälle sein mag, so krankt doch ganz gewiß eine Anstalt, an welcher die Schüler die Gewohnheit haben, sich über die strenge Behandlung durch einen Lehrer beim Director zu beschweren, an einem sehr schlimmen Uebel. — Der Oppositionsgeist findet bekanntlich auch nicht selten eine unverhohlene Stütze im elterlichen Hause. Die Erfahrung zeigt aber, daß solche Einflüsse meist isolirt bleiben. Hier ist es der Corporationsgeist der Schüler, welcher eher dazu führt, daß derjenige gering geschätzt wird, der alles „seinem Vater sagt." Die geringste Schwäche eines Directors oder eines der Collegen verderbt in dieser Beziehung den Gemeingeist der Schule mehr, als der Einfluß des elterlichen Hauses.

Wenn Schleiermacher den Oppositionsgeist als „Beweis der Corruption der ganzen Anstalt" betrachtet, so hat er dabei den Fall im Auge, wo dieser Geist auch die ganze Anstalt bereits ergriffen hat. Es dürfte jedoch zweckmäßig sein, bei dem entgegengesetzten Fall zu verweilen, und die Erscheinungen der Opposition gegen den Anfänger noch besonders zu beleuchten. Da dieselbe durch pädagogische Einsicht ungleich leichter und schneller beseitigt wird, als durch die Naturwirkung längerer Erfahrung, so kann ihre Beleuchtung vielleicht einigen Nutzen stiften.

Der natürliche Stolz bringt es mit sich, daß der Knabe sich nicht von jedem will regieren lassen. Selbst der verhaßte und gefürchtete Lehrer erscheint ihm des Gehorsams würdiger, als ein Neuling. An manchen Anstalten, wo häufig Anfänger ab- und zugehen, ist es bewußter und traditioneller Grundsatz der Schüler, den Candidaten das Leben sauer zu machen; fast überall wird wenigstens von einigen unter gespannter Aufmerksamkeit aller übrigen versucht, wie weit man mit dem neuen Lehrer gehen darf. Als sichres Symptom eines regen Oppositionsgeistes ist zu betrachten, wenn

die Schüler bei der leisesten Störung alle aufmerksam werden, wenn Seitenblicke nach der Gegend geworfen werden, aus der das Geräusch stammt, wenn ein sympathisches Lächeln sich verbreitet und bald dieser bald jener ängstlich schlau zu dem Lehrer aufblickt. Wenn dieser Zustand eine Zeit lang fortdauert, so folgt gewiß bald ein Exceß, dessen specieller Zweck in einer Demonstration gegen das Regiment des Lehrers besteht. Diesem fehlen, abgesehen von seiner Unerfahrenheit, die besten Waffen. Von Liebe, Ehrfurcht, Achtung vor seiner Gelehrsamkeit und Tüchtigkeit kann kaum die Rede sein. Hier ist gewöhnlich der nächste Nothanker das divide et impera; es hat aber in sittlicher und technischer Beziehung seine Gefahren. An einem Beliebigen ein abschreckendes Beispiel für alle zu statuiren, erbittert das Rechtsgefühl; dagegen darf der Lehrer es auch nicht aus Weichlichkeit oder gar aus Eitelkeit scheuen, mit einer Strafe seine Laufbahn zu beginnen. Die Schüler buchstabiren das Wörtchen Ehrfurcht von hinten; erst kommt die Furcht, dann das Ehren. In allewege ist die erste Strafe für den angehenden Lehrer ein wichtiger Act. Gelingt es ihm, jede persönliche Gereiztheit zu vermeiden, ruhig und unbefangen ein Symptom unzweifelhafter Schuld zu erfassen und sofort scharf und nachdrucksvoll mit der ganzen Würde sittlichen Ernstes einzugreifen, dann ist viel gewonnen. Die Ueberwindung des Oppositionsgeistes liegt aber für den Anfänger noch in etwas anderem: sie liegt in der Vorbereitung. Denn der sicherste Weg zum Sieg ist die sofortige tüchtige Leistung; und diese ist für den, der nicht nur an eine neue Schule kommt, sondern überhaupt noch nie unterrichtet hat, in der Regel nur durch die ernsthafteste und allseitigste Präparation zu ermöglichen. Die Vorbereitung muß sich aber bis in die Aneignung pädagogischer Regeln, bis in die Aeußerlichkeiten hinein erstrecken. Es darf z. B. der Anfänger keine Zeit damit verlieren, sich erst die Namen der Schüler in ein Notizbuch zu schreiben und die einzelnen zu betrachten; er muß es verstehen, durch sichere Bezeichnung nach Bänken und Plätzen sofort jedem einzelnen, bevor er die Namen kennt, mit Fragen und Mahnungen beizukommen, damit das verführerische Sicherheitsgefühl aufhört. Auf seinen Spaziergängen und bei jeder Gelegenheit muß er sich die einzelnen nach ihren Zügen und Eigenschaften vergegenwärtigen und Bank für Bank die Erinnerungen aus der Stunde im Geist durchnehmen. Dann erfolgt nach wenigen Tagen die Einprägung der Namen und damit die erste wichtige Handhabe der Disciplin. Einem Lehrer gegenüber, der so verfährt, hört der Oppositionsgeist in der Regel von selbst auf; er verschwindet gleichsam vor dem bloßen Willen, keine Opposition zu dulden.

Schleiermachers theoretische Formel, nach welcher der Oppositionsgeist dadurch verhütet wird, daß die Leiter der Anstalten „sich selbst mit der Jugend als eins setzen," gewinnt ihre Bedeutung erst durch richtige Uebertragung ins Concrete. Trotzendorf setzte sich mit der Jugend als eins durch Begründung des Schülerstaates, dessen dictator perpetuus er war; die Jesuiten durch Eingehen auf die Neigungen des natürlichen Menschen. A. H. Francke, der beten konnte: „Herr schaffe mir Kinder, gebier sie mir, wie den Thau aus der Morgenröthe und mache ihre Zahl wie der Sterne am Himmel," war von vornherein mit seinen Schülern eins, er brauchte sich nicht mehr mit der Jugend als eins zu „setzen." Ganz dasselbe muß man aber von einem Theile der Philanthropisten sagen. Gegen Männer, wie Salzmann und Guts Muths, kann man sich das Aufkommen des Oppositionsgeistes gar nicht denken. Den schlagendsten Beweis dafür, was es heiße, und was es vermöge, sich eins mit der Jugend zu wissen, liefert Pestalozzi. Er besaß so ziemlich alle Eigenschaften, welche einem Lehrer mit dem Unterrichte zugleich die Disciplin erschweren können; man wird zugeben, daß es ein Band von wunderbarer Stärke und gar eigenthümlicher Art sein mußte, was die Kinder so mit diesem Lehrer verband, daß sie ihm alles zu Liebe thaten und sein Bild auf Lebenszeit in ehrendem Andenken hielten. Ramsauer sagt von seinem Aufenthalt bei Pestalozzi in Burgdorf: „Schulgerecht lernte ich da nichts, so wenig wie andere Schüler; sein heiliger Eifer aber, seine hingebende, sich selbst ganz vergessende Liebe, seine sogar in die Augen der Kinder fallende ernste, gedrückte Lage machten den tiefsten Eindruck auf mich und knüpften mein kindlich dankbares Herz auf ewig an das seinige."

Wenn nun in der herzlichen Einheit des Lehrers mit den Schülern und in seiner

Hingebung an die Sache das liegt, was den Oppositionsgeist am sichersten fern hält, so wird es wohl das entgegengesetzte Verhalten sein, was ihn erzeugt. Schlaffes Miethlingswesen oder herzloser Mechanismus auf Seiten der Erzieher rufen die Opposition hervor. Im ersteren Falle wird der Oppositionsgeist meist offen zu Tage treten; in letzterem Falle wühlt das Uebel unterirdisch sich seine Bahnen, und namentlich dann liegt die Gefahr des Complottirens (vgl. d. Art.) nahe. Beide Quellen des Oppositionsgeistes entspringen aber wieder im großen Ganzen den allgemeinen Verhältnissen des Schulwesens verschiedner Länder und Zeiten. So ist es in unserer Zeit der Schulräthe und Circularverfügungen, der vorgeschriebenen Lehrmittel, genehmigten Lehrpläne, höheren Orts festgesetzten Classenziele, Reglements, Prüfungsordnungen, Inspectionen, Gutachten, Berichte u. s. w. namentlich der herzlose Mechanismus, welcher an so vielen Anstalten trotz aller äußeren Regelung in der „Haltung" der Schüler einen schlimmen Oppositionsgeist erzeugt. Die bureaukratische Ordnung bringt es leider mit sich, daß das Schicksal der Lehrer und die Gunst, welcher sich ganze Anstalten erfreuen, viel zu sehr von den ostensiblen Resultaten abhängt. Bringen doch ganze Provinzen dem leitenden Schulrath mehr Ehre ein, wenn alle Anstalten nach dem Schnürchen geregelt sind und alles handwerksmäßig klippt und klappt, als wenn so viel Freiheit gelassen wird, daß der Stümper offen stümpern, und daneben der ernste, denkende Arbeiter in sicherer Ruhe ein Samenkorn für das Gedeihen kommender Generationen ausstreuen kann! Je mehr die französische Centralisationswuth in Deutschland eindringt, desto ausgebreiteter und desto gefährlicher wird auch der Oppositionsgeist werden, der selbst dann, wenn er geschickt und kräftig niedergehalten wird, immer noch den ganzen Segen der Erziehung in Fluch zu verwandeln droht. In Summa: Egoistische Disciplin, einerlei ob schlaff oder scharf, reizt den Oppositionsgeist; unbefangene Hingebung an die Sache und Liebe zur Jugend lassen ihn nicht aufkommen, einerlei ob im übrigen die Strenge oder die Milde vorwaltet.

**Ordnung.** Die äußere Ordnung in der Schule soll hier betrachtet werden als der Inbegriff derjenigen Einrichtungen, durch welche die Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts innerhalb der Schulgemeinschaft verwirklicht und erleichtert werden können. Sie umfaßt schon an sich nur gewiße Seiten ihrer Gesammtordnung und zwar diejenigen, in denen das innere organische Leben der Schule äußerlich, d. h. sinnlich warnehmbar wird. Aber auch in dieser Allgemeinheit des Begriffs haben wir es hier nicht mit demselben zu thun; denn eine Außenseite hat eigentlich alles, was zum Leben der Schule gehört. Es giebt vielmehr einen seit langer Zeit bestehenden Sprachgebrauch, nach welchem gewiße, der Praxis des Schullebens angehörende, die Schuldisciplin und den Unterricht fördernde allgemeine Einrichtungen den Namen der Schulordnung führen, und diesem Sprachgebrauche folgen wir hier. Der eigentliche Ausgangspunct für solche Einrichtungen ist die Rücksicht auf die Menge, auf die Gesammtheit der Schüler. Denn da die Schule wesentlich Massenerziehung und Massenunterricht ist, so tritt zu alle dem, was die sittlichen Zwecke und Mittel aller Zucht und was der Lehrplan und die correcte Lehrweise in allem Unterrichte fordern, immer noch die Aufgabe hinzu, dies alles für die Gesammtheit der Schüler in jedem Augenblicke fruchtbar und lebendig zu machen. Ueber die Beziehung und Stellung dieser äußeren Einrichtungen und Ordnungen zu den Aufgaben der Zucht und des Unterrichts fehlt es mannigfach an der rechten Klarheit. Ja vieles, was hieher gehört, wird ziemlich allgemein als bloßer Ausdruck der disciplinarischen Tüchtigkeit und des natürlichen Lehrgeschickes angesehen und daher dem Lehrer oder dem Dirigenten überlassen. Allein in dieser Ansicht verbirgt sich eine idealistische Geringachtung des Schullebens. Die Schule muß dem Kinde von vorn herein eine objective Lebensordnung entgegenbringen, in welche es sich einzuleben hat. Ohne gewiße feststehende Einrichtungen dieser Art könnte keine Schule bestehen und wenn dieselben auch nach Art und Wesen der Schulen mannigfache Veränderungen erleiden, so giebt es doch manches der Art, was von allgemeinster Bedeutung für die Schule überhaupt ist und einfach aus ihrem Wesen fließt.

Am meisten ist man geneigt, den Werth solcher äußeren Einrichtungen für die Disciplin anzuerkennen. Es ist indessen darauf aufmerksam zu machen, daß der Begriff der „äußern Schulordnung" durchaus nicht zusammenfällt mit dem der Schul-

zucht, welche die sittliche Eigenthümlichkeit des Einzelnen überall in Anschlag zu bringen hat, während jene äußeren Einrichtungen nur solche Puncte ins Auge fassen, in denen ein und dieselbe Forderung an alle gestellt wird. Eine andere Seite der äußeren Ordnung besteht darin, daß ihre Wirksamkeit nicht sowohl auf der Macht der Persönlichkeit, als vielmehr auf der Macht der Gewohnheit, auf dem Einflusse des Beispiels, auf dem geheimnisvollen Zuge des Gemeingeistes beruht. Die „äußere Ordnung" ist so gewißermaßen die Voraussetzung für alle eigentlich erziehende Thätigkeit des Lehrers. Erst wo die äußere Ordnung verletzt ist, entsteht der Disciplinarfall. Die nicht persönliche, sondern rein gesetzliche, darum aber auch rein geistige Wirkung solcher objectiven Ordnungen des Schullebens ist mithin noch etwas anderes, als die pädagogische Einwirkung der Person auf die Person, weil die hier in Rede stehenden Schuleinrichtungen eben auf die Gemeinschaft, auf die Menge der Schüler berechnet sind. Warum aber eine tüchtige Schulordnung dieser Art, die sich zunächst freilich nur als äußere Gesetzesherrschaft kundgiebt, doch so viel zur Bildung des wahrhaft sittlichen Gehorsams beitragen kann, ist leicht zu ersehen. Denn indem sie das persönliche Eingreifen, dem leicht der Schein subjectiven Eigenwillens anhaftet, zurücktreten läßt, treibt sie die Willkür aus der Schule, erleichtert es dem Schüler, die Nothwendigkeit des allgemeinen Willens anzuerkennen, durch diese Anerkennung der Idee selbst das Gesetz lieb zu gewinnen und so aus dem passiven Gehorsam zum activen, d. h. zur Selbstregierung überzugehen.

Seltener hat man in neuerer Zeit den Einfluß der äußern Schulordnung auf den Unterricht hervorgehoben und nicht immer ist darauf die nöthige Aufmerksamkeit gerichtet worden; wieviel auch äußere Einrichtungen dazu beitragen können, die Zwecke des Unterrichtes zu fördern, die Theilnahme der Kinder an demselben zu controliren und ihre Selbstthätigkeit während desselben zu erwecken. Goltzsch („Einrichtungs- und Lehrplan für die Dorfschulen" 1852) hat darüber Klage erhoben, daß nicht nur die wissenschaftliche Pädagogik in Deutschland, sondern auch die von den Schulbehörden ausgegangenen Anweisungen für die Lehrer viel zu sehr das allgemeine Ziel des Unterrichts statt die Verwirklichung desselben innerhalb der Schule ins Auge fassen, und hat darauf hingewiesen, daß die ungenügende Berücksichtigung schulmäßiger Einrichtungen, auf welche z. B. in England das größte Gewicht gelegt werde, einen durchgehenden Mangel der deutschen Pädagogik begründe (vgl. insbesondere das a. a. O. S. 11 u. S. 17 Ausgeführte). Es war ohne Zweifel verdienstlich, daß Goltzsch diese schwache Seite der deutschen Pädagogik bezeichnete, und noch verdienstlicher, daß er in dem angeführten Buche einen wirklichen Einrichtungs- und Lehrplan, zunächst für die Dorfschulen, folgen ließ. Doch darf nicht übersehen werden, daß die von Goltzsch erhobene Anklage einer Einschränkung bedarf. Zunächst ist die Bedeutung der betreffenden „Lehreinrichtungen," die für keine Gattung von Schulen in Abrede gestellt werden darf, doch eben für die Elementar- und überhaupt für die Volksschule am größten. Hier, wo eben die Stetigkeit des Fortschrittes in jedem Augenblick absolut nöthig, aber auch vollständig erkennbar ist, sind allgemeine Normen der Thätigkeit, durch welche die Theilnahme controlirt und die Selbstthätigkeit angeregt werden kann, von der größten Wichtigkeit. Auf höheren Stufen des Unterrichts gestaltet sich die Sache wesentlich anders. Freilich, so lange eben in Schulen gelehrt wird, bedarf es auch gewißer Lehreinrichtungen, durch welche die Mehrzahl der Schüler befähigt und genöthigt wird, dem Lehrer zu folgen. Es hat aber auch die wissenschaftliche Pädagogik diesen Punct oft genug hervorgehoben. Besonders A. H. Niemeyer (Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts 2. Theil) widmet dem Gegenstande an mehreren Puncten (1. Abtheil. §. 17, §. 25. 3. Abtheil. §. 22, §. 65 und anderwärts) volle Aufmerksamkeit. Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre II. §. 150 stellt sogar die Schulordnung geradezu als ein System pädagogischer Wirksamkeit auf, welches ein bestimmtes positives Verhältnis zum Unterrichte habe, weil es dem Schüler innerlich werden könne, während alle Aufsicht nur zurückhaltend wirke und nur das Betragen des Schülers bestimme. Aber man wird zugeben müßen, daß die wissenschaftliche Pädagogik, wenn sie auch die Nothwendigkeit praktischer Lehreinrichtungen nicht verkannte, es doch dem Lehrer selbst überließ, solche Einrichtungen zu finden. Und allerdings wird in solchen Lehreinrichtungen immer der Individualität des Lehrers ein angemessener Spielraum gelassen werden

müßen, und immer wird sich das didaktische Genie in der Auffindung derselben bewähren.

Wenn indessen diese äußeren Ordnungen der Schule, welche eine nähere Beziehung auf den Unterricht haben, von Goltzsch in die allgemeine Rubrik der „Schul- und Lehreinrichtungen" aufgenommen werden, so unterscheiden sie sich doch ihrem Wesen nach keineswegs von denjenigen Einrichtungen, die zunächst nur die sittliche Haltung der Schüler berücksichtigen. In keinem Falle enthalten sie irgend ein eigentlich didaktisches Moment. Vielmehr haben sie nur den Zweck, einen Zustand herzustellen, in welchem überhaupt gearbeitet, gelernt und Schule gehalten werden kann. Was diese „Lehreinrichtungen" von den äußeren Ordnungen der Disciplin unterscheidet, ist nur die specielle Beziehung auf die Pflicht des Augenblicks, die aber ihrem sittlichen Inhalte nach von der Pflicht gegen die Schule überhaupt nicht zu unterscheiden ist, daher denn auch von manchen Einrichtungen dieser Art nicht leicht gesagt werden kann, ob sie mehr im allgemein sittlichen Interesse oder in dem des Unterrichts eingeführt seien. Auch die geringfügigsten, die Zwecke des Unterrichts im einzelnen Momente fördernden Gewöhnungen werden darum immer wieder zugleich einen heilsamen Einfluß auf die ganze Stellung des Schülers zur Schule haben, und wo ein tüchtiger Geist die Schule erfüllt, wird sich dies nothwendig in beiden Richtungen der äußern Schulordnung kundgeben, welche sich hier unterscheiden lassen.

Die eine dieser Richtungen geht darauf aus, das allgemeine Verhalten der Schüler gegen die Schule und in derselben durch feststehende Einrichtungen zu bestimmen. Es lassen sich aber keineswegs alle Seiten der Schülerpflicht durch solche Einrichtungen regeln. Denn wenn z. B. mit Recht behauptet wird, daß auch das gesammte Verhalten des Schülers außerhalb der Schule dem treuen Lehrer ein Gegenstand der Sorge sein müße, so hat doch die Schule weder das Recht, noch die ausreichenden Mittel, durch besondre Einrichtungen auf dieses Verhalten zu wirken. Die Schulordnung hat ihr Leben und ihre Wirkung nur in der Schule selbst, und was nicht in der Schule selbst zur Erscheinung kommt und abgemacht werden kann, fällt nicht in ihr Gebiet. Die wesentlichen Puncte, auf welche sie zu achten hat, sind folgende:

1. Der regelmäßige Schulbesuch. Der Volksschule kommt zur Erreichung desselben die Obrigkeit zu Hülfe. Wo indessen durch richtige Beschränkung der Unterrichtszeit, durch sichere und sichtbare Resultate des Unterrichts, durch liebevolle und verständige Einwirkung auf die Eltern diesen selbst die Schule werth gemacht wird, da wird es jener Hülfe nur in geringem Grade bedürfen. Als Grund für vorher nicht angezeigte Versäumnisse kann die Schule im allgemeinen nur Krankheit, der dann auch Unglücksfälle aller Art gleich geachtet werden müßen, anerkennen. Für alle vorhergesehenen Schulversäumnisse muß in der Regel gefordert werden, daß auch die Erlaubnis vorher nachgesucht werde. (Vgl. d. Art. Schulversäumnisse.) 2. Pünctlichkeit in Beachtung der bestimmten Zeiten. Das Zuspätkommen beim Anfange des Unterrichts ist ebenso, wie das zögernde Verweilen in der Classe beim Schluß desselben, immer ein Zeichen erschlaffter Disciplin. Für das erstere liegen die Ursachen oft in den häuslichen Verhältnissen; wie sehr aber die Ordnung der Schule auch dergleichen Hindernisse überwinden könne, beweist die allgemeine Erfahrung, daß die kleineren Kinder pünctlicher sind, als erwachsenere, was größtentheils darin seinen Grund hat, daß ihnen die Ordnung der Schule mehr imponirt. In der Volksschule ist mehr noch, als in höheren Anstalten, auch dafür Sorge zu tragen, daß das Zufrühkommen der Kinder verhindert werde. 3. Reinlichkeit und Ordnung in Beziehung auf die Kleidung, auf die Schulräume, Bücher ꝛc. Die Schule soll den Kindern ein geweihter Ort sein, und schon ihre persönliche Erscheinung in derselben soll davon zeugen. Mangel der körperlichen Reinlichkeit wird sofort die Nöthigung, das Erforderliche nachzuholen, herbeiführen müßen (vgl. d. Art. Reinlichkeit). Für Aufrechterhaltung der Reinlichkeit in den Schulräumen ist nicht nur jeder einzelne in Beziehung auf seinen Platz verantwortlich zu machen, sondern auch für das Ganze bestimmten zuverläßigen Schülern eine besondre Fürsorge aufzuerlegen. Diesen Ordnungsschülern ist zugleich die Sorge dafür anzuvertrauen, daß die für den Unterricht nöthigen Lehrmittel und Utensilien in jedem Augenblicke bereit und im brauchbaren Zustande seien ꝛc. (Vgl. d. Art. Censoren.) Auch für Aufbewahrung der

von den Kindern vergessenen Kleidungsstücke, Bücher, Schirme, Ueberschuhe und für deren sofortige Auslieferung an die betreffenden muß ein für allemal durch festbestimmte Einrichtung Sorge getragen werden. Für Reinlichkeit und Ordnung in den Büchern muß nicht bloß im Verlaufe des Unterrichts zu allen Zeiten, sondern auch durch besondre, von Zeit zu Zeit, wo möglich unerwartet eintretende Revisionen gesorgt werden. Was die Hefte der Schüler betrifft, so ist bei solchen Revisionen auch zu fordern, daß alle im Laufe des Semesters gelieferten Arbeiten vorgelegt werden. 4. Körperliche Haltung und Bewegung in den Schulräumen. „An der äußeren Sittsamkeit hängt ein gut Stück wirklicher Sittlichkeit" sagt Palmer treffend; und wie die Vernachlässigung einer geraden Haltung während des Unterrichts, und dies nicht nur bei kleineren Kindern, sofort auch einen Mangel der gespannten Aufmerksamkeit ausspricht oder herbeiführt, so lassen schlechte Manieren der Schüler beim Aufstehen oder Niedersitzen, beim Hervortreten und Zurückgehen ꝛc. immer auf einen Mangel der rechten Achtung vor dem Lehrer und der Schule überhaupt schließen. Die Bewegung innerhalb der Schulräume muß einer festen Regel unterworfen werden, weil sich gerade in solchen Augenblicken der jugendliche Uebermuth am liebsten gehen läßt. Es muß Sorge getragen werden, daß während der Unterrichtspausen in den Classen, in den Corridors, auf den Treppen und auf dem Hofe, ebenso wie bei dem Schlusse des Schultages kein Gedränge, kein Rennen, Springen, Stoßen ꝛc. entstehe. Bestimmungen darüber, wie die Schüler bankweise heraustreten, nach welcher Seite sie sich beim Heraus- und wie beim Hineingehen zu halten haben, wo die Unterhaltung beginnen dürfe oder wo sie aufhören müße, bringen in das Ganze dieser Bewegungen sehr leicht die erwünschte Ordnung, deren Mangel auf der andern Seite sofort die entstandene Aufregung in den Unterricht selbst fortpflanzt. Natürlich wird in kleineren Anstalten und bei Mädchen die Ordnung in solchen Dingen weniger straff sein dürfen, als in größeren Schulen und bei Knaben. Ueberhaupt müßen die gemeinsamen Bewegungen während des Unterrichts und während der Pausen zwar zu einer gewißen Präcision gebracht werden, doch ist die eigentlich militärische Dressur auch in diesen Dingen zu vermeiden. Diese gewinnt für den Schüler leicht etwas komisches und verdunkelt die sittlichen Zwecke der Ordnung. 5. Das Verhalten der Schüler gegen einander. Aller Lieblosigkeit und Härte, Willkür und Roheit der Schüler in ihrem Verhalten gegeneinander muß durch bestimmte, den Instanzenzug festsetzende Anordnungen für den Fall erlittener Kränkung vorgebeugt werden. Es ist von Wichtigkeit, daß der Sinn für Recht und Gesetzlichkeit frühzeitig gebildet werde. Damit dieser Sinn sich entfalte, muß derselbe die betreffenden Anordnungen selbst durchdringen, und es muß ihm in denselben sowie in allen andern Einrichtungen ein Spielraum gegeben werden, sich zu bethätigen.*) Erst dadurch (vgl. Beneke a. a. O. S. 539), daß die Schüler sich selbst zur Theilnahme an der Leitung und Beaufsichtigung der Schulordnung berufen sehen, wird die Ordnung ihnen lebendig und wichtig. Die Wahl der Ordner, Aufseher, Pfleger, oder wie sie genannt werden mögen, darf keine willkürliche sein, muß vielmehr aus der ganzen Stellung des Schülers in der Classe sich wie von selbst ergeben. Zeigt sich dann ein Mangel der Anlage, auf andre zu wirken, so bleibt dem Lehrer immer die Auskunft, auf Grund dieses offenbar gewordenen Mangels eine andre Wahl zu treffen. Die wesentlichste Schwierigkeit in der Behandlung dieser Verhältnisse bleibt immer die, der Herrschsucht und Willkür entgegenzutreten, die Gefahren des Pennalismus abzuwenden, und das richtige Maß der anvertrauten Gewalt zu bestimmen. Ganz gelingen kann die Sache nur dort, wo der evangelische Geist, der das ganze Schulleben beherrschen soll, die Aufseher dahin führt, ihre Aufgabe als eine Pflicht der Liebe aufzufassen und auszuüben. Die verschiedene Frequenz und Gattung der Schulen ruft mannichfache Formen hervor, in denen diese Theilnahme der Schüler an der Aufrechterhaltung der guten Sitte und der Schulordnung überhaupt sich entwickeln kann. Schließlich muß die ganze Geschichte des Schullebens ein treues Abbild finden in dem Sitten- oder Tagebuche der Classe, in welchem die Fehlenden, die Zuspät-

*) Ein billiger Spielraum für autonome Abmachung von Kleinigkeiten innerhalb des eigenen Kreises ist hiemit den Schülern zugestanden.

kommenden, die Getadelten ꝛc. jeden Tag genau verzeichnet werden. Je sorgfältiger diese Notizen gemacht und berücksichtigt werden, desto mehr kann das Sittenbuch selbst zu einem Mittel der Zucht werden und das Einschreiten im geeigneten Augenblicke veranlassen. (Vgl. d. Art. Schultagebuch.)

Zwar ihrem Wesen nach, wie oben gezeigt worden, von diesen Einrichtungen nicht verschieden, hat eine andre Reihe derselben doch mehr die bestimmte Richtung auf den Unterricht. Es gilt hiebei, die Menge der Schüler zur Selbstthätigkeit zu wecken und zur Erfüllung der gerade vorliegenden Pflichten für den Unterricht anzuhalten. Worauf es vor allem ankommt, das ist eine gewiße Disciplinirung der Masse, eine Gewöhnung an Pünctlichkeit und Tüchtigkeit der Leistungen und eine Organisation der Hülfsleistungen, durch welche das gleichmäßige Fortschreiten aller oder doch der meisten befördert werden kann. Was auf den untern Stufen des Unterrichts die Gewöhnung an ruhige Körperhaltung, an das Falten der Hände, an gleichzeitiges Aufstehen und Niedersitzen, an rechtzeitiges Reden und Schweigen, an eine verständliche Ausdrucksweise, an das Sprechen im Chor, an das Aufheben der Hand oder des Fingers oder des Tafelstiftes, das Vorweisen der Tafel, an gleichzeitiges Anfangen der aufgegebenen Uebung, gleichzeitiges Abwischen oder Weglegen der Tafel ꝛc. zum Erfolge des Massenunterrichts thut, darf kein Lehrer übersehen. Gute Gewohnheiten dieser Art sollten auch auf den höheren Stufen nicht so bald wieder aufgegeben werden, als dies oft geschieht. Vornehmlich sollte auf deutliches und verständliches Sprechen überall gehalten werden. Manches, wie das Sprechen im Satze, die Aufnahme des Fragesatzes in die Form der Antwort, die bestimmte immer wiederkehrende Reihe der Schlußglieder bei der Lösung der Rechenaufgaben ꝛc., wurzelt zwar eigentlich in dem methodischen Verfahren, kann aber durch Consequenz zur Gewöhnung geführt werden. Eine Einrichtung, welche auch in den Mittelclassen höherer Schulen nicht aufgegeben werden darf, ist das Aufheben der Hand oder das Emporhalten des Fingers von Seiten derer, welche die gestellte Frage zu beantworten wissen, weil dadurch der Lehrer sofort die Theilnahme der Schüler erkennt. Bei Prüfungen freilich ist das Sichmelden der Schüler nicht am Ort. Auch die obern Stufen des Unterrichts fordern indessen bestimmte Festsetzungen, z. B. über pünctliche Einlieferung der schriftlichen Arbeiten, über Anfertigung der Correcturen und Abschriften verfehlter Leistungen, über die Frist der Nachlieferung, über das Nacharbeiten der aus Nachläßigkeit oder Trägheit versäumten Arbeiten, über die Controle der Nachsitzenden, über die Form der Präparationen, über die Rangordnung der Schüler, über die Zeugnisse und deren Berücksichtigung seitens der Eltern ꝛc. Je mehr dies alles seine feste und unveränderliche Norm hat, desto weniger wird der Unterricht selbst gestört und desto sicherer wird das Urtheil über Leistungen und Charakter der Schüler. Goltzsch (a. a. O. S. 44) macht mit Recht darauf aufmerksam, daß die Kinder frühe daran gewöhnt werden müßen, jede Aufgabe so sorgfältig und gut zu lösen, als es ihre Kräfte zulassen, wozu vor allen Dingen nothwendig ist, daß nur solche Aufgaben gestellt werden, zu deren Lösung die Kinder vollkommen vorbereitet und angeregt sind, und daß das Mangelhafte consequent abgewiesen werde. Auch in Betriff des Unterrichts ist die gegenseitige Hülfsleistung der Schüler in Anspruch zu nehmen. Dergleichen Einrichtungen, in denen sich gerade der christliche Charakter der Schule so schön ausprägen kann und denen das Gefühl der Kinder selbst, daß sie zu solchem Dienste der Liebe verpflichtet seien, entgegenkommt, lassen sich entweder mit den Aufsichtsämtern in Verbindung setzen, oder unabhängig von ihnen auf solche Weise treffen, daß zwischen einzelnen Kindern eine persönliche Verbindung der Art eingeleitet wird. Wenn solche Hülfsleistungen in der Volksschule mehr in die Unterrichtszeit selbst fallen, so lassen sie sich in höheren Schulen sehr gut auch außerhalb der Schule dazu anwenden, einem zurückbleibenden Schüler nachzuhelfen.

Alle diese Einrichtungen der äußern Ordnung müßen zur Lebensgewohnheit der Schule werden. Sie, wie es früher oft geschehen, als Leges oder Mores zu codificiren, ist nicht rathsam. Denn das Schulgesetz hat nothwendig einen allgemeinen Charakter. Wo es formulirt wird, da muß es daher in großen Zügen das Ganze des Jugendlebens umschreiben. Jene Einrichtungen der Schulordnung aber haben ihre Wirkung nur in der Bezeichnung aller der speciellen rein äußerlichen Dinge, deren Beachtung doch wichtig ist. Eine Aufzählung derselben in bestimmt formulirten Sätzen

könnte nur dazu dienen, dem Schüler die Legalität wichtiger zu machen, als die Moralität. Die Schulordnung soll ihren lebendigen Ausdruck in dem Lehrer finden und für ihre Aufrechterhaltung ist nichts wichtiger, als ihre unausgesetzte Bethätigung, so daß eine ungetrübte Tradition sie von einem Classengeschlecht auf das andre überträgt. Dessen ungeachtet ist es praktisch, gewiße Puncte der Schulordnung, namentlich diejenigen, bei welchen das Haus interessirt ist, genau zu formuliren und den Schülern sowohl als den Eltern in die Hand zu geben. Der letzte Zweck aller Schulordnung ist, daß sie zur Sitte werde, der sich der Schüler mit Freiheit und Liebe anschließt, und die er übt als eine Sache, welche sich in der Schule von selbst versteht.

**Ordnungssinn, Ordnungsliebe.** Ordnung ist dasjenige Neben- und Nacheinandersein der Geistesthätigkeiten und ihrer Gegenstände, welches dem inneren Wesen derselben entspricht. Sie ist die Seele jeder Haushaltung, sowohl der göttlichen als der menschlichen, und die Pädagogik hat daher eine wesentliche Bedingung ihrer Wirksamkeit und einen vorzüglichen Werthmesser ihrer Erfolge in der Ordnung zu suchen. Aus dem Wesen Gottes, der in der hl. Schrift selbst „ein Gott der Ordnung und nicht der Unordnung" genannt wird, und aus der Schöpfung, der das Zeichen der Ordnung charakteristisch aufgeprägt ist, muß die Ordnung auf die einzelne zu bildende Persönlichkeit theils in natürlicher und unbewußter, theils in geistiger, bewußter, vermittelter Weise übergehen. Die Erkenntnis der Bedingungen, unter welchen, und die Leitung der freien Thätigkeiten, durch welche dies geschieht, ist der Gegenstand der denkenden Pädagogik. Es ergiebt sich aber hieraus ein doppeltes. Die Ordnung als pädagogischer Factor ist zunächst Naturanlage: Ordnungssinn (natürliche Ordnungsliebe). Fürs andre ist sie eine Tugend: Ordnungsliebe (im engern Sinne). In diesen beiden Gestalten ist sie von uns aufzufassen.

Ordnungssinn als natürliche Anlage ist die Fähigkeit und der Trieb, die Dinge in ihrer zweckentsprechenden und naturgemäßen Zusammengehörigkeit anzuschauen, und durch eigenes Thun auf die Außenwelt in diesem Sinne gestaltend einzuwirken. Mit dem Schönheitssinn ist er nahe verwandt und geht in denselben über, sobald diese Zusammengehörigkeit von der Seite ihrer Wohlgefälligkeit angeschaut wird, während der Ordnungssinn zunächst nur damit zu thun hat, daß die und die Verbindung der Dinge die rechte sei, aus ihrer Wahrheit hervorgehe. Pünctlichkeit ist eine Art des Ordnungssinnes, diejenige nämlich, die das Kleine ins Auge faßt, ebenso die Reinlichkeit, die dafür sorgt, daß die angemessene Erscheinung der Dinge nicht durch ekelerregende Zuthaten gestört werde. Es kann keinem Zweifel unterworfen sein, daß das eine Kind vor dem andern mit derartigen Fähigkeiten ausgestattet, und wiederum, daß manches in dieser Hinsicht von der Natur gleichsam vernachläßigt ist. Es kann der angeborne Ordnungssinn aber auch frühzeitig ausarten, in Kleinlichkeit und Peinlichkeit übergehen, der Wunderlichkeit und dem Egoismus Vorschub leisten. — Dem gegenüber fällt der Hang zunächst zu äußerlicher Unordnung als angeborne Untugend auf, sei es nun, daß die Willkürlichkeit eines unbotmäßigen Charakters dahinter steckt, oder daß in solchem Wesen nur die Kehrseite einer mit überwiegender Lebhaftigkeit nach anderen Seiten hin gehenden Gemüths- und Geistesthätigkeit zu Tage tritt. In letzterer Form ist sie namentlich bei geistig originalen, productiven Naturen etwas so häufiges, daß man Genialität und Neigung zur äußern, wo nicht auch innern Unordnung als Correlate anzusehen pflegt. Gewiß ist, daß die Entfaltung des Genies, als eines die gewöhnlichen Schranken überhaupt durchbrechenden geistigen Lebens, auch die Schranken der äußern Ordnung als etwas werthloses erscheinen läßt, und daß der auf große Verhältnisse gerichtete Geist die Forderung, auch das Kleinste im äußern Leben zu beachten, als eine Beeinträchtigung seiner eigenthümlichen Thätigkeitsweise empfindet. Daß aber Genialität und Ordnungssinn nicht ohne weiters Antipoden sind, beweist das Beispiel einer großen Anzahl der bedeutendsten Geister (Goethe, Friedrich d. Gr. ꝛc.), welche vornehmlich durch den in Anwendung ihrer Zeit bewiesenen Ordnungssinn das Mittel fanden, die umfassende Thätigkeit ihrer Kräfte zu entfalten, auf welcher ihre weltgeschichtlichen Leistungen beruhten. Die Ursachen sowohl der günstigen als der ungünstigen Naturbestimmtheit liegen ohne Zweifel mit in der körperlichen Organisation; nicht minder hat man sich aber auch zu vergegenwärtigen, daß die Beschaffenheit des Ordnungssinnes zu dem ganzen Organismus eines Geistes und Charakters

in mehr als bloß zufälliger und äußerlicher Beziehung steht. Der Ordnungssinn ist nicht bloß, wie wir eben sagten, die günstige Bedingung, unter welcher eine Persönlichkeit leichter zu geistiger Größe gelangt, er ist die ursprüngliche und selbständige Form, in welcher sich der geistige Inhalt ergießt, er ist das anerschaffene Tempo, in welchem sich der Geist bewegt.

Die Erziehungskunst hat von dem angegebenen Thatbestande den richtigen Gebrauch zu machen, um den angeborenen Ordnungssinn zur Ordnungsliebe zu entwickeln, beziehungsweise ihn zu wecken. Das erstere erscheint als pädagogisches Bedürfnis, weil angeborene Eigenschaften theils durch sittliche Erschlaffung, theils durch späteres einseitiges Hervortreten anderer Momente Noth leiden, ja verschwinden, theils, wie oben bemerkt, eine falsche, wuchernde Richtung einschlagen können. Der Erzieher wird den überwiegenden Trieb nach äußerer Ordnung mit Anerkennung behandeln, aber dem eigensinnigen Festhalten der Regel in der Zeiteintheilung, bei welchem auch Pflichten der Liebe hintangesetzt werden, die gebührenden Schranken setzen und dem maßlosen Verlangen nach einem jederzeit bis ins kleinste befriedigenden Gesammtbilde der Haushaltung wird er die Verantwortung entgegenstellen, welche aus der damit zusammenhängenden Vernachläßigung der höheren Bedürfnisse entspringt. Er wird durch Ernst und Ironie den todten Mechanismus bekämpfen, der das eigene Leben in den selbstgemachten Kreislauf einer an sich werthlosen Gleichmäßigkeit des Thuns hineinbannt, und der nicht selten statt zu größerer leiblicher und geistiger Gesundheit vielmehr zur Zerrüttung der Gesundheit führt. Denn absolute Regelmäßigkeit, weil sie dem Gesetze des Lebens widerstrebt, ist lebensgefährlich in jedem Sinne des Wortes. Es kann durch Zusammentreffen falscher Gewöhnung und sonstiger gesundheitsstörender Verhältnisse dahin kommen, daß eine offenstehende Schublade, eine hängende Thüre dem Menschen zur endlosen Qual wird und ihm jeden andern Gedanken raubt. — Die Freiheit muß auch in diesen Stücken gewahrt bleiben und der künftige Geschäftsmann, die künftige Hausfrau in dem Geist jenes Wortes von Flattich erzogen werden: daß Christus nicht eine Brosamen- sondern eine Brockenordnung haben wolle. Andrerseits — und dies wird freilich der häufigere Fall sein — wird das Hinwirken auf die Stärkung, beziehungsweise Weckung des Ordnungssinnes von der Voraussetzung ausgehen, daß auch dem unordentlichsten Geiste nicht alle Anlage zur Ordnung mangelt, vielmehr dieselbe nur aus der Gebundenheit durch andere übermächtige Triebe zu befreien sei. Die Erziehung wird in diesem Stücke ein besonderes Gewicht auf das Beispiel legen. Genauigkeit vor allem in der Eintheilung der Zeit, darnach Sorgfalt in der Behandlung der eigenen äußeren Erscheinung, sowie des Stoffes und der Werkzeuge, an welche das tägliche Thun und Lassen gebunden ist, der Zimmer, des Hausrathes, der Bücher und Schreibmaterialien, endlich noch insbesondere die aufmerksamste Buchführung über Einnahme und Ausgabe — das sind Puncte, welche keine Pädagogik außer Acht lassen darf. Denn die Ordnung ist das äußere Gesetz des Lebens, und es liegt in ihr eine unentbehrliche Zucht der sittlichen Persönlichkeit. Ordnung ist geistige Sparsamkeit. Die Kinder lernen den Werth der Zeit erst kennen, wenn sie sich gewöhnen, auf die Minute fertig zu sein. Daß diese Gesetze vornehmlich den Schulen und Erziehungsanstalten gelten, wo schon die Menge der Individuen die Schranke der Regel fordert, ist eine natürliche Sache, und man hat nicht nöthig, eine Strenge, welche auf das Kleinste sieht, als eine wohlthätige Pedanterie zu bezeichnen. Auch die Sorgfalt in der Pflege der äußeren Erscheinung ist nicht nothwendig Eitelkeit, wie oft sie auch dazu führt, sondern das Bewußtsein, daß die Erscheinung der Ausdruck der Gesinnung ist; sie beruht auf der Erkenntnis von der selbständigen Bedeutung des Leibes und seiner Gestalt, und steht mit der Achtung gegen die Gesellschaft in geradem Verhältnisse. — Was insonderheit unsere Volksschulen betrifft, so muß die Zeit noch kommen, wo man in denselben die äußere Ordnung für ebenso wichtig hält, wie bei dem Militär. Militärisch soll gleichwohl die Ordnung in Haus und Schule und in Erziehungsanstalten nicht sein. Die gewöhnliche Erziehung hat ja nicht darauf hinzuwirken, daß durch die äußere Erscheinung imponirt werde. Sie begnügt sich, den Geist der Ordnung zu pflanzen und läßt der persönlichen Eigenthümlichkeit Raum, denn es ist das Wesen der Ordnung, in jeder Tugend individuell zu sein. Nicht daß die Hefte einer Schule alle dieselbe Gestalt und Farbe haben, sondern

daß an jedem die Ordnungsliebe des einzelnen Kindes sichtbar wird, das ist der Ruhm des Lehrers.

Um endlich auch der Mittel zur Erzielung der Ordnungsliebe näher zu gedenken, so können wir nicht unterlassen, daran zu erinnern, daß z. B. Schlafrock und schlotterige zerrissene Pantoffeln im voraus dem Lehrer das Recht nehmen, bei seinen Kindern auf geordnete Erscheinung zu bringen, daß planlose Vertheilung der Lehrpensen und unzeitige Pausen einen Schaden stiften, der durch keinen anderweitigen Fleiß gut gemacht werden kann, und daß in diesen wie in andern Stücken eine geregelte Aufsicht von oben jedem Lehrer und Erzieher seine Aufgabe erleichtert, weil sie ihn vor den Gebrechen der eigenen Natur bewahrt. Der Erzieher spare aber auch weder Zeit noch Mühe, um im Zögling den Ordnungssinn zu pflegen. Es handelt sich namentlich darum, die ersten Schwierigkeiten zu überwinden. Täglich eine allgemeine, zuweilen eine recht ins einzelne gehende Musterung der Schüler, Zöglinge 2c. in Absicht auf das Aeußere sei niemanden zu viel. Mit Strenge werde jede Nachläßigkeit gerügt; am besten dadurch, daß auf ihre augenblickliche Beseitigung gedrungen wird; denn die Belästigung und Beschämung, welche den Schüler durch diesen Zwang trifft, ist unter allen Mitteln dieses Theiles das wirksamste. Einzelne Uebungen der Schule, wie z. B. das Turnen, werden für die Pflege des Ordnungssinnes in besonderem Sinne wirksam sein. — Prämien auszutheilen, dürfte in der Regel nicht gerathen sein. Aber darauf wäre zu bringen, daß Ordnungsliebe im Katalog der Schulzeugnisse ein eigenes Fach bilden und auf das Gesammtzeugnis einen wägbaren Einfluß ausüben würde. Denn die Rubrik: sittliches Verhalten reicht nicht hin, um neben den allerdings viel wichtigeren Eigenschaften der Wahrhaftigkeit, des Gehorsams u. dgl. auch jener Cardinaltugend des äußeren Menschenlebens das rechte Interesse zuzuwenden, und es ist sonst keine Tugend und kein pädagogisches Lob, das neben jener ersten eine gleiche Berücksichtigung ansprechen könnte.

**Ordnungsschüler**, s. Censoren, Helfersystem.

**Organistenstelle**, s. Besoldung, Bd. I. S. 144.

**Originalität. Originell.** — Solchen Werken menschlicher Geistesthätigkeit, in welchen ein wesentlich Neues hervorgebracht ist, wird Originalität zugeschrieben und damit bezeichnet, daß hier aus dem Ursprung geschöpft sei. Dies ist Sache des Genies, während Talent und Fleiß ihre Arbeit mit Nachahmen und Combiniren weiter abwärts von der Quelle haben. Die Originalität unterscheidet sich von der Eigenthümlichkeit dadurch, daß letztere wohl etwas bisher noch nicht so dagewesenes, nicht aber etwas wesentlich neues hervorzubringen im Stande ist. Eigenthümlich muß am Ende jedes menschliche Werk genannt werden, aber das Originelle ragt um eines Hauptes Länge über das Gewöhnliche hervor, es tritt als etwas aus dem natürlichen Verlauf der Entwicklung nicht zu erklärendes auf, und erscheint darum als „Gesendet" oder „Eingegeben" im Unterschied von dem Gemachten und Erworbenen, wiewohl es ein großer Irrthum wäre zu meinen, daß irgend ein noch so reicher Genius ohne ernste Arbeit Bleibendes zu schaffen vermöchte. Originell sein wollen und nichts lernen wollen, das ist Geniesucht von der trägen Species, während eine entgegengesetzte Species die Originalität an den Haaren herbeizuziehen vermeint. Beides, nach Versagtem gierig sein und Erreichbares liegen lassen, ist gleich verkehrt und schädlich.

Ob ein Zögling auf Originalität angelegt sei oder nicht, das läßt sich lange nicht immer erkennen und man kann sich hier mit Bejahen wie Verneinen täuschen. Es giebt bei jungen Leuten oft ein Geistesblitzen, das ist jenem Wetterleuchten ähnlich, welches nur abkühlt, nicht aber den ersehnten Regen bringt. Wo Eitelkeit der Eltern oder Schmeichelei des Jugendlehrers daraus Großes macht, da wird leicht selbst der begabtere Genius verzogen. Das Sprühen der Geistesfunken möge unbeschrieen bleiben, und durch vorsichtige Leitung, vornehmlich durch Halten ob solidem Lernen dafür gesorgt werden, daß die Kraft zum Wachsthum und in Ordnung komme. Andrerseits aber schadet nicht minder, wenn Pedanterie und Eigensinn dem Genius seine Wege verlegt und ihn dafür auf fremde Bahnen zwingen will. — Einen jungen Menschen darum originell nennen, weil er tolle Streiche, oder durch Sonderbarkeiten sich bemerklich macht, ist Misbrauch des Worts, denn obwohl der Genius zuweilen

sich zuerst excentrisch kund giebt, so ist noch lange nicht alles Excentrische originell, und viel häufiger kündigt es das Herausfallen aus dem Centrum als ein Sichhineinarbeiten in dasselbe an. — Wirklich originellen Männern werden Sonderbarkeiten eher verziehen; aber Unsittliches und Gemeines mit den Vorrechten des Genius decken wollen, heißt Gewissen und Sitte von ihren Ursprüngen lösen und das Band zwischen Geist und Willen zerreißen.

Wahre Originalität wird classisch, d. h. sie stellt zugleich Muster auf, indem sie wesentlich Neues hervorbringt. An jenen Mustern gilt es zu lernen. Der Jugend andere Vorbilder zu geben, als aus welchen Ursprüngliches hervorscheint, ist Beraubung. Selbst das Correcte, wenn es sonst nichts weiter ist, reicht nicht zu. Da es bei allem Lernen nicht bloß auf Aneignen, sondern auch zuletzt auf eigenes Quellen ankommt, so muß der Schüler fleißig dahin geführt werden, wo aus dem Ursprung geschöpft ist.

**Orthodoxie**, s. Frömmigkeit.

**Orthographie**, s. Rechtschreibung.

**Ortskunde**, s. Geographie, Anschauungsunterricht, Natursinn.

**Ortsschulinspector**, s. Schulregiment.

**Oströmisches Unterrichtswesen**, s. Mittelalterliches Schulwesen.

**Overberg**, Bernhard. Literatur: Reinermann, Bernard Overberg in seinem Leben und Wirken dargestellt. Münster 1829. Krabbe, Leben B. O.'s M. 1831, 2. Auflage 1846. Esser, Franz von Fürstenberg, dessen Leben und Wirken, nebst s. Schriften über Erziehung und Unterricht. M. 1842. Overberg und der Gallitzinische Kreis in Herzogs RE. X, 743—755. [H. v. Schubert, Altes und Neues, Bd. 3. Kellner, pädagogische Skizzen und Bilder.]

Es ist eine unsers Wissens noch nicht gelöste Aufgabe, die Schulreformen eingehender zu würdigen, welche nach der Aufhebung des Jesuitenordens in den geistlichen Gebieten Deutschlands unternommen worden sind. Freilich kam es zu solchen Reformen nicht ohne mancherlei Schwankungen; und mit dem Einbrechen der Revolutionskriege kam Stockung in die besten Bestrebungen. Nichtsdestoweniger müßen wir mit Theilnahme bei jenen Reformen verweilen, für welche so viele edle Kräfte wirksam gewesen sind, an welche so große Hoffnungen sich geknüpft haben. Es war eine Zeit, in welcher das katholische Deutschland durch Förderung einer freieren Wissenschaft und durch eine mit Liebe und Umsicht gepflegte Volksbildung eine Annäherung an die protestantische Hälfte zu einer weitgehenden Verständigung zwischen beiden und zum Segen für beide aufrichtig zu versuchen schien. Durch die katholischen Universitäten gieng eine frische Strömung; man errichtete Normalschulen und suchte sonst in mancherlei Art Heranbildung tüchtiger Lehrer einzuleiten; man dachte mit Eifer auf Verbesserung des Unterrichts in den Mittelschulen, die durch Einführung der Muttersprache und durch ausgedehntere Pflege der Mathematik und der Realien eine andere Gestalt erhielten; selbst die Priesterseminare blieben nicht unberührt von dem neuen Leben. Dabei ist anzuerkennen, daß die geistlichen Fürsten selbst den Reformen persönliche Theilnahme zuwandten, und neben ihnen oder an ihrer Statt einsichtsvolle und wohlgesinnte Staatsmänner und Kirchenbeamte. Vgl. im allgemeinen von Helfert, die Gründung der österreich. Volksschule durch Maria Theresia 588 f. und Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens I, 76—103 u. a. In keinem geistlichen Gebiete aber dürfte das Schulwesen so besonnene und so nachhaltige Pflege gefunden haben als im Hochstifte Münster durch den vortrefflichen Franz von Fürstenberg. Und in der engsten Verbindung mit diesem erscheint nun eben Bernhard Overberg.

Derselbe war 1. Mai 1754 in der zur Pfarrgemeinde Wolflage gehörigen Bauerschaft Höckel im Osnabrückischen von wenig bemittelten, aber in Frömmigkeit genügsamen Eltern geboren. Seine erste körperliche und geistige Entwicklung war langsam; aber dann regte sich um so entschiedener ein höheres Streben, und unter Leitung des Geistlichen in Wolflage wandte er dem Lateinischen solchen Fleiß zu, daß er, 16 Jahre alt, in das Gymnasium der Franziscaner zu Rheine eintreten konnte. Nachdem er auch hier zuerst geringe Hoffnungen erweckt hatte, überflügelte er bald die meisten seiner Mitschüler. 1774 begann er zu Münster seine philosophischen und theologischen Studien, und lenkte durch seine Fortschritte, während ihn zugleich eine liebenswürdige

Anspruchslosigkeit auszeichnete, Vieler Aufmerksamkeit auf sich. 1780 zum Priester geweiht, hätte er leicht in eine äußerlich lohnende Stellung eintreten können; aber er wollte am liebsten für das Seelenheil des armen Landvolks thätig sein und übernahm daher die Stelle eines Pfarrgehülfen in Everswinkel. Hier erhielt er Gelegenheit, als Religionslehrer der Jugend eine überaus segensreiche Wirksamkeit zu entfalten; allein eben der Ruf, den er dadurch erlangte, hatte die Folge, daß er 1783 doch in einen höheren Wirkungskreis versetzt wurde.

Franz von Fürstenberg war 1762 durch das Vertrauen des Kurfürsten und Erzbischofs von Köln Maximilian Friedrich als Minister, geh. Conferenzrath, Generalvicar und Curator der höheren Lehranstalten der eigentliche Regent des Hochstiftes Münster geworden und hatte seitdem das durch den siebenjährigen Krieg zerrüttete Land durch seine ebenso energische als umsichtige Thätigkeit wieder zu schöner Blüte gebracht. Eine besondere Sorgfalt aber hatte er dem Unterrichtswesen zugewandt und in seiner Thätigkeit für dasselbe die Mittel zu einer Schulordnung gewonnen, die in gewißer Beziehung als eine epochemachende gelten konnte, zu der 1776 erschienenen „Verordnung, die Lehrart in den untern Schulen des Hochstifts Münster betreffend." Als F. bei der Coadjutorwahl 1780 einem österreichischen Erzherzoge hatte weichen müßen, wandte er seine Fürsorge nur um so eifriger dem Schulwesen zu, und eben in dieser Zeit war es, wo er zum erstenmale auf Overberg sein Auge lenkte. Nun war zwar der Versuch, den jungen Priester als Erzieher in ein vornehmes Haus zu versetzen, nicht gelungen; als er jedoch 1783 persönlich in Everswinkel den ausgezeichneten Katecheten unter den Kindern des Volks beobachtet hatte, duldete er kein Widerstreben und rief ihn als Lehrer der Normalschule in seine Nähe. Sie blieben seitdem über ein Vierteljahrhundert innig verbunden.

O. verlangte zunächst nur einen Gehalt von 200 Thalern nebst freier Wohnung und Tafel im bischöflichen Seminar. Er übernahm dafür die Aufgabe, in einem Cursus von 2—3 Monaten alljährlich während der Herbstferien die um ihn sich sammelnden Schullehrer und Schulamtscandidaten zu rechter Führung des Lehramts anzuleiten und mit den erforderlichen Sachkenntnissen auszurüsten. Zu denen, welche so jedesmal nur für kurze Zeit, aber mehrere Jahre hinter einander seinen Unterricht benutzten, kamen später auch Lehrerinnen, und jene wie diese fühlten sich von dem geistig-klaren, liebenswürdig-bescheidenen, unermüdlich-thätigen Manne wunderbar angezogen. Es war aber auch viel zu thun. Bei den während der ersten Jahre unternommenen Visitationsreisen hatte er von dem Zustande der Volksschulen ein sehr trübes Bild erhalten und durchgreifende Abhülfe als dringendes Bedürfnis erkannt. Und zunächst mußte er alles fast allein thun. Er unterrichtete täglich 6 Stunden und widmete dann auch noch die Nebenstunden den Schwächeren, während ein Theil der Nacht der Vorbereitung auf seine Lectionen bestimmt war. Sein Streben gieng vor allem dahin, an die Stelle eines bloß mechanischen Gedächtniswerks klares, folgerichtiges Denken zu setzen. Dazu suchte er nun auch besonders beim Religionsunterrichte anzuleiten, wobei er mit ausgezeichneter Sicherheit und Anmuth die sokratische Methode zur Anwendung brachte. Daß er bei Anwendung derselben die Fehler vermied, die so vielfach sonst begangen worden sind, darf freilich zumeist der herzlichen Liebe zugeschrieben werden, mit welcher er durch die Religion die zeitliche und ewige Wohlfahrt der ihm Anvertrauten zu sichern sich bemühte. Sie trieb ihn, mit seinem Unterrichte auf den Boden der Erfahrung sich zu stellen und für denselben in der Kirchenlehre die festen Haltpuncte zu suchen, hiermit aber die Bedürfnisse des Geistes und Herzens in Verbindung zu setzen, dafür das Gefühl zu erwärmen und dann auch wieder alles Mitgetheilte direct auf That und Leben zu beziehen. Weit entfernt also von trockener Zergliederung der Begriffe und Formeln, gewann er durch die belebende Klarheit seines Unterrichts immer auch das Gemüth für die Gegenstände desselben, und auch da, wo diese eigenthümliche Schwierigkeiten darzubieten schienen, hob seine durch alles Lehren und Thun sich ergießende Liebe zu wahren Ueberzeugungen empor. Aber auch die übrigen Unterrichtsgegenstände erhielten durch ihn bildende Kraft. So wurde seine Anleitung zur Lehrthätigkeit besonders dadurch wirksam, daß er die Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts aus der Psychologie ableitete; seine 1793 herausgegebene „Anweisung zum Schulunterricht" zeugt von tiefer Kenntnis der mensch-

lichen Seele und von großer Weisheit in Anwendung derselben auf die Pädagogik. In vortrefflicher Weise benützte er auch den Unterricht im Rechnen zu Erweckung des Nachdenkens, indem er nicht allein die Gründe des Verfahrens erkennen, sondern auch, wo möglich, die Regeln selbst finden ließ. Ebenso führte er die Elemente der Geometrie und der Physik in die Volksschule ein, und zwar ebensowohl der Bedeutung halber, die sie als Denkübungen haben, als wegen ihres praktischen Nutzens. Daß er für Gesang, und deutschen Gesang, wegen der Kürze des Cursus und weil er selbst die Gabe des Gesanges nicht hatte, keine Thätigkeit entwickeln konnte, bedauerte er lebhaft.

Nicht ohne Interesse wäre es, genauer zu betrachten, welchen Einfluß die Schriften des Domherrn von Rochow auf O. ausgeübt haben; wir müßen auf diese Betrachtung verzichten. Der Zusammenhang zwischen beiden ist übrigens eine anerkannte Thatsache.

Wie sehr O. auch auf das Nothwendigste in seiner Normalschule sich beschränken mußte, so arbeitete er doch allezeit auf eine Bildung von innen heraus hin und wußte es zu erreichen, daß das Aufgenommene seinen Schülern die Möglichkeit wohlthätigen Wirkens gab und zugleich das Bedürfnis eigener Fortbildung in ihnen rege erhielt. Die Schwierigkeiten, welche ihm die Unwissenheit, Roheit und Theilnahmlosigkeit vieler Zöglinge stets wieder bereitete, suchte er durch unermüdliche Geduld zu überwinden, und es war ihm dann eine hohe Freude, wenn er die Züge seiner Zuhörer sich beleben, die Aufmerksamkeit sich steigern, ein richtiges Verständnis sich einleiten sah. Aber er war auch ganz unwiderstehlich, wenn er am Anfange des Cursus von der Bedeutung des Lehramts, von dem Verderben, das eine verkehrte Führung desselben anrichte, und von dem Segen, der ein treues Wirken begleite, mit der ihm eigenthümlichen Innigkeit sprach, die jedem Worte Gewicht gab. Kam er dann auf die Grundsätze des Unterrichts, so wußte er aus dem Schatze seiner Erfahrung so treffende Beispiele zu finden und diese zu so lebensvollen Bildern zu gestalten, daß seine Zuhörer wie aus der eigenen Erfahrung zu schöpfen glaubten und die Regeln vor ihnen ganz unmittelbar aus Thatsachen sich zu ergeben schienen, dann aber auch um so sicherer dem Gedächtnis sich einprägten. Ohne Schwierigkeit war für ihn die Handhabung der Disciplin. Wenn der ehrwürdige Mann, in welchem heiliger Ernst mit einer wahrhaft kindlichen Freundlichkeit sich verband, in den Kreis seiner Schüler trat, drängten Gefühle der Verehrung und Liebe die schlechten Regungen zurück. Er gehörte eben ganz und gar zu den seltenen Schulmännern, die auch ohne berechnetes Thun durch die stille Macht der Persönlichkeit Herzen gewinnen und bilden, und auch das Böse mühelos entwaffnen und sich unterwerfen.

Am Schlusse des Cursus erfolgte eine schriftliche und mündliche Prüfung. Je nachdem diese bestanden war, erhielten die Candidaten die Befugnis, an Hauptschulen (in Städten oder Kirchdörfern) oder nur an Nebenschulen (in Bauerschaften) als Lehrer einzutreten. Doch galt die Approbation nur für 3 Jahre, nach deren Ablauf jeder Lehrer eine neue Prüfung zu bestehen hatte. O. sah in dieser Wiederholung der Prüfungen einen Sporn für eifrige Fortbildung; die Milderung dieser Praxis seit 1802 war daher nicht nach seinem Sinne. Die rechte Fortbildung schien ihm aber besonders dann gesichert, wenn zwischen den Lehrern und den ihnen vorgesetzten Geistlichen das rechte Verhältnis bestehe; er glaubte in dieser Beziehung wargenommen zu haben, daß die wider ihre Pfarrer sich Auflehnenden weder die gut unterrichteten, noch die ganz ungebildeten, sondern meist die mittelmäßigen und halbgebildeten Lehrer gewesen. Uebrigens benutzten jährlich viele schon angestellte Lehrer aus eigenem Triebe die Vacanzzeit, den Normalcursus bei O. zu wiederholen; von manchem ist das zwölfmal und öfter geschehen. Aber er war auch täglich bereit, die Lehrer, welche ihn besuchten, mit Rath und Trost zu unterstützen, mit vielen unterhielt er einen Briefwechsel, und schmerzliche Erfahrungen, die einzelne ihn machen ließen, hinderten ihn nicht, jedem stets wieder ein offenes Herz entgegen zu bringen.

Groß war die Verwandlung, die unter seinem Einflusse das Volksschulwesen im Münsterlande erfuhr. Die Zahl der Mädchenschulen vermehrte sich fast um die Hälfte und so gewann die Bestimmung ausgedehnte Geltung, nach welcher in einer Gemeinde, deren Kinderzahl für eine Schule zu groß geworden, die Trennung der Kinder nach

den Geschlechtern gemacht werden sollte. O. zog diese Trennung der andern nach dem Alter und nach Classen vor. Er begünstigte daher auch bei den Mädchenschulen die Anstellung von Lehrerinnen, die nach seiner Ansicht besser sich eigneten, einen wahrhaft erziehenden Einfluß — und diesen hielt er bei Mädchen für viel wichtiger als den Unterricht — zu Heranbildung weiblicher Gesinnung und Sitte auszuüben, allein aber die so nöthige Unterweisung in weiblichen Arbeiten übernehmen könnten; daß Lehrerinnen geringere Ansprüche an das äußere Leben machten und, weil durch Familiensorgen und Nebengeschäfte nicht gestört, ihrem Berufe mit größerer Hingebung zu dienen vermöchten, betonte er nebenbei auch denen gegenüber, welche die Anstellung von Lehrerinnen eher zu beschränken wünschten. O. erlebte es sogar, daß in Bauerschaften, welchen die Mittel zur Besoldung eines Lehrers fehlten, Frauen als Lehrerinnen für Mädchen und Knaben eintraten, und der Erfolg schien auch diese Einrichtung zu empfehlen.

In nahen Zusammenhang mit seiner Thätigkeit an der Normalschule trat sein Wirken an der Töchterschule der lotharingischen Chorjungfrauen. Denn dahin begleiteten ihn oft die jungen Lehrer, um an seinem Unterrichte in dieser Anstalt — er lehrte Religion, biblische Geschichte und Rechnen — ein Muster zu sehen. Und da auch die Studiosen der Theologie zu diesen Lectionen sich drängten, gewann er mittelbar auch auf den geistlichen Stand einen sehr wohlthätigen Einfluß.

Die ganz eigenthümliche pädagogische Wirksamkeit, die er auf die Fürstin von Gallitzin ausübte, wie das edle freundschaftliche Verhältnis, welches zwischen beiden Seelen sich geknüpft und beiden immer neue Anregungen im gemeinsamen Streben nach Heiligung gegeben hat, haben wir hier nicht zu schildern. O. hat 17 Jahre im Hause der Fürstin (bis zu ihrem Tode 1806) als ihr Gewissensrath gelebt und hier freilich wieder für seine Berufsthätigkeit durch den Verkehr mit den geistvollen Männern, welche die Fürstin um sich sammelte, Großes gewonnen. Die Fürstin selbst war, ebenso wie Fürstenberg, der täglich in ihrem Hause erschien, voll Theilnahme für Volksbildung und Volksschulwesen, und der Umgang mit beiden mag viel dazu beigetragen haben, daß O. bei aller Rücksicht auf das Einzelne und Kleine stets das Ganze und Große im Auge behielt.

Dazu hatte er allerdings noch besondere Veranlassung durch die Theilnahme an den Arbeiten, welche zu gründlicher Erneuerung des ganzen Volksschulwesens im Münsterlande namentlich 1799 und 1800 unternommen wurden und als Frucht die am 3. Sept. 1801 sanctionirte Schulverordnung ergaben, die als eine der vorzüglichsten bezeichnet werden darf. „Ohne das Recht der Eltern zu beeinträchtigen, sichert sie den Einfluß der Kirche und des Staates auf die Erziehung der Jugend und auf das stete Fortschreiten der Volksschulen, setzt dieselben in ein naturgemäßes Verhältnis zu den Gemeinden, den Pfarrern und Beamten, sowie zu den vorgesetzten Oberbehörden, und weiset jeden, dem amtshalber eine Einwirkung auf das Schulwesen zusteht, zur Erfüllung seiner diesfallsigen Berufspflicht an. Sie wurde nicht bloß den Localverhältnissen genau anpaßt, sondern gieng aus denselben hervor, entsproßte so zu sagen dem vaterländischen Boden. Daher ihre noch immer sich erprobende praktische Anwendbarkeit" (Krabbe). In der Landschulcommission, welche bis 1816 bestand, hatte O. fortwährend eine einflußreiche Stellung. Als in den Jahren der Zerrüttung und der Fremdherrschaft auch das öffentliche Unterrichtswesen großen Gefahren ausgesetzt war, hatte es in O. seine beste, ja fast die einzige Stütze. Er setzte seinen Normalschulunterricht unermüdet fort, sorgte für Wiederbesetzung erledigter Stellen und half nach Möglichkeit zu Erleichterung des darbenden Lehrerstandes. 1809 erhielt er, ein Jahr vor Fürstenbergs Tode, als Regens des bischöflichen Seminars einen neuen Wirkungskreis, in welchem besonders die ascetische Leitung ihm zufiel. Auf die jungen Kleriker hatte er übrigens schon längst als Examinator Synodalis auch einen wissenschaftlichen Einfluß ausüben können.

Es war nur verdiente Anerkennung, daß er 1816 durch die preußische Regierung zum Consistorialrathe ernannt wurde und damit unter befestigten Verhältnissen neue Gelegenheit und Berechtigung erhielt, für das Schulwesen des Münsterlandes thätig zu sein. Obwohl bereits kränklich und daher oft gehindert, den Sitzungen der Regierungsbehörde beizuwohnen, suchte er wenigstens durch die sorgfältigsten schriftlichen Gutachten zu nützen. Als das Domcapitel 1823 eine Umgestaltung erfuhr, verschmähte

er es, die ihm angetragene zweite Dompräbende mit einem Gehalte von 1200 Thalern anzunehmen; nur auf wiederholtes Ersuchen trat er als Ehrenmitglied in das Domcapitel. Es bedurfte aber solcher Auszeichnungen nicht, da die ganze Bevölkerung den demüthigen Mann mit ihrer Verehrung umgab. „Wer ihn sah, dem erschien er wie ein Engel des Friedens. Kinder drängten sich in unschuldiger Zutraulichkeit an ihn, wenn er über die Straße gieng, und Erwachsene kamen aus den Häusern, um ihn vorübergehen zu sehn. In wessen Haus er einkehrte, der hielt dies für einen Segen. Müttern erschien es als eine gute Vorbedeutung für das Wohl ihrer Kinder, wenn er dieselben noch auf dem Arme der Wärterin freundlich begrüßte. Seine reine, nur von Liebe zu Gott und seinen Mitmenschen erfüllte Seele zog alle Gemüther zu ihm hin und verlieh ihm einen unglaublichen Einfluß auf die Herzen der Menschen. Seine Verdienste thaten das Uebrige. Das ganze Land ehrte ihn als einen Vater." (Krabbe.)

Die letzten Tage seines Lebens beglückte die Errichtung des Lehrerseminars in Büren, das an die Stelle der Normalschule treten sollte. Da dieses ihn ersetze, meinte er ruhig sterben zu können. Aber noch einmal hielt er den Normalcursus 1826; er beschloß ihn am 7. Nov. mit den Worten: „Nun laßt uns alles dem lieben Gott anvertrauen," und nahm dann von seinen Schülern Abschied. Schon in der folgenden Nacht erkrankte er; am 9. Nov. endete sein segensreiches Leben.

Seine Schriften sind gänzlich aus seiner Wirksamkeit erwachsen. Nächst der schon erwähnten „Anweisung zum Schulunterricht," die 8 Auflagen erlebt hat, erwähnen wir das 1788 erschienene ABCBuch, die 1799 herausgegebene und oft wieder aufgelegte biblische Geschichte des A. u. N. Testaments, ferner das 1804 gedruckte Religionshandbuch und die beiden Katechismen; von den letzteren sind vielleicht eine Million Exemplare verbreitet worden. O. hatte auf die Ausarbeitung dieser Schriften die größte Sorgfalt verwendet. So hatte er die „Anweisung", um sie auch in formeller Beziehung möglichst vollkommen zu machen, zuerst in plattdeutscher Sprache niedergeschrieben und dann erst ins Hochdeutsche übersetzt.

# P.

**Pädagogik.** Wir verstehen hier unter Pädagogik nicht die Erziehungskunst selbst in ihrer praktischen Wirklichkeit, sondern die wissenschaftliche Erfassung und Ausbildung der Idee derselben, wie diese letztere unter den Bedingungen des gegenwärtigen menschlichen Daseins realisirt werden kann und soll, beabsichtigen also im Folgenden die Grundzüge einer Theorie der Pädagogik zu geben, und zwar werden wir 1. den allgemeinen Begriff der Pädagogik in bestimmten Umrissen zu zeichnen suchen, 2. von den Quellen dieser Wissenschaft reden und 3. den Plan ihres Ausbaues aufstellen.

I. Der allgemeine Begriff der Pädagogik. Der Begriff einer Wissenschaft hängt wesentlich von dem Begriffe ihres Gegenstandes ab. Somit werden wir, um den Begriff unserer Wissenschaft zu geben, zuerst von dem Begriffe der Erziehung reden. Erziehung ist eine Kunst, die der Mensch an dem Menschen, und zwar der Erwachsene an dem Unerwachsenen ausübt, damit dieser, indem er heranwächst, auch das geistige Ziel des erwachsenen Lebens, d. i. die selbständige Begründung in derjenigen Bildung, welche ihm als Menschen überhaupt und in seinen besondern Lebensverhältnissen gebührt, nach Maßgabe des Culturstandpunctes der Gegenwart erreiche.*) Hiernach schließen wir alles dasjenige, was zu der Einwirkung auf Erwachsene gehört, von unserer Wissenschaft aus. Indem wir ferner den Zweck der Erziehung auf die Bildung des geistigen Lebens beschränken, so nehmen wir die Sorge für das leibliche Leben in den Bereich der Pädagogik nur insofern auf, als nach dem innigen Verhältnis zwischen Leib und Seele vom leiblichen Leben aus auch das geistige gesichert

*) Vgl. die Begriffsbestimmungen Bd. I. S. 402 u. 409.

und gefördert werden muß. Daß wir als Object der Erziehung nur den Menschen setzen, bedarf keiner Rechtfertigung. Aber auch als Subject der Erziehung haben wir ausschließlich die Menschen angenommen. Wohl glauben wir an eine Erziehung Gottes, die er nicht allein an dem Menschengeschlecht und den Völkern, sondern auch an dem Einzelnen übt. Aber einmal beschränkt sich die Erziehung Gottes weder auf das unerwachsene Alter, noch selbst auf die Grenzen dieses Lebens; und sodann kann sie Kräfte und Mittel anwenden, an welche unsere Praxis ohne Vermessenheit und Frevel nicht einmal denken kann. Dazu kommt, daß die menschliche Natur, wie sie thatsächlich ist, für die unmittelbare Erziehung Gottes im Innern nur eine geringe Empfänglichkeit hat. Denn wo menschliche Erziehung nicht ihre Pflicht thut, da ist unleugbar der Zustand, den wir Verwahrlosung nennen, die Folge, und wo der Einfluß der menschlichen Gesellschaft und die Ueberlieferung ihrer Cultur gänzlich fehlt, da ist eigentliche Verwilderung unvermeidlich. Hieraus ergiebt sich wohl mit Sicherheit, daß im jetzigen Erdenleben der Mensch in seinem geselligen Verbande mit den Kindern das eigentliche Subject der Erziehung ist.

Der in unserer Begriffsbestimmung aufgestellte Zweck einer selbständigen Begründung in derjenigen Bildung, welche dem Menschen gebührt, bedarf wohl kaum einer Rechtfertigung oder Erläuterung. Wir fügen nur hinzu, daß dieser Zweck seinem Inhalte nach in der göttlichen Idee des menschlichen Daseins, sowie in der gegebenen allgemeinen und besondern Anlage gegründet, also keineswegs eine Sache subjectiv willkürlicher Bestimmung ist. Woraus folgt, daß die Theorie der Erziehung vor allem das Wesen und die Bestimmung des Menschen überhaupt und in der Mannigfaltigkeit ihrer möglichen Besonderheiten festzustellen und eine Anleitung zu geben hat, diese Besonderheiten im wirklichen Leben zu erkennen. — Wenn wir aber in Bezug auf das Ziel der Bildung den beschränkenden Zusatz: nach Maßgabe des Culturstandpunctes der Gegenwart, hinzugefügt haben, so wollen wir damit der z. B. von Rousseau und Fichte vertretenen Ansicht entgegentreten, als sei die Erziehung im Stande und berufen, unmittelbar an den Kindern und durch dieselben für das Zeitalter eine höhere Stufe der Bildung heraufzuführen. Das unerwachsene Alter sieht unvermeidlich die Wirklichkeit des Zeitalters mit ihrer realen Kraft und Geltung für das Ideal an, und der Versuch, die Kinder im Widerspruch mit dieser Kraft und Geltung zu erziehen, mußte jedesmal mislingen. Nicht nur ist die bei solchem Versuche mitbedingte Isolirung der Kinder von der Welt ebenso unausführbar wie zweckwidrig, sondern es kommt dazu die Unmöglichkeit, eine hinreichende Anzahl von Erziehern zu finden, welche, selbst auf einer höhern Stufe als das Zeitalter stehend, die Kinder über dasselbe emporzuziehen im Stande wären. Es kann nur die Aufgabe sein, unter Bekämpfung und Vermeidung des Schlechten und Unwahren das Gute und Wahre, soweit es in der Anerkennung der Zeit herrscht, an den Kindern zur Geltung und Wirklichkeit zu bringen. Die Erhebung zu wesentlich höheren Stufen kann nach dem Zeugnis der Geschichte nur in den Kreisen der Erwachsenen auf Grundlage der der Kindheit und Jugend überlieferten Bildung zu Stande kommen.

Wir erklärten die Erziehung für eine Kunst. Es liegt uns ob, die Art dieser Kunst und damit das Eigenthümliche ihrer Methode zu bezeichnen. Die Kunstthätigkeiten der Menschen unterscheiden sich auf sehr mannigfaltige Weise durch ihren Stoff und durch ihren Zweck. Jedoch liegt ihr tiefster Charakterunterschied nicht in diesen an sich betrachtet, sondern in dem Verhältnis von Stoff und Zweck. Nehmen wir die sogenannten bildenden Künste, so ist hier zwar die Wahl des Stoffes nicht durchaus gleichgültig für den Zweck und die Erreichung desselben; aber es liegt doch in ihm nicht die Idee des Werkes, so daß nur ein gewißer Stoff für eine gewiße Art von Werken innerlich bestimmt wäre. Ja so wenig ist hier der Stoff die Hauptsache, daß sogar gefordert wird, die Kunst müße in diesem Gebiet den Stoff gewißermaßen im Bewußtsein verschwinden machen. — In starkem Gegensatze zu dieser Classe stehen diejenigen Künste, in welchen Stoff und Idee in einer wesentlichen und innern Verknüpfung, in einer ursprünglichen, schöpferischen Einheit stehen. Es sind die, welche zum Stoff ein schon vorhandenes Leben haben und entweder dies vorhandene Leben kunstmäßig pflegen, vervollkommnen oder auch auf Grund desselben neue Schöpfungen hervorbringen. Wir können diese Künste, welche es mit dem Lebendigen zu thun

haben, nach einem v. K. Chr. Fr. Krause eingeführten Sprachgebrauche, **innige** Künste nennen, wegen des innigen Anschlusses an das gegebene Leben, welchen sie fordern und in welchem das Grundgesetz ihrer Methode liegt. Man könnte sie auch dienende Künste nennen. Denn sie haben jenen freiherrschenden Künsten der Phantasie gegenüber nothwendig den Charakter der Bescheidenheit; das stolze Gefühl der frei aus dem Innern gewählten Idee und der unbedingten Beherrschung eines nach bloßer Zweckmäßigkeit gewählten Stoffs bleibt ihnen fremd; je höher der Stoff, den sie zu bearbeiten haben, in der Reihe der lebendigen Wesen steht, desto weniger ist das subjective Walten der Phantasie und Neigung, desto weniger der Despotismus des Meißels hier zuläßig. Die Würde aber und das eigenthümlich Erhebende in diesen Künsten liegt in der Größe der Aufgabe und in dem Bewußtsein der Einheit mit einem höhern schöpferischen Willen.

Die Mannigfaltigkeit der innigen Künste bestimmt sich nach den Gebieten und Stufen des Lebens in Natur und Menschenwelt. Die höhere Bedeutung der innigen Kunst tritt erst da hervor, wo der Mensch zum Objecte derselben wird. Ein Künstler dieser Stufe ist u. a. eben der Lehrer und Menschenbildner jeder Art, insbesondere der eigentliche Erzieher. Er und seinesgleichen unterscheiden sich von solchen, welche bloß Pflanzen und Thiere zum Objecte nehmen, nicht nur durch die Größe und den Werth des Zweckes, sondern ebenso sehr auch durch die Tiefe in ihrer Einwirkung und, was damit zusammenhängt, durch das Verhältnis, welches ihre Persönlichkeit und ihr eignes inneres Leben zu dem Objecte einnimmt. Denn der, welcher Pflanzen zieht, bringt mit seinem unmittelbaren Einflusse in das Innere ihres Lebens nicht ein, weil das Wesen der Pflanze seinem eigenen Wesen zu fern steht, als daß er in Lebensgemeinschaft mit ihr zu treten vermöchte. Nicht viel näher steht uns das Wesen der Thiere; auch hier bleibt die gegenseitige Aufnahme unvollkommen; von eigentlicher Geselligkeit kann nicht die Rede sein. Ganz anders der Mensch in seinem Verhältnis zum Menschen. Wir haben an einander unsers gleichen, und können so gegenseitig uns einander vollkommen in Bewußtsein, Willen und That aufnehmen durch Vermittlung ganz besonders der Sprache, deren Gemeinsamkeit selbst der sprechendste Beweis unserer innern Einheit unter einander ist. So sind wir nun auch im Stande, uns gegenseitig an einander und durch einander zu bilden, nicht etwa nur im Aeußern, sondern wesentlich und zuerst im Innern, und so einen großen, nicht bloß mittelbaren, nicht bloß negativen, sondern unmittelbaren und positiven Einfluß auf einander auszuüben. Und wenn der Begriff des **Bildens**, dem wir zuerst bei jenen herrschenden Künsten begegneten, in unserm Verhältnis zu den Pflanzen und Thieren, bei dem Mangel eines in das Innere gehenden und unmittelbaren Einflusses, keine Geltung hat, so tritt er nun hier in dem Verhältnis der Menschen untereinander, ganz besonders in der Erziehung, wieder in sein Recht ein, aber in ganz anderer und höherartiger Weise als dort, nicht als ein Bilden der äußern Erscheinung, sondern des innern Wesens, nicht als ein willkürlich herrschendes Gestalten nach bloß subjectiven Idealen, sondern als ein zwar beherrschendes aber zugleich dienendes Einwirken freier persönlicher Kräfte in der Gemeinschaft auf der Grundlage wechselseitiger Hingebung und Aufnahme.

Man hat, um das Wesen der Erziehung zu veranschaulichen, nach Sinnbildern gesucht. Populär ist seit alter Zeit die Vergleichung eines heranwachsenden Kindes mit einem Bäumchen und der Erziehungskunst mit der Pflege junger Pflanzen, wie man umgekehrt auch eine Pflanzung junger Bäume eine Baumschule nennt. Weniger allgemein gebräuchlich, aber von theoretischer Seite (Herbart) geltend gemacht ist das Sinnbild des Gebäudes und der bauenden Thätigkeit, welches auch in dem biblischen Worte vom Menschen als einem Tempel Gottes und der Erbauung desselben zum göttlichen Leben vorliegt. Wenn auch wir ein Sinnbild geben sollen, so suchen wir es innerhalb der Natur in einem Vorgange, der, obschon eingeleitet und vermittelt durch menschliche Kunst, doch wesentlich der innern Sphäre des Pflanzenlebens selbst angehört. Wir meinen das ebenfalls biblische Sinnbild von dem edlen Reise, in welches die Lebenskräfte des Wildlings eingepfropft werden. Hier ist Leben vereinigt mit Leben, Selbstthätigkeit auf beiden Seiten, die Verwandtschaft der Anlage verbunden mit einem höhern Ziele und in wechselseitiger Hingebung und Aufnahme, in

Empfangen und Geben von Kraft und Richtung ein Bild geselliger Einwirkung des Erwachsenen auf den Unerwachsenen, wie es treffender nicht gefunden werden mag. Dieses gesellige Leben aber mit seinen persönlichen Kräften und seinem gemeinsamen Wahrheitsinhalte ist die Grundidee der Erziehungsmethode, und aus ihr lassen sich alle Gesetze der Erziehung ableiten.

II. Quellen der Pädagogik. Wie jede Wissenschaft, so schöpft auch die Pädagogik ihr Wissen theils aus der vorzugsweise sogenannten Wirklichkeit, nämlich aus dem zeitlichen Dasein, wie dasselbe durch Erfahrung in unser Bewußtsein übergeht, theils aus der innern Wahrheitswelt der Begriffe und Ideen. Nur aus der Verbindung dieser beiden Hauptquellen ergiebt sich die sichere, wohlbegründete und lebensvolle Wahrheit; sie bedürfen einander zur Ergänzung und nicht selten zur Berichtigung. Da ferner die Pädagogik ihrem Gegenstande nach eine Wissenschaft von engerer Begrenzung, eine speciale Durchbildung und Anwendung allgemeinerer Wahrheiten ist, indem sie den Menschen, aber den ungereiften, die menschliche Bestimmung, aber sofern sie in der Entwicklung des individualen Lebens zu verwirklichen ist, die Kräfte menschlicher Geselligkeit, aber in ihrer Beschränkung auf das Verhältnis von Erwachsenen und Unerwachsenen, zum Gegenstande hat, so ist klar, daß sie eine Fülle sogenannten Hülfswissens bedarf, um als Wissenschaft zu existiren. Hiernach wird sich sowohl das Quellgebiet der Erfahrung, wie dasjenige des idealen Denkens theils auf dieses Hülfswissen, theils auf die Kunst der Erziehung selbst beziehen. Da jedoch das ideale Denken in seiner Anwendung auf die Erziehung die Theorie der letzteren selbst zum Object hat, so dürfen wir uns hier für das ideale Gebiet des Denkens auf die Hülfswissenschaften beschränken, und es reicht hin, die Quellen unter drei Rubriken zu behandeln.

1. Allgemeine Menschenkenntnis. Sie wird geschöpft aus der Anschauung und Beobachtung menschlichen Daseins in seiner erfahrungsmäßigen Wirklichkeit. Sie zeigt uns zwar zunächst nur die Menschen in der Mannigfaltigkeit ihrer Unterschiede, jedoch mit Hülfe vergleichender Abstraction bringt sie uns auch die Anschauung der menschlichen Natur überhaupt nahe. Selbst für die lebendige Erfassung menschlicher Bestimmung ist diese Quelle nicht unergiebig, da die natürlichen Neigungen und Gefühle der Menschen, soweit sie unverdorben sind, noch mehr aber die Gestalten edler Menschen das Ideal und den Glauben an dasselbe in uns erwecken und beleben. Am wichtigsten jedoch ist die Menschenkenntnis für unsere Einsicht in die allgemeine und besondere Anlage des Menschen, namentlich auch in Betreff seiner geselligen Natur als der Grundlage aller erziehlichen Einwirkung. Die besondern Gebiete, in welchen diese Anschauungen und Beobachtungen sich uns darstellen, sind a) das wirkliche Leben der Gegenwart; dieses Gebiet hat den Vortheil vollendeter Anschaulichkeit und gewährt die Möglichkeit einer genaueren Erforschung bis zu völliger Bestimmtheit und Sicherheit des Urtheils. Dagegen ist es beschränkten Umfangs und kann erst in längerer Zeit reiche Ergebnisse bringen. Zur Ergänzung dienen daher b) die Resultate fremder Warnehmung und Erforschung, und als reichste Quelle dieser Art die Literatur, sofern sie menschliches Leben darstellt, sei es in den Werken der Geschichte oder in den Darstellungen echter Poesie. Ganz besonders muß hier die Bibel genannt werden, die wie kein andres Buch das tiefste Innere des Menschen und das Höchste seines religiösen und sittlichen Lebens zur Anschauung bringt.

2. Zu dieser allgemeinen Menschenkenntnis kommt nun das speciale Gebiet pädagogischer Erfahrung. Aus ihr schöpfen wir einen reichen Vorrath unmittelbar für die Pädagogik zu verwendenden Stoffes; in ihr finden wir eine Schule der Besonnenheit und ihr verdanken wir nicht selten die Berichtigung lebhaft aber einseitig erfaßter Ideen. Diese Erfahrung ist wieder a) eigene Erfahrung, wie wir solche schon als Zöglinge, ganz besonders aber in unserer eigenen erziehenden Thätigkeit sammeln. Mit Recht erwartet man eine Theorie der Pädagogik nur von einem erfahrenen Erzieher. Immerhin aber bleibt das Feld eigener Erfahrung für den Einzelnen beschränkt, und es muß b) fremde Erfahrung hinzukommen. Diese bietet sich uns in einer umfangreichen Literatur dar. So empfehlenswerth aber die fleißige Benützung derselben ist, so läßt sich doch nicht leugnen, daß die Erfahrungen anderer weit fruchtbarer für uns werden können, wenn sie durch den persönlichen Umgang und

mündlichen Verkehr uns zutheil werden. Daher ist es wichtig, pädagogische Bekanntschaften zu machen, und unter diesem Gesichtspunct können pädagogische Reisen gute Früchte tragen.

3. Die Hülfswissenschaften der Pädagogik, um die es sich jetzt noch handelt, sind folgende: a) die Psychologie nebst der Anthropologie. Diese Wissenschaften haben die Natur des Menschen zum Gegenstande. Sie zeigen das Wesen der geistigen Functionen und ihren gliedlichen Zusammenhang; erörtern des Menschen allgemeine Anlage, verbreiten sich über die Besonderheiten derselben, erklären von diesen Besonderheiten aus das Wesen und die Nothwendigkeit der menschlichen Geselligkeit, und beleuchten endlich das Verhältnis von Leib und Seele. b) Die Ethik als die Wissenschaft dessen, was von dem Menschen und für denselben gemäß seiner ewigen göttlichen Bestimmung gefordert wird. Sie behandelt die Gesundheit und Vollkommenheit der geistigen Functionen und zeichnet die Ideale des intellectuellen, des gemüthlichen und des praktischen Lebens, sowie das gesunde Verhältnis derselben. Sie verbreitet sich ferner über die Arten menschlichen Berufs und ihre ethische Bedeutung. Endlich hat sie die möglichen Abirrungen vom Ideal zu charakterisiren und die theilweise Bedingtheit derselben durch die Zustände der menschlichen Gesellschaft nachzuweisen. c) Die Geschichtswissenschaft. Wir verstehen unter dieser hier nicht die bloße Darstellung des Geschehenen, sondern zunächst die Wissenschaft vom Geschehen überhaupt und seinen Gesetzen, die Lehre von der Entwicklung des Einzelnen sowohl wie der Gesellschaft, wozu denn allerdings auch eine Beleuchtung der wirklichen Geschichte kommt, vorzugsweise unter dem Gesichtspuncte der Cultur, ihrer Ergebnisse und Forderungen. Ein für die Pädagogik unmittelbar wichtiger Gegenstand dieser Forschungen ist die Lehre von den menschlichen Lebensaltern und den Bedingungen ihres glücklichen Verlaufs.

Wir wollen nicht vermeiden, zum Schlusse dieses Abschnitts noch mit einigen Worten die Frage zu behandeln, in welchem Verhältnis die Pädagogik als Wissenschaft zur Theologie stehe, oder genauer, ob die Pädagogik sammt ihren Hülfswissenschaften — denn von diesen ist ihr Schicksal nicht zu trennen — eine theologische oder eine philosophische Wissenschaft sei. Sie ist weder das eine noch das andere ausschließlich, kann vielmehr ebensowohl das eine wie das andere sein. Und zwar unterscheidet sich die theologische Pädagogik von der philosophischen keineswegs in ihrer Methode, als welche beiderseits die wissenschaftliche ist, noch weniger in ihrem Ziel, wohl aber in ihrem Ausgangspunct. Dieser ist für den Philosophen das „Selbstbewußtsein an sich," für den Theologen das „christliche Selbstbewußtsein." Wie die philosophische Ethik, auch wenn sie ihrem materiellen Inhalte nach mit der christlichen Ethik im Einklange steht, doch von der theologischen Ethik sich unterscheidet: so gründet sich auch die theologische Pädagogik in ganz anderer Weise und Ausdehnung, als die philosophische, auf die in Schrift und Kirche positiv sich aussprechende Religion der Offenbarung. Wohl bleibt der Theolog nicht dabei stehen, seine Anthropologie und Ethik, also zwei Hauptelemente der Pädagogik, einfach aus Bibelworten und Kirchendogmen zu entlehnen; er wird auf diesem Gebiete, wie auf dem der Dogmatik, die positiven Religionslehren mit dem freien Selbstbewußtsein vermitteln, sie als mit diesem zusammenstimmend, dasselbe ebensosehr beleuchtend als von ihm beleuchtet darstellen. Aber umgekehrt genügt sich der Theolog auch in der Pädagogik nur dann, wenn er die Aussagen des Selbstbewußtseins im Einklange findet mit dem Worte Gottes, mit der Lehre aus dem Bekenntnis der Kirche; diese Rücksicht hat der philosophische Pädagog nicht zu nehmen. Daß aber darum der Theolog unwissenschaftlich verfahre, wäre eine Behauptung, die wir aufs entschiedenste verwerfen müßten; mit einem Factor zu rechnen, der in der Geschichte der Menschheit und ihres geistigen Lebens eine so bedeutende Stelle einnimmt, ja der auch unser philosophisches Denken von Haus aus mit constituirt, wie das Christenthum der Bibel und Kirche, das ist nicht unwissenschaftlich, sondern wird gerade von der Wissenschaft erfordert.

III. Plan der Pädagogik. Der Gedankenkreis, welchen die Theorie der Erziehung umfaßt, theilt sich in drei Hauptgruppen. Die Mitte des Ganzen bildet die Erziehung selbst in der Art und Weise ihrer Ausführung, also die Methodenlehre. Derselben muß aber vorangehen die Lehre von den Principien, auf welchen nicht nur die Methode, sondern auch dasjenige beruhet, was der dritte Haupttheil zu

geben hat. Dieser betrachtet das Erziehungswesen im ganzen als eine menschliche Einrichtung, stellt seine äußere Organisation auf und beantwortet die Fragen, welche die Beziehungen desselben zu den andern Theilorganismen der menschlichen Gesellschaft, insbesondere zu Staat und Kirche betreffen. — Unsre Aufgabe ist nun, den Inhalt und die Gliederung dieser Haupttheile in möglichster Kürze zu begründen und zu erläutern. Ein näheres Eingehen in den dritten Theil müßen wir uns übrigens hier aus den am Schlusse des Art. angegebenen Gründen versagen.

A. Die Principienlehre. Die Begründung aller Erziehung, ihrer Nothwendigkeit und ihrer Möglichkeit, ihrer Kräfte, Mittel und Formen, sowie ihrer Zielpuncte liegt in der realen Idee des Menschen, d. i. in dem göttlichen Schöpfungsgedanken desselben, woran die beiden Seiten der Bestimmung und der Natur unterschieden werden. Beide sind ursprünglich ungetrennt und decken einander. Jedoch treten beide in der Wirklichkeit des irdischen Daseins zunächst auseinander, und erst das Ziel der Entwicklung, der höchste Zweck der Erziehung zugleich, ist die Herstellung der ursprünglichen Einheit. Dieses Auseinandertreten ist aber an sich noch kein Widerspruch. Die Stufen des Lebens, obgleich sie jede für sich die Idee des Menschen nur unvollkommen darstellen, sind doch Verwirklichungen von Theilideen, und erst wenn sie auf normale Weise verwirklicht sind, kann die Gesammtidee in ihrer gesunden Fülle hervortreten. Anders ist es, wo in der Entwicklung des endlichen Lebens Abnormität eintritt; hier zeigt sich die Natur in Widerspruch mit der Bestimmung, und die Erziehung hat nicht bloß die Aufgabe der Bewahrung und Weiterförderung, sondern auch die der Wiederherstellung.

Die Ethik hat ihr Augenmerk auf die Bestimmung des Menschen, die Psychologie auf die Natur desselben gerichtet. Indessen haben beide in der ursprünglichen Einheit von Bestimmung und Natur einen gemeinschaftlichen Kern- und Ausgangspunct. Diesen Einheitspunct von Ethik und Psychologie festzuhalten, hat nun die Pädagogik das erste Interesse — obschon sie bald den psychologischen, bald den ethischen Gesichtspunct wird vorantreten lassen —, eben weil es Aufgabe der Erziehung ist, in der Entwicklung des Lebens die Bestimmung zur Wirklichkeit der Natur, die Natur zum klaren Bewußtsein und zum freien Wollen der Bestimmung zu bringen. — Die Principienlehre beschäftigt sich

1. mit dem Menschen überhaupt, seinem allgemeinen Wesen, mit Ausschluß zunächst aller Besonderheiten in Natur und Bestimmung, wodurch Menschen sich unterscheiden. Sie hat hier vor allem die allgemeinen Functionen der Persönlichkeit (Seelenvermögen) und ihren Zusammenhang, dann das Verhältnis der Seele zum Leibe und zur Sinnenwelt, ferner die allgemein menschlichen Zielpuncte der Bildung, endlich das zeitliche Dasein mit seiner Periodik und deren Ergebnissen zu behandeln.

a. Die Form des menschlichen Daseins ist die allseitige Endlichkeit und infolge dessen das Werden, die Veränderung und die Zeit, von deren Gesetz der Mensch abhängig bleibt, die er aber kraft des Inhalts, welcher ihm ursprünglich als Eigenthum gegeben, und dessen Besitz er als endliches Wesen in steigender Entwicklung gewinnt, mit Freiheit zu beherrschen und zu ordnen fähig und berufen ist. Dieser Inhalt ist das, was ihn zu einem geistigen Wesen macht, nämlich die Wahrheit, d. i. das ewige Wesen der Dinge. Hierauf beruhen die sogenannten Seelenvermögen oder geistigen Grundfunctionen, das Denken und Erkennen, das Wollen mit dem Handeln, das Fühlen und Begehren. Sie sind nicht als abstract subjective Ausgangspuncte anzusehen; sie sind nicht Kräfte außerhalb der Wahrheit und ohne dieselbe; sie sind vielmehr die Kraft der Wahrheit selbst, und in dieser haben wir nicht allein das Objective unsers Wesens, sondern auch das Subjective. Der Mensch ist als freies Subject nichts anderes, als sein Glauben und Wollen, und deren Kraft ist Kraft der Wahrheit, mit der er im Selbstbewußtsein eins geworden. Das Selbstbewußtsein aber mit seinem Anspruch und mit seinen Aufgaben ist nichts anderes, als der Gedanke der Selbstheit, welcher als ideales Princip in uns aus dem dunkeln Gefühlsleben heraus sich zur Wirklichkeit unsers endlichen Lebens entwickelt und die persönliche Freiheit erzeugt.

Das Denken und Erkennen beginnt mit der Anschauung, schreitet fort zum Begriff und vollendet sich in der Idee. Die Anschauung ist zwar zuerst eine Aufnahme

dessen, was die äußern Sinne uns bieten; doch beschränkt sie sich bald nicht mehr auf deren unmittelbares Ergebnis. Schon das erst in der Morgendämmerung des Selbstbewußtseins lebende kleine Kind gewinnt eine wenn schon unbestimmte doch lebendige Anschauung von dem geistigen Leben seiner Umgebung. Im fortschreitenden Leben, sowie das Selbstbewußtsein, welches selbst ein doppeltes Gebiet geistiger Anschauung, das der realen Selbstanschauung und das des Phantasielebens, einschließt, klarer und tiefer wird, erweitert und bereichert sich immer mehr die geistige Anschauungswelt hauptsächlich durch Vermittlung der Sprache, also mit Hülfe begrifflicher Auffassung, doch so, daß dabei die Reflexion wieder zurücktritt. Es giebt umfassende und höchst wichtige Bildungsmittel, welche wesentlich auf der geistigen Anschauung beruhen, und deren Wirksamkeit man schmälert, wenn man voreilig und im Uebermaß die begriffliche Thätigkeit der Kinder in Anspruch nimmt; solche sind Poesie und Geschichte. — Die Anschauung ihrem allgemeinen Inhalte nach ist Vorstellung des concreten Lebens in seiner Gegebenheit, ohne Abstraction und ohne das Bewußtsein allgemeiner Principien. Der Mensch verhält sich also, sofern er anschaut, receptiv, die erzeugende Kraft liegt nicht in seinem Ich, sondern in der concreten Wahrheit, welcher er unbewußt oder sich selbst vergessend hingegeben ist. Damit ist jedoch nicht gesagt, daß die Anschauung ohne innere geistige Thätigkeit sei; diese fehlt nicht, nur ist sie nicht die der selbstbewußten Freiheit. Ohne die unbewußte Wirksamkeit geistiger Kategorien in uns kommt nicht einmal die sinnliche Anschauung zustande, viel weniger die geistige. Die Anschauung ist hiernach gleichsam die lebendige Brücke für den Wechselverkehr des Bewußten und des Unbewußten in uns. Sie bringt die in unsrer Natur liegenden Principien in Gefühlen, Neigungen, Ahnungen und unwillkürlichen Urtheilen zu einer persönlichen Wirklichkeit, macht sie zu einer innern Selbsterfahrung; sie giebt der begriffsbildenden Thätigkeit des selbstbewußten Geistes Anregung und Stoff, und bereitet durch die Verbindung dieser beiden Dienste das freibewußte Ideenleben vor. Andrerseits ist sie, in der Hand einer weisen Erziehung, geeignet, die Vernunftanlage der Natur selbst zu bereichern und zu veredeln; denn das Angeschaute, indem es in uns zur Anschauung wird, ruft das nämliche Princip, woraus es hervorgegangen, auch in uns, den Anschauenden, zur Wirksamkeit. Es liegt hierin ein Großes für die ästhetische, sittliche und religiöse Bildung, aber auch eine Gefahr, da sinnliche Anschauungen ihr physiologisches Princip zur Unzeit und mit einseitiger Gewalt in uns beleben können, und selbst die Kraft egoistischen Thuns, in deren Anschauung ein Kind lebt, das formale Ichprincip zu ungebührlicher Zuversicht und Geltendmachung zu steigern droht, wofern nicht Anschauungen anderer Art das nöthige Gegengewicht geben. Die Wirksamkeit des Beispiels erklärt sich zum Theil schon aus der Macht der Anschauung.

Unter den deutschen Pädagogen hat Pestalozzi den Begriff und die Bedeutung der Anschauung vollständiger und tiefer erkannt, als seine Vorgänger. Herbart gieng auf seinen Spuren, als er von der Erziehung eine „ästhetische Darstellung der Welt" verlangte. Den Vorgängern war die Anschauung nur Anknüpfungspunct für die Bildung realer Begriffe und für die Stärkung des Wirklichkeitsgefühls zur Bekämpfung phantastischen und weichlichen Wesens. Hierin lag wohlberechtigte, aber nicht volle Wahrheit. Neuerdings hat man in der Cultur der Anschauung, namentlich der geistigen, eine Gegenwehr wider die einseitige Verstandesrichtung gefunden. Mit Recht; nur darf man die Bildung, auch die Volksbildung, durch diese immerhin doch auch einseitige Richtung nicht allzusehr beschränken wollen. Das Selbstbewußtsein mit seinen selbsterfaßten Begriffen hat sein unveräußerliches Recht für das reifende Alter, und es ist ein Irrthum, wenn man meint, daß die höhere Freiheit und Lebendigkeit sittlicher Gesinnung und religiösen Glaubens allein auf dem Wege der Anschauung erreicht werden könne.

Der Begriff in seiner Allgemeinheit bildet jedoch erst die zweite Stufe des Denkens und seine Cultur darf nicht allzufrüh in Angriff genommen werden. Er ist in seiner abstracten Natur ohne selbständiges Leben und muß sich an ein schon mehr erstarktes Selbstbewußtsein anlehnen, das in seinem Streben nach selbständiger Thätigkeit ihn als Organ und Regel derselben in Anspruch nimmt. Dies geschieht bei gesunder Entwicklung in der Regel erst in der zweiten Hälfte des Knabenalters, in welcher Zeit auch die ersten Versuche idealer Urtheile und Forderungen hervorzutreten

pflegen. Denn obgleich er in der Entwicklung des Geistes aus der Anschauung hervorgeht, so beruht er doch an sich auf der Idee, und weiset daher auf diese hin.

Die Idee theilt die Allgemeinheit mit dem Begriff, das Leben und die Selbständigkeit mit der Anschauung. Aber sie ist nicht bloß dem Bewußtsein gegenüber, wie die Anschauung, sondern an sich selbständig und nur abhängig von höhern Ideen, wofern sie nicht selbst die höchste ist. Sie ist lebendig nicht im Sinne des gewirkten Lebens, sondern als Leben schaffende Activität, so daß sie selbst der Kraftmittelpunct des endlichen Lebens wird, sofern der Mensch sie ergreift und sein Ich mit ihr identificirt. Begriff und Idee werden oft verwechselt; aber der höchste und zugleich leichteste Begriff ist etwas, die höchste und zugleich schwerste Idee ist Gott.

Die subjective Seite des Erkennens ist das Fürwahrhalten oder der Glaube. Es ist kein Widerspruch, wenn hiebei der objectivsten Function unsers Seelenlebens, welche alle subjectiven Beimischungen zurückweist, eine subjective Seite zugeschrieben wird; denn der Glaube ist nicht ein zur Erkenntnis hinzugebrachter subjectiver Act, sondern er ist die durch die Wahrheit in uns erzeugte Subjectivität, d. i. die principielle Kraft der Wahrheit selbst, in uns zu der unsrigen geworden. Die Wahrheit gewinnt uns, im genauen Wortverstande; wie wir mit ihr ursprünglich in der Vernunftanlage eins sind, werden wir es, indem wir glauben, in persönlicher Wirklichkeit. Dies gilt unmittelbar freilich nur von den Ideen. Die Gewißheit der Sinnenwelt scheint eine rein objective zu sein, das Fürwahrhalten ein abgenöthigtes oder sich von selbst verstehendes. Jedoch eine nähere Untersuchung zeigt, daß ohne allgemeine Voraussetzungen principieller Art, namentlich ohne Anwendung des Causalitätsbegriffes die Bilder der Sinne uns ebensowenig wie die der Phantasie von dem Dasein eines reellen Lebens außer uns überzeugen würden. Aber jene Voraussetzungen sind unbewußt und mögen deswegen wohl Gefühl aber nicht Glaube genannt werden. Das begriffliche Denken andrerseits ist zwar vollkommen bewußt; aber die Begriffe, da sie abstract sind, können sich nicht selbst bewähren, die folgerichtigste Verkettung derselben bleibt hypothetisch, wenn sich ihr Anfangspunct nicht entweder an die Wirklichkeit der Anschauungswelt oder an die der Ideen anlehnt. Nur diese bewähren sich selbst und gewinnen unser selbstbewußtes Leben. Doch findet der unmittelbare Glaube in zweifellosester Gewißheit und zu vollster persönlicher Freiheit nur in der Erkenntnis Gottes seinen Platz, welche allein im Stande ist, mit der völligsten Hingebung zugleich die vollkommenste Befriedigung des Selbstbewußtseins und die reinste Harmonie des Seelenlebens zu begründen.

Die pädagogische Erkenntnislehre hat noch von den Momenten zu reden, in welchen sich die Erkenntnis vollzieht, sofern sie ein Proceß unserer Thätigkeit ist. Diese Momente sind Aufmerksamkeit, Erfassung (Perception) und Aneignung. Ueber Wesen, Ideal und Bedingungen der ersten beiden dieser Acte besteht unsers Wissens keine wesentliche Differenz unter den Theoretikern. Nur über die Aneignung erlauben wir uns daher wenige Worte. Die Kraft, wodurch Erkenntnis irgend welcher Art angeeignet, d. i. zu einem bleibenden Besitz der Seele gemacht wird, kann nur die nämliche sein, wodurch sie für uns entstanden ist und sich vollendet hat. Es kommt also bei der Erkenntnis auf die Energie der Aufmerksamkeit und auf die Vollkommenheit der Perception an, und wenn beide nichts zu wünschen übrig ließen, so würde schon ihr einmaliger Vollzug den bleibenden Besitz verbürgen. Sofern dies nicht der Fall ist, so ist Wiederholung nöthig, doch so, daß dabei diese Energie und Vollkommenheit sich wirklich steigern. Sobald die Aufmerksamkeit ermattet, die Erfassung unvollständig und oberflächlich wird, so schadet die Wiederholung. Die Anschauung muß daher in ihrer Lebendigkeit und Innigkeit und in ihrer Objectivität reproducirt werden; der Begriff muß sich wiederholt vollziehen in der vollen Activität des denkenden Bewußtseins zugleich mit einer lebendigen Erinnerung. Die höchste und vollste Thätigkeit der Seele aber erfordert die Idee; vor allem die Wiederholung jener zugleich objectiven wie subjectiven Erhebung zur innern Einheit des Bewußtseins mit dem an sich Wahren, welche den Glauben ausmacht, und diese Wiederholung hat nicht bloß gelegentlich, sondern in täglicher Innigung zu geschehen. Hierbei ist die Klarheit der begrifflichen Erkenntnis, als die objective Seite des Glaubens, eingeschlossen; denn das Bewußtsein der Idee kann sich nicht wiederholen ohne die denkende Reproduction

der zugehörigen Begriffe, die jetzt freilich, psychologisch genommen, nicht mehr als bloße Begriffe erscheinen. Auch die Anschauung betheiligt sich bei der Aneignung der Ideen. Gebilde idealer Phantasie können durch wiederholte Anschauung auch den Besitz der Idee, woraus sie entsprungen, in uns fester begründen. Von tieferer Wirksamkeit aber sind Anschauungen wirklichen Lebens, das der Idee entspricht. Wie der Begriff im Lichte der Idee, von seinem hypothetischen Charakter befreit, zur Erkenntnis eines absoluten Gesetzes wird, so bleibt auch die Anschauung, nachdem ihre Idee erkannt ist, nicht bloße Anschauung, sondern nimmt Theil nicht nur an der Klarheit des Begriffs, sondern auch an der unbedingten Geltung der Idee. So oft wir sie wiederholen, erzeugt sich auch diese wieder in uns. Die Wichtigkeit dieses Verhältnisses für die religiöse und sittliche Bildung leuchtet ein. — Fragen wir noch, wie zu dem Gesagten der Begriff des Gedächtnisses und insbesondere dessen, was wir Auswendiglernen nennen, sich verhalte. Gedächtnis scheint ursprünglich ganz im allgemeinen, ohne Unterschied der Erkenntnisarten, den intellectuellen Besitz zu bezeichnen. Allein der herrschende Gebrauch des Wortes hat sich auf die concrete Objectivität der Anschauungswelt beschränkt und es ist daher nicht zufällig, daß gerade Pestalozzi auch das Gedächtnis wieder zu Ehren brachte. Wie in der Anschauung nur die Aufmerksamkeit ein Moment der Selbstthätigkeit ist, die Erfassung aber sich durch das Object selbst in rein receptiver Weise im Bewußtsein vollzieht, so denkt man auch bei der gedächtnismäßigen Einprägung an keine andre Selbstthätigkeit als an die der wiederholten Aufmerksamkeit, weshalb es ebenso widersprechend wie unfruchtbar ist, Begriffe und Regeln mit dem bloßen Gedächtnis festhalten zu wollen. Das Auswendiglernen ist eine ganz bestimmte Anwendung des Gedächtnisses; man prägt die Bezeichnung, insbesondre die sprachliche eines Gedankenkreises ein und verknüpft ihn selbst dadurch auf vermittelte und äußerliche Weise mit dem Bewußtsein. So kann man nicht nur Anschauungen, sondern selbst mathematische Formeln, grammatische Regeln, ja Glaubenslehren gleichsam an sich anheften, ohne andern Gewinn, als den einer angemerkten Aufgabe, und zu großem Nachtheile der Bildung, wenn man die wirkliche Lösung und den innern Besitz der Erkenntnis damit zu haben wähnt.

Der allgemeine psychologische Theil der Principienlehre hat zweitens vom W i l l e n zu reden. Diese Function steht in naher Verwandtschaft mit dem Erkennen; sie knüpft sich an die subjective Seite desselben, an den Glauben an, ja sie ist mit diesem in der Wurzel eins und dasselbe. Beide, der Glaube und der Wille sind Einheit des selbstbewußten Geistes mit der principiellen Kraft der Wahrheit, wodurch diese zu unsrer persönlichen Kraft wird. Der Unterschied ist nur der, daß der Glaube im Sein verharrt, der Wille auf das Werden geht, jener daher wesentlich gemüthlich ist, dieser auf die werkthätigen Kräfte praktisch bewegend einwirkt. Freilich, wie der Glaube mit dem Gefühl, so steht auch der Wille mit dem Thätigkeitstriebe in Beziehung; es muß daher zwischen dem Gefühl und dem Glauben, zwischen dem Triebe der Thatkraft und dem Willen eine Harmonie gestiftet werden, damit unser Inneres zu seiner vollen Kraft, Wahrhaftigkeit und Freiheit erwachse — und diese Harmonie erwirklicht sich in der L i e b e, welche überhaupt unser Wesen erst vollendet. Aber weder das Gefühl als solches ist Glaube, noch der Trieb als solcher Wille. Beide, Glaube und Wille, haben ihr Reich in dem Lichte und in der Freiheit. — Wenn wir von der Kraft der Wahrheit im Wollen wie im Glauben sprachen, so versteht sich, daß wir die möglichen Verirrungen damit nicht ausschließen. Jede besondere Idee wird falsch und führt zur Verderbnis des Lebens, wenn sie isolirt auftritt und ihr richtiges Verhältnis in der gesammten Wahrheit nicht festhält; dennoch bleibt sie an sich wahr und berechtigt. So die Ichidee, der Anspruch endlicher Selbstständigkeit und Freiheit; eine Erziehung, welche sie unbedingt verneinen wollte, statt durch den Glauben an die volle göttliche Wahrheit ihrer leeren Formalität den rechten Inhalt zu geben, würde den verkehrtesten Weg gehen. — Die wurzelhafte Einheit des Glaubens und Wollens zeigt sich auch in einem durchgehenden Parallelismus ihrer Bestimmungen. Beide bedürfen in ihrer Genesis der Ueberlegung, in welcher wir einerseits der Grundidee, andrerseits des bestimmten Falles uns bewußt werden und beide mit einander verknüpfen; dann folgt die Entscheidung zum Glauben und Wollen, der Beschluß und der Entschluß. Beide erzeugen ferner allgemeine Sätze, Maximen der Beurtheilung

und Maximen des Handelns, und in beiden giebt es eine Consequenz. So geht insbesondere das Allgemeine an dem Willen, Charakter, Gesinnung, Grundsätze nicht aus den einzelnen Entschließungen, etwa auf dem Wege der Gewohnheit oder einer Art von Gedächtnis hervor, sondern die Idee ist das Erste. Hiermit streitet nicht, daß in vielen Fällen nicht diejenige Idee Motiv des Handelns ist, welche der Handlung nach ihrem höchsten Ideal zum Grunde liegen würde. So bringt die Idee der selbständigen Persönlichkeit mit ihrer Tendenz der Selbsterhaltung und der Selbstvervollkommnung eine Menge von Entschlüssen hervor, die freilich, in ihrem Ideal gedacht, Consequenz einer höhern Idee sein müßten; nun aber, einmal zur That geworden, rufen sie doch auch unwillkürlich das Gefühl und die Ahnung ihres wesentlichen Grundes wach und wirken veredelnd auf das Innere zurück. Eine andere sehr wichtige mittelbare Quelle von Entschlüssen ist die Idee des gesellschaftlichen Verbandes, insbesondere die der Unterordnung des unvollkommenen und unreifen Lebens unter das gereifte und verhältnismäßig vollkommene, worauf die Auctorität und der Gehorsam beruht. — Wie nothwendig es ist, den Willen als eine innere Activität zu fassen, leuchtet vollends dadurch ein, daß er auch ohne eine wirkliche und eigne Handlung des Subjects auftreten kann. Die Gesinnung ist ein zwar thatbereiter, aber bei mangelnder Gelegenheit ruhender allgemeiner Wille. Aber selbst der bestimmte Wille kann vollendet auftreten ohne die entsprechende That da, wo er sich auf das Thun eines andern Subjects bezieht; denn die pädagogischen Begriffe des Gebotes und Verbotes, der Erlaubnis, des Lobes und Tadels sind nichts anderes, als ein bestimmtes Wollen, dessen Gegenstand eine fremde That ist. — Wir haben im Vorstehenden die Innerlichkeit und Idealität des Willens, seine wesentliche Einheit mit der Glaubensseite der Erkenntnis geflissentlich hervorgehoben. Wir sind jedoch nicht der Meinung, daß die Cultur des Willens allein von der Erkenntnis aus angegriffen werden müße. Der rückwirkende Einfluß der guten That auf das Wollen und die Gesinnung wurde schon angedeutet; aber ebenso stört auch das unrichtige Thun, indem es durch äußern Erfolg täuscht und innerlich Gewohnheit bildet, die Klarheit und Energie des höhern Gedankens. Und es kommt noch eins hinzu. Der Wille als eine Entscheidung im Innern kann sich in ganzer Entschiedenheit nicht vollziehen, ohne daß die reale Möglichkeit der geforderten Handlung erkannt worden ist. Hiezu ist ein sicheres Bewußtsein der eignen werkthätigen Kraft erforderlich, welches in der Regel nicht ohne die Selbsterfahrung des wirklichen Thuns gewonnen wird. Erst so kann sich der Muth, die reale Seite des Wollens, vollenden.

Ein dritter Anknüpfungspunct für die Cultur des Willens liegt in der Gefühlsseite der menschlichen Persönlichkeit. Mit Unrecht hat bisweilen der Freiheitsstolz diese Seite gering achten wollen. Denn es ist alle Cultur nur auf dieser Grundlage des dunkeln und unwillkürlichen innern Lebens möglich, das zunächst nur als unverstandne Erfahrung, einerseits als Ahnung und Gefühl, andrerseits als Trieb und Begehrung uns zum Bewußtsein kommt. Auch hier nämlich, wie in dem Leben der Freiheit, finden wir eine theoretisch-gemüthliche und eine praktische, Bewegung erzeugende Seite. Ahnung, das Erzeugnis des unbewußten innern Gedankenlebens, leitet die eigentliche Erkenntnis ein; Gefühl, mit seinem unwillkürlichen Verwerfen und Annehmen, stammt von derselben innern Idealwelt, sofern sie durch ihre principielle Kraft Subjectivität erzeugt; es ist dem Glauben ähnlich. Trieb und Begehrung endlich entsprechen dem Willen und kommen ihm entgegen.

Wie verhält sich nun zu diesem Gebiete psychologischer Betrachtung die Liebe, von der wir sagten, daß in ihr die menschliche Persönlichkeit sich vollende? Sie scheint Gefühl und Neigung zu sein und sie hat auch alles von der Unwillkürlichkeit dieser dunklen Functionen. Aber Liebe ist weit mehr als Gefühl und Neigung; sie schließt ebenso wesentlich den Glauben ein und setzt die Klarheit der Erkenntnis voraus. Sie entspringt in dem Zusammenstimmen des Gefühls und der Begehrung mit dem Glauben und der Gesinnung, und diese beiden Grundseiten des menschlichen Wesens vollenden sich erst in ihr; durch sie gewinnen Glaube und Gesinnung ihre rechte Freudigkeit, Sicherheit, Herzlichkeit, Gefühl und Begehrung aber ihren vollkommen menschlichen und persönlichen Charakter. Die Liebe ist die höchste Gabe der schöpferischen Wirksamkeit Gottes an uns, wobei die menschliche Erziehung nach göttlichem

Plane mitzuwirken hat; sie ist aber auch ihrem Gegenstande und Inhalte nach wesentlich Liebe Gottes, und ein Geschöpf wird nur dann recht geliebt, wenn es eben als Geschöpf Gottes geliebt wird. Entsprechend aber dem Gegensatz von Gefühl und Begehrung, von Glauben und Willen erscheint auch die Liebe in doppelter Gestalt, als Liebe der Zufriedenheit, des Friedens und der Freude im Gemüth, und als Liebe des feurigen Strebens, der Lust des Werdens und Wirkens in der Praxis des Lebens.

b. Die Principienlehre hat ferner die leiblichen Beziehungen der Seele zu betrachten. Das Verhältnis von Leib und Seele im allgemeinen bezeichnen wir, mit Verwerfung sowohl der materialistischen wie der spiritualistischen Auffassung, als einen harmonischen Dualismus, in welchem beide als selbständige und gleichwürdige Wesen ihre Gegensätzlichkeit durch göttliche Befreundung aufs innigste zu gemeinsamem Leben verknüpft haben, so, daß sie sich in allen ihren Lebenstendenzen bedingen und fördern, freilich auch beschränken, aber eben dadurch auch ihr gemeinsames Leben zu der eigentlich menschlichen Energie und Fülle erhöhen. So im Ideal und in der ursprünglichen Stiftung und Anlage. Aber auch dieses Verhältnis ist der Entwicklung unterworfen, und in den Schwankungen derselben kann auch, wo von einer Seite das Maß überschritten wird, der Consensus in Antagonismus umschlagen. Dies hat die Erziehung wohl zu beachten, aber sie darf ja nicht wähnen, das leibliche Leben sei **nur** ein Hindernis des geistigen, und es komme alles Unvollkommene und Irrige im intellectuellen, alles Fehlerhafte und Schwache im sittlichen Leben auf seine Rechnung. Auch der Körper hat sich nicht selten über den Geist zu beklagen, wenn dieser seine Kräfte misbraucht oder überspannt. Er hat einen großen Theil seiner Bewegungskräfte und seines Nervensystems sammt den Sinnesorganen dem Geiste zu Gebote gestellt und zu dessen Zwecken eingerichtet; er eröffnet uns das Gebiet der Natur; in ihm sind die geistigen Anlagen und Triebe niedergelegt und bewahrt, noch ehe der Geist selbst ihrer mächtig werden kann. Er entwickelt sich in Uebereinstimmung mit den Zwecken des Geistes und läßt sich willig von ihm in den vernünftigen Grenzen beherrschen; dabei erwartet er von ihm die nöthige Pflege und Hülfe, ja Zucht. — Es ergiebt sich aus diesem Verhältnisse eine doppelte Sorge, eine **diätetische** und eine **gymnastische**. Jene, die Diätetik, übernimmt die Pflege und Zucht des Körpers in denjenigen Functionen desselben, welche nicht unmittelbar, sondern nur durch Darbietung oder Entziehung von Bedingungen unter den Einfluß des Geistes gestellt sind. Sie faßt hierbei Nahrung, Kleidung und Obdach, Reinigung, Lüftung, Heizung, Beleuchtung in's Auge; sie läßt auch den leiblichen Verkehr mit den Kindern, namentlich die Zärtlichkeitserweisungen nicht unbeachtet, deren Uebermaß verweichlicht; sie weiß in allen diesen Beziehungen Strenge und Milde theils gleichzeitig in dem herrschenden Mittelmaß, theils im Wechsel nach Gelegenheit und besondern Zwecken zu vereinigen, damit sowohl für Selbständigkeit und Reactionsfähigkeit des Organismus (Abhärtung) wie auch für dessen Weichheit (nicht Weichlichkeit) und Empfänglichkeit gesorgt werde. Die pädagogische Gymnastik ist die Erziehung der Seele zur Beherrschung des Körpers und die Uebung und Gewöhnung dieses letzteren zum Gehorsam in denjenigen Thätigkeiten desselben, welche dem Willen der Seele unmittelbar untergeben sind. Es gehört hierher vornehmlich das ganze Bereich der willkürlichen Muskelbewegung mit der Turnkunst und verwandten Künsten, aber auch das Nervensystem, soweit es unmittelbar der Seele dient, also die Uebungen der Sinne, die Uebungen zur Ueberwindung des Schwindels, ja selbst die Arbeit des Denkens, insoferne sie eine Mitwirkung des Gehirns bedingt, das angestrengt, aber auch geschont werden muß. — Zu der Lebensgemeinschaft von Leib und Seele gehört auch die Symbolik, womit der Leib die Thätigkeit der Seele begleitet. Schon die Gestaltung des Leibes gehört hierher, unter dem physiognomischen und phrenologischen Gesichtspuncte betrachtet. Doch walten hierbei auch Beziehungen einer reellen Mitwirkung. Bloß ideell ist die Begleitung des Seelenlebens durch das Spiel der Mienen und Geberden, durch den Ton und die Modulation der Stimme. Hierin liegt eine unmittelbare Sprache des Gefühls und der praktischen sowohl wie gemüthlichen Stimmung, gesprochen und verstanden ohne Erlernung. Sie ist pädagogisch wichtig theils als Mittel der Erziehung, theils als Gegenstand derselben; ihr Ideal liegt theils in ihrer Natürlichkeit und Wahrhaftigkeit, theils in ihrer Mäßigung und Schönheit. Das wichtigste Gemeingebiet dieser Art ist jedoch die eigentliche

Sprache in Laut und Schrift, ein Ausdruck zunächst der Gedankenwelt und dadurch dann ein Mittel zum Ausdruck des gesammten Geisteslebens. Ueber ihre pädagogische Bedeutung bedarf es hier keiner Worte.

c. Nun folgt die Aufstellung der höchsten Zielpuncte menschlicher Bildung. Sittlichkeit ist das Ideal des persönlichen Verhältnisses des Menschen zu sich selbst, nämlich zu der Idee der Menschheit — die jedoch nur als schöpferischer Gedanke Gottes rein erfaßt werden kann — und zu deren Verwirklichung in der eignen Persönlichkeit und durch dieselbe; sie ist die praktisch-energische Einheit der selbstbewußten Person mit dieser Idee. Die Principienlehre hat hier das System der menschlichen Pflichten und Tugenden aus dem Princip geschöpft aufzuzeigen, ebenso die möglichen Untugenden und ihre Quellen nachzuweisen, ferner die Anknüpfungspuncte des Guten in der sich entwickelnden Seele, nämlich das Gewissen als die Ahnung des absolut gültigen Gesetzes und die Selbstachtung als die Ahnung des allein im Guten beruhenden eigenen Werthes, zu erklären. — Die Religion ist das Ideal des persönlichen Verhältnisses des Menschen zu Gott als der Urquelle aller Wahrheit und alles Lebens. Hier giebt der Mensch sein endliches Selbst in freier Widmung durch Glauben und Liebe an die unendliche Person hin, um von ihr sich selbst erfüllt mit reinster Wahrheitskraft wieder zu empfangen; so gewinnt er das klare Bewußtsein seiner Endlichkeit wie seiner individuellen Grenzen und die unbedingte Zufriedenheit mit ihnen, den aufrichtigen Anschluß seines Wirkens an das göttliche, die Willigkeit von Gott sich leiten zu lassen, und das unbedingte Vertrauen, daß sein Dasein und Werk in Gott gesichert ist. Zwei Anknüpfungspuncte hat die Religion in der sich entwickelnden Seele, einmal die allen inwohnende Ahnung des unendlichen, unbedingten und vollkommenen Seins, welche als die allgemeine im Menschen angelegte Offenbarung Gottes jeder besondern Offenbarung zu grunde liegt; zweitens das dunkle Bewußtsein und Gefühl der eigenen Endlichkeit und Bedingtheit, der eigenen Ungenügsamkeit zur Verwirklichung und Sicherung der menschlichen Idee. Dieses ursprüngliche Gefühl muß freilich, wenn es in der steigenden Selbstkraft des Lebens durch Uebermuth getrübt ist, dann durch die Erfahrung der eigenen Schwäche neubelebt werden, begründet dann aber im Bunde mit jener zur Klarheit der Erkenntnis emporsteigenden Ahnung, mit Hülfe historischer und gesellschaftlicher Kräfte den reellen und ernsten Glauben an Gott und unser persönliches Verhältnis zu ihm. — Der dritte der allgemein menschlichen idealen Zielpuncte der Erziehung ist die Schönheit. Wir denken aber, indem wir sie als Zielpunct hinstellen, nicht bloß an die Bildung des Geschmacks, des Urtheils über Schönheit, sondern ebensowohl, ja hauptsächlich an die Schönheit selbst als Eigenschaft des Menschen. Natürlich nicht an körperliche Schönheit; diese kann, wenn schon die praktische Pädagogik gewiße Beziehungen zu ihr hat, doch unmöglich als einer ihrer Zielpuncte gelten. Auch zunächst nicht an die Schönheit in Bewegung und Haltung, an Grazie und Anstand; eine tiefere Bedeutung kann dieser nur dann zugesprochen werden, wenn sie ein treuer und ungesuchter Ausdruck des innern Lebens ist. Wir denken an die Schönheit der Seele, an das, was man, mit Hinweisung auf die eigenthümliche Wirkung, auch Liebenswürdigkeit nennt. Ohne sie ist die menschliche Persönlichkeit nicht vollendet, und ihr Mangel darf als ein sicheres Zeichen angesehen werden, daß auch Religion und Sittlichkeit nicht zu reiner Wahrheit und Kraft durchgebildet sind. Schönheit ist die reine Harmonie des Mannigfaltigen unter sich und mit der Einheit, von welcher es ohne Zwang beherrscht wird. Alle Gegensätze sind in dem Schönen nicht aufgehoben, aber vollkommen versöhnt und einig. Es ist voller Activität, aber krampfhafte Anstrengung und erfolgloser Kampf ist ihm fremd; es ist bedeutend und gewichtig, und doch anspruchslos und leicht, als machte es sich von selbst, natürlich und doch bewußt und frei, hingegeben und doch voll Selbständigkeit, heiter und doch nicht ohne Ernst; es flößt uns Achtung ein und zieht uns doch vertraulich an sich. Welche Kraft kann diese Vollendung des endlichen Seins hervorbringen? Keine andere als die Kraft der Liebe. Und wie das Schöne aus der Liebe hervorgeht, so erzeugt es auch wieder Liebe. Ist also die innere Persönlichkeit wahrhaft schön, so leuchtet ein, daß sie auch sittlich und religiös sein muß; denn die Liebe ist nicht ohne Wollen und Glauben, beide aber in ihrer reinen Wahrheit und Kraft sind Sittlichkeit und Religion. Aber diese beiden, so lange sie nicht vollendet in der Liebe sind, wirken noch keine Schönheit. Dazu ist

nöthig, daß der unbewußte und unwillkürliche Zug des Lebens in Gefühl und Neigung mit dem Glauben und Wollen rein übereinstimme. Auf die Schönheit vermag jedoch die Erziehung nicht in der Art unmittelbar hinzuwirken, wie auf die andern Zielpuncte. Sie ist die reife Frucht der gesammten Erziehung. Nur soweit die objective Seite der Seele, Erkenntnis und äußere Thätigkeit sich erstreckt, läßt sich unmittelbar für die Schönheit etwas thun durch Anschauung und Verständnis schöner Werke, durch reproductive oder productive Uebung im schönen Thun und Wirken. Aber das innerste und werthvollste Gebiet der Schönheit, die der innern Persönlichkeit selbst wird dadurch nicht erreicht.

d. Wir wenden uns zu den zeitlichen Verhältnissen des Menschen. Hier ist der Begriff der allgemeinen Anlage (in formeller Hinsicht) und derjenige der Entwicklung zu erörtern, dann das Gesetz der letztern aufzuzeigen, endlich der gegenwärtige Culturstandpunct der Menschheit, als Grundlage der ausführenden Erziehung historisch zu bezeichnen. Ueber die beiden zuerst genannten Begriffe nur eine Bemerkung. Wie die Anlage nicht identisch ist mit dem zeitlichrealen Anfange des Lebens, sondern gedacht werden muß als die im höhern Sinne reale, d. i. schöpferische Idee des zeitlichen Wesens, die auch in allen weitern Stadien sich bethätigt, so ist auch Entwicklung nicht als ein Auseinandertreten eines gleichsam in nuce schon in gewißer Vollständigkeit reell vorhandenen Lebens zu denken, sondern das Bild, welches in dem Worte liegt, hat nur Gültigkeit in seiner Beziehung zu jener Idee, deren besondere Momente nach einander zwar in zeitstetigem Zusammenhange und in gegenseitigem Bedingungsverhältnisse — denn auch das Künftige bedingt vermöge der Idee die Bestimmtheit des Früheren —, aber ohne eigentliche Causalität des Vorangehenden für das Nachfolgende in die Wirklichkeit treten. Daher ist Entwicklung kein analytischer, sondern ein synthetischer Proceß. — Bei dem Gesetz der Entwicklung, den Altersstufen, verweilen wir nicht, da unsre Auffassung schon durch den Stufengang von Anschauung, Begriff und Idee, sowie durch die Unterscheidung des freiheitslosen und des freien Daseins angedeutet worden. — Ueber den Culturgang der Menschheit jedoch und über sein gegenwärtiges Resultat erlauben wir uns einige Bemerkungen.

So viel ist wohl durch die Thatsachen der Geschichte außer Zweifel gesetzt, daß die Culturepochen der Völker, auch die der Menschheit selbst, zuerst in der Menge der Einzelnen im Stillen sich vorbereiten, dann, nach Erfüllung der Zeit, in der hervorragenden Begabung und Kraft Einzelner zu principiellem Bewußtsein und energischer Bethätigung gelangen, und von diesen Stiftern aus, nicht ohne Kampf gegen widerstrebende Elemente, zum Lebensgeiste und zur Lebensform der Gesellschaft werden. Von der Gesellschaft aus durch die Familien wird aber der neue Lebensgeist anthropologisch auch zum Eigenthum des Geschlechts und bestimmt nun nicht bloß durch den gesellschaftlichen Zug der Tradition und Nachfolge, sondern auch durch die angeborne Anlage einer entschiedenen Richtung und Befähigung den natürlichen Charakter des Volkes oder der Menschheit. Bis zum Christenthum war alle Stiftung dieser Art nur national. Zwar das Gefühl und die Ahnung des rein Menschlichen war längst wach geworden; aus der innern Erfahrung ethischer Vorstellungen und Antriebe hatte sich selbst ein bewußter Begriff desselben hervorgebildet. Vor allen andern Völkern waren das Griechenvolk und Israel, jedes in seiner Weise, Träger dieses Begriffes; das eine dieser beiden Völker war vom Bewußtsein des Menschlichen zur Ahnung Gottes, das andere von der Erkenntnis Gottes zur Ahnung der Menschheit geführt worden. Doch hatte das Bewußtsein der Menschheit noch nicht zur Idee, noch nicht zum Ausgangspuncte und Gegenstande einer Stiftung werden können. Das Resultat der Entwicklung war ein tiefes Bedürfnis und eine weitverbreitete Empfänglichkeit; die Wirklichkeit aber der neuen Culturepoche bedurfte eines neuen Stifters, wie die Geschichte keinen gleichen kennt. Christus erschien in der Kraft der durch Vereinigung mit Gott vollendeten menschlichen Natur. Nun erst konnte die Idee der Menschheit in ihrer reinen Wahrheit und vollen Berechtigung allgemein erkannt und geglaubt werden; der Glaube an Christus war zugleich der Glaube an die Menschheit in ihrer vollen göttlichen Bestimmung und Fähigkeit. So entstand die neue Gesellschaft, nicht als eine volksthümliche, sondern als die menschliche, welche eins war mit dem Reiche Gottes. Denn Gott herrschte jetzt nicht mehr wie im

A. T. von außen her durch das Gesetz, sondern im Innern durch Glauben und Liebe. Die Aengstlichkeit der Juden wich nun einem fröhlichen Vertrauen auf die Liebe Gottes, während ihre Gewissenhaftigkeit, zarter aber und innerlicher, ein Zug des christlichen Charakters blieb. Wodurch die Griechen sich ausgezeichnet hatten, die geistvolle und liebevolle Auffassung endlicher Dinge mußte in die Christenheit übergehen mit Ausschluß jenes Leichtsinns, der mit dem Mangel der wahren Gotteserkenntnis zusammenhieng. Von den endlichen Dingen war jetzt keines unbedingt verwerflich, die Fähigkeit, mit jeder Gestalt des Lebens in Natur und Geist, soweit sie rein ist und auch in Hoffnung, daß sie es werde, sich innerlich zu befreunden, war begründet; alle in der menschlichen Natur liegenden Richtungen und Gegensätze waren durch die Realität der Idee der gottvereinten und gottähnlichen Menschheit zu allseitiger Harmonie des Lebens gewährleistet und gesichert. Und die mit solchem Grundcharakter gestiftete Gesellschaft bildete sich nun durch Vermittlung des christlichen Familienlebens auch zu einem neuen Geschlechte aus mit edleren auf das höhere Ziel gerichteten Anlagen, gleichsam zu dem universalen Volksthum der Christenheit.

So war das Christenthum im Princip. Aber, sollte es zum beherrschenden Lebensgeiste der Menschheit werden, so mußte es in eine neue Entwicklung des Völkerlebens eingehen. Und wie in jeder irdischen Entwicklung der Wuchs, welcher aus dem reifen Samenkorn der Stiftung hervorgeht, sich zunächst vereinseitigend durch unvollkommenere, rohere Formen und Strebungen, gleichsam durch Holz- und Blattbildung hindurch, in diesen sein höheres Wesen dem Auge verhüllend, erst später zu Blüten und endlich wieder zu seinem Ausgangspuncte, zu der Lebensfülle reifer Früchte gelangt, — so mußte es nun auch hier sein. Der Baum der Christenheit bedurfte nicht allein zu seiner äußern Größe, sondern auch zu seiner innern Durchgestaltung in dem Geiste des christlichen Volkes einer Reihe von Jahrhunderten, und auch jetzt sind wir nicht an das Ziel gelangt. Kein Wunder, daß das Christenthum nicht so bald die von ihm zu erwartenden Culturfrüchte trug. Einen großen und wichtigen Theil unseres Culturbesitzes dürfen wir keineswegs als reines Erzeugnis seiner Productivität ansprechen. Jene vorchristlichen Culturen Griechenlands, Roms, Israels haben uns dabei vorgeleuchtet, und diese Einwirkung dauert noch jetzt fort; sie ist uns im ganzen zu einer sehr wesentlichen Förderung geworden, zum Theil aber auch zu einer beschränkenden Fessel, die nur durch die vollendete Entwicklung des eigentlich christlichen Geistes gelöst werden kann. Mag dieses zu beklagen sein: die noch jetzt fortdauernde große Bedeutung des A. T. für unsre Bildung läßt sich nicht leugnen, ebensowenig wie die der classischen Studien; ja sie wird wachsen, je allgemeiner diese Bildungskreise zugänglich und verständlich werden. Wie diese Bildung das Christenthum selbst eingeleitet hatte, so war sie, in Verbindung mit seiner unmittelbaren Einwirkung, geeignet und bestimmt, auch später die Menschen zu einer klarern und fruchtbarern Erfassung desselben hinüberzuleiten, und sie vermag dieses noch jetzt. Hierauf gründet sich die Berechtigung einerseits der classischen Studien auf unsern Schulen überall, wo eine tiefere Bildung erstrebt wird, und andererseits einer fleißigen mit pädagogischer Weisheit geordneten Benutzung des A. Testaments beim Religionsunterricht, wenn nur das Christenthum selbst dabei in den Vordergrund gestellt wird.

2. Die allgemeine Natur und Bestimmung des Menschen begrenzt sich nun auf verschiedene Weise zu Besonderheiten, die nicht minder wichtig für die Erziehung sind. Sie bilden zugleich mit der formellen Endlichkeit, wonach wir auch das Gleiche außer uns haben und zur Ergänzung bedürfen, die Grundlage der Gesellschaft. Es begegnet uns hier zuerst wieder der Unterschied der Altersstufen, sofern dieselben als Lebenszustände verschiedener Menschen gesellig auf einander wirken, und gerade hierauf beruht ja die Erziehung als ein geselliges Verhältnis. Das Kind schaut zu dem Erwachsenen hinauf als zu seinem Ideal, es sucht ferner in ihm die Stütze, deren es bedarf, es anerkennt, von einem natürlich-sittlichen Gefühl geleitet, in ihm den beherrschenden Mittelpunct seines Thuns und Lassens. Der Erwachsene andrerseits erbarmt sich der Schwäche des Kindes und dient nicht bloß den gegenwärtigen Bedürfnissen, sondern auch der Lebensaufgabe desselben; er beherrscht es durch sein Vorbild und durch die Energie und Weisheit seines Wollens, er nimmt es auf in die Gemeinschaft seines Lebens. Dieses Verhältnis ist freilich, damit es rein sich ver-

wirkliche, an persönliche Bedingungen geknüpft, die hauptsächlich auf Seiten des Erwachsenen liegen; seine natürlich-ethische Grundlage aber hat es in dem Gegensatze der Lebensalter und darin, daß im Einzelnen auch die Idee des Ganzen und Allgemeinen bewußt oder unbewußt lebt und wirkt.

Die andern Unterschiede, welche hier zu erörtern sind, liegen als Grundlage pädagogischer Wirksamkeit allein im Zögling. Wir nennen zuerst das Talent, die besondere Anlage für einen engern Kreis des Wissens und Könnens, den wichtigsten Factor für den künftigen Beruf. Hier ist neben der objectiven Seite, der leichten Erwerbung einer Erkenntnis oder eines Thuns, auch die subjective hervorzuheben, die in einer natürlichen Vorliebe für gewiße Thätigkeiten und einer festen Richtung des Geistes auf dieselben besteht, und ebenso leicht übersehen wie jene überschätzt wird. Wo beide Seiten früh hervortreten, da sind die größten Hoffnungen berechtigt. Doch sind die Talente wie die Berufsarten auch darin verschieden, daß einige vorzugsweise im Gemüthe und in einer praktisch-idealen Richtung des Strebens liegen, andre vorzugsweise im Können und Wissen; zu diesen gehören die wissenschaftlichen und artistischen, zu jenen die, welche mit der Einwirkung auf die menschliche Gesellschaft zu thun haben. Die Diagnose des Talents beruht auf der Beobachtung des Kindes in seinen Aeußerungen und hauptsächlich in seinem Thun und Lassen, in seinen Bestrebungen und Leistungen, wobei die angedeuteten Unterschiede zu beachten sind. — Ueber den Ursprung der Talente scheint Folgendes durch Erfahrung und Beobachtung gesichert zu sein. Wo das Talent schon in der Knabenzeit zugleich mit seiner subjectiven und objectiven Seite oder auch nur in der letztern entschieden auftritt, da darf es als angeboren angesehen werden. Doch ist es nicht selten, daß später, im Jünglingsalter, wo das bewußte Ideenleben sich entwickelt, von diesem aus neue Keime idealer Thätigkeit und Kraft, die wir Talente nennen dürfen, sich hervorthun; und wenn schon diese neuen Thätigkeitsrichtungen ihrem Ursprunge gemäß zunächst die subjective Seite herausstellen werden, so können sie doch mit Hülfe idealer Liebe und treuen Fleißes auch die allgemeinen werkthätigen Kräfte der objectiven Seite, die innere Anschauungswelt der Phantasie und selbst die leibliche Disposition für sich gewinnen und nach sich bilden. Der innern Entschiedenheit und Kraft pflegt die Gunst der äußern Umstände entgegenzukommen, und die rechtzeitig dem keimenden Talente dargebotene Nahrung und Anregung ist für die Entwicklung desselben von nicht geringer Bedeutung. Den Ursprung eines Talents aber nur aus äußern Einflüssen abzuleiten, dazu berechtigt uns weder die Induction der Erfahrung noch die Natur des menschlichen Geistes.

Wie die Talente auf bestimmte Richtungen der Thätigkeit hinweisen, so bestimmen die Temperamente die allgemeine subjective Form unserer Thatkraft; sie sind selbst die verschiedenen Hauptformen, in denen sie auftritt. Ihre Charakterisirung bleibt dem Art. Temperamente vorbehalten. Die Aufgabe der Erziehung in Bezug auf sie ist eine doppelte, einmal in der Behandlung des Zöglings die nöthige Rücksicht auf sein Temperament zu nehmen, zweitens auf eine Beseitigung des Einseitigen und Fehlerhaften, das in jedem der Temperamente liegt, hinzuarbeiten. Im vollkommen realisirten Geiste des Christenthums sind jene Einseitigkeiten und Fehler mit Begründung eines „idealen Temperaments“ aufgehoben.

Einen schon mehr zusammengesetzten Gegensatz unter den Menschen bildet die Nationalität. Auch diese hat die Erziehung zu berücksichtigen. Die Nationalität ist doppelt, einmal die natürliche. Diese scheint im Temperament zu liegen, und hier gilt für die Erziehung, was schon beim Temperament gesagt worden. Die andere Seite des Nationalitätsbegriffs ist die ethische; sie liegt in dem Bewußtsein der Gemeinschaft in Schicksalen, Zwecken, Leistungen und Aufgaben. Dieses Bewußtsein ist nicht allein zu ehren, sondern auch zu fördern, aber es ist von Egoismus zu reinigen und durch das höhere Bewußtsein der Menschheit und ihrer gemeinsamen Aufgabe im Sinne des Christenthums zu mildern.

Der am meisten tief- und weitgreifende, eigentlich die ganze menschliche Natur umfassende Gegensatz ist der der beiden Geschlechter. Zwar stimmen sie überein in dem allgemeinen Vernunftcharakter, und es ist nothwendig, dieses zuerst hervorzuheben. Es giebt kein Gebiet der Wahrheit, mit welchem nicht auch das Weib in die persön-

liche Einheit des Erkennens und Wollens treten könnte, und keine Form und Entwicklungsstufe des geistigen Lebens, von welcher es ganz ausgeschlossen wäre. Aber im Manne wendet die Natur ihre höchste und edelste Kraft vorzugsweise denjenigen Organen zu, welche dem höhern Leben des Geistes, der in der Idee liegenden und von ihr ausgehenden Productivität zu dienen haben; dem Weibe fehlt im Ideenleben die selbständige Productivität und damit der tiefere Ernst und die Kühnheit des aus demselben hervorgehenden besonneneren Handelns. Nur wenn die Idee im Halbdunkel des Gefühls bleibt, oder durch äußere Auctorität und gesellschaftlich geltendes Gesetz gestützt wird, oder verwirklicht als concretes Leben auftritt, wird sie zu einer realen Macht im geistigen Leben des Weibes. Der Schwerpunct des weiblichen Geistes liegt in dem, was dem Naturleben näher liegt, in Gefühl, Anschauung, Erfahrung und Erfahrungsverstand; Ideen und ideale Begriffe, wenn sie in ihrer Selbständigkeit und Universalität dem Weibe überliefert werden, bleiben ihm ein Spiel der Phantasie und ein bloßer Schmuck des persönlichen Lebens, und werden nur allzuleicht zu einer Beförderung der Eitelkeit. — In dem Gesagten sind die Grenzen angedeutet, welche bei der weiblichen Bildung einzuhalten sind. Jedoch ist zu fordern, daß sie auch wirklich ausgefüllt werden, was in vielen Erziehungskreisen, wie wir glauben, bei uns noch nicht geschieht. Nur allzugerne beschränkt man sich bei Mädchen auf gedächtnismäßige Einprägung des Wissens und mechanische Gewöhnung zum Thun, mit Vernachläßigung nicht allein des denkenden Verständnisses, sondern selbst einer sorgfältigen Pflege der Anschauung. Man giebt im Unterricht vielleicht mehr als man sollte, berücksichtigt aber zu wenig die geistige Verarbeitung und bringt es bei den Zöglingen zu keinem ernsten Wahrheitsgefühl. Die Neigung des weiblichen Geschlechts zur Oberflächlichkeit wird dadurch nur begünstigt, die Vorstellungen bleiben unbestimmt und werden phantastisch, die ethischen Gefühle, die nur auf dem Grunde des Wahrheitsgefühls gedeihen können, entwickeln sich unvollkommen, und Charakterlosigkeit ist die Folge.

B. Die Lehre von der Erziehungsmethode (die Methodologie). Wir verstehen unter Methode hier die Erziehungskunst selbst, sofern sie ausgeübt wird, das gesammte Verfahren, nicht bloß die Unterrichtsmethode, in welcher Beschränkung das Wort häufig gefaßt wird. Die nächste Frage ist die nach der Hauptgliederung des hier zu behandelnden Stoffes. Da die Erziehung, wie oben gezeigt worden, einerseits eine bestimmte Modalität menschlicher Geselligkeit ist, da sie andererseits als eine werkthätige Function den Zweck der Bildung zu erreichen hat, so ergeben sich aus diesen Gesichtspuncten die zwei ersten Glieder der Eintheilung, und wir reden mithin 1. von der Erziehung in ihren persönlichen Grundkräften als einem geselligen Verhältnisse, 2. von der Erziehung als einer bildenden Werkthätigkeit. Da jedoch die Erziehung zur Erreichung ihres Zweckes einer Mehrzahl wohlgeordneter gesellschaftlicher Einrichtungen bedarf, in welchen sie sich in der Wirklichkeit des Lebens gleichsam anbaue und begründe, so kommt hinzu 3. die Lehre von den Erziehungskreisen, welche zugleich die Lehre von den Modalitäten der Erziehung ist. Wir haben nun die Gliederung eines jeden dieser drei Haupttheile in Kürze anzugeben.

1. Die Erziehung in ihren persönlichen Grundkräften als ein geselliges Verhältnis. Jede persönliche Einwirkung des einen auf die andern setzt ein Verhältnis der Ueber- und Unterordnung voraus, soweit wenigstens als eingewirkt wird. Dies findet überall statt, wo Einwirkung ist, auch unter solchen, welche im ganzen als coordinirt betrachtet werden müßen, nur daß hier bloß eine theilweise und gegenseitige, nach Zeit und Umständen abwechselnde Ueber- und Unterordnung ist. In der Erziehung dagegen ist die Ueberordnung des erziehenden Theils wesentlich eine unbedingte und einseitige; sie soll eine wahre Herrschaft sein, die nicht nach dem Willen des Zöglings, sondern nur nach dem Willen und der Weisheit des Erziehers sich selbst beschränken darf und allerdings auch soll. Dies ist aber nur die eine Seite des Verhältnisses; denn derjenige, welcher herrscht und pflichtmäßig herrscht, soll sich andrerseits erkennen, fühlen und wollen als den Diener desjenigen, welcher beherrscht wird, und nur um dieses Dienstes willen muß er herrschen. Dieser Dienst bezieht sich aber nicht auf die Person, wie sie ist, und auf ihren empirischen Willen, sondern auf den Zweck, d. i. auf die Person des Zöglings, wie sie werden soll.

Im besondern hat sich nun dieses untrennbare Doppelverhältnis des Erziehers zum Zögling in einer Reihe von Functionen zu bethätigen, und es sind dieses theils solche, in welchen der Thätigkeit des Erziehers zunächst noch keine Thätigkeit des Zöglings entspricht, theils solche, in welchen das Verhältnis sofort als ein gegenseitiges erscheint.

a. Zu den einseitig persönlichen Functionen des Erziehers rechnen wir

α. denjenigen Act der Seele, vorzüglich des Herzens, womit der Erzieher den Zögling innerlich aufnimmt in reiner activer Liebe, im Glauben, in treu nachbildender Erkenntnis, in zweckmäßig vorbildender Weisheit, gleichsam eine geistige Adoption, das Gelübde der pädagogischen Treue um des Kindes und um Gottes willen. Es versteht sich, daß dieser Act permanent geworden sein muß. Er vereinigt untrennbar das Sittliche mit dem Religiösen und führt unmittelbar auch zum Beten für das Kind. An ihn schließt sich

β. was wir Sorge nennen wollen. Sie ist das ernste von Liebe und Weisheit geleitete Streben, des Zöglings gesammte äußere Lage zu Gunsten des Erziehungszweckes zu beherrschen in Herbeiführung fördernder und Beseitigung nachtheiliger Momente; eine Herrschaft, die freilich niemals vollkommen sein kann.

b. Mit den folgenden Puncten geht das Erziehungsverhältnis zur Gegenseitigkeit über:

α. die Auctorität mit dem Gehorsam auf Seiten des Zöglings. Die Auctorität hat zwei Seiten, eine reale und eine ideale, welche jederzeit zusammenwirken müßen, jedoch so, daß bald die eine bald die andre in den Vordergrund treten kann. Die reale liegt in der persönlichen Energie und Zuversicht, in der formellen Vollendung eines ebenso besonnenen wie entschlossenen Willens. Wie groß der Einfluß eines formell vollendeten Charakters ist — auch zum Bösen und Verkehrten da, wo er nicht rein ist —, wird durch die Erfahrung hinlänglich bestätigt, während der reinste Charakter, so lange er in seinem Auftreten bedenklich und unsicher ist, des vollen Einflusses entbehrt. Dennoch ist die ideale Seite der Auctorität von nicht minderer Wichtigkeit, nicht allein für die Erreichung des richtigen Zweckes, sondern auch für den Einfluß selbst. Der sich entwickelnde Zögling fühlt allmählich den Mangel des Sittlichen und statt des Respects bleibt dann etwa nur die egoistische Furcht. Furcht ist allerdings eine wesentliche Begleiterin der Auctorität, aber nicht die egoistische, sondern die ethische. Darum darf kein Verfahren, kein Mittel zur Geltendmachung der Auctorität angewendet werden, das nicht sittlich ist und sittlich wirkt.

β. Als den zweiten Grundzug in dem gegenseitigen Erziehungsverhältnis nennen wir die Freundlichkeit des Umgangs. Wir bezeichnen mit diesem Namen den Geist der Liebe, insofern derselbe nicht bloß die Quelle des gesammten Verfahrens ist, sondern auch in seinen Aeußerungen dem Zögling unmittelbar fühlbar wird und Zutrauen sowohl wie Zuneigung begründet. Indem er das Zöglingsleben durch Freude, Wohlgefallen und eine Art von Gegenliebe verschönert (wiewohl diese letztere nie der ganzen Tiefe der erzieherischen Liebe entsprechen kann, und es verfehlt sein würde, in ihr den eigentlichen Halt des Verhältnisses auf Seite des Zöglings zu suchen), so giebt er dem Einflusse eine gewiße Stetigkeit und Sicherheit und dazu die Gewähr einer tiefergehenden persönlichen Einwirkung, wie beides von der bloßen Auctorität nicht zu erwarten ist. Insbesondere wird durch diese Freundlichkeit des Umgangs der nachfolgende Punct unterstützt.

γ. Dies ist das wirkungsvolle Band der Vorbildlichkeit und Nachfolge. Der Standpunct des Erziehers ist hier ähnlich dem, welchen er in der Auctorität nach ihrer idealen Seite einnimmt; aber die Wirkung ist hier nicht der Gehorsam, sondern die ungeforderte Nachfolge, wie dieselbe theils unbewußt in den Gefühlen, theils in bewußtem Streben als Nachahmung sich geltend macht. Die Forderung eines guten Vorbildes ist selbstverständlich: die Verehrung, welche der Zögling dem Meister widmet, ist schon wichtig als eine Bedingung der Auctorität; hier aber beruht alles auf ihr.

δ. Vorzugsweise auf den Kreis der Vorstellungen und Gedanken bezieht sich dasjenige gesellige Band, welches durch Mittheilsamkeit und williges Gehör begründet wird und vorzüglich durch die Vermittlung des Wortes Erzieher und Zögling

in dem Bewußtsein der gemeinsamen Wahrheit vereinigt. Zwar wirkt diese mit ihrer sachlichen Macht wesentlich mit, und um so mehr, je weiter die Bildung fortgeschritten ist; dennoch fallen hier zunächst persönlich-gesellige Bedingungen ins Gewicht. Es gehört dazu gemüthliche und lehrhafte Beredsamkeit; ein williges und inniges Eingehen, ein Herablassen zu der Stufe und dem Standpuncte des Hörenden; von der Seite dieses letzteren aber ein zweifelloses Vertrauen zu der Einsicht und der Wahrhaftigkeit des Mittheilenden, sowie das Gefühl, daß derselbe wirklich für das Kind und zugleich erfüllt von der Sache rede.

ε. Den Schlußpunct des persönlichen Erziehungsverhältnisses finden wir in dem, was wir Gemeinsamkeit des Lebens nennen. Hier kommt es auf ein Gebiet gemeinschaftlicher Zwecke, Bestrebungen und Werke an, zu welchen Erzieher und Zögling mit einander verbunden sind. Das häusliche Leben mit seinen Ordnungen und Werken, mit dem Geiste, der sich in ihnen abspiegelt, muß den Kindern zu einer Sitte werden, die sie lieben und ehren, zu einem Interesse, das sie theilen. Allgemeiner als das Haus ist die Schule zu einer solchen Gemeinsamkeit auch in praktischer Hinsicht geeignet. Nicht allein ihre Ordnungen können und sollen die freiere Kraft der Sitte gewinnen, sondern auch der Bildungszweck selbst, zum wenigsten das nächste Ziel des Unterrichts und der Uebung kann und soll sich zu einem von Lehrer und Schüler gemeinschaftlich erstrebten Werke gestalten. Dies ist der gute Classengeist, ohne den das Schulleben beiderseits eine schwer zu tragende Last ist und dabei doch seinen Zweck nur unvollkommen erreicht.

2. Die Erziehung als eine bildende Thätigkeit. Diese zweite Hauptbetrachtung vollzieht sich in folgenden Puncten. Sie faßt

a. die formalen Gesichtspuncte und allgemeinen Erziehungskategorien ins Auge, welche aus der Endlichkeit des persönlichen Daseins überhaupt sich ergeben. Sie theilen sich in zwei Gruppen. Die erste beruht auf der dem endlichen Leben eignen Verbindung des Selbstlebens aus innerer Kraft mit dem Bestimmtwerden von oben und außen. Diese beiden Seiten haben sich zwar auf der Höhe der Bildung zu versöhnen und zu vereinigen; aber, um dies zu können, müßen sie im Bildungsprocesse zunächst abgesondert sich geltend machen und gepflegt werden. Hier gilt also auf der einen Seite die Kategorie des Gewährenlassens in Verbindung mit der bescheiden sich zurückhaltenden Hülfe, während die Sorge theils Nachtheiliges verhütet, theils die äußern Bedingungen und Mittel der Bethätigung darbietet. Hier ist die Rede von der Bedeutung des Spieles und der freigewählten Beschäftigung und den Arten beider nach ihrem Werthe und nach ihrer Anwendbarkeit auf den verschiedenen Stufen. — Auf der entgegengesetzten Seite liegt die bestimmende Thätigkeit des Erziehers, welche im allgemeinen eine Uebertragung des Culturlebens ist. Sie bedient sich theils der subjectiven Kräfte, die in dem persönlichen Erziehungsverhältnisse liegen; theils sachlicher Maßregeln und Mittel nicht bloß der Sorge, sondern auch der unmittelbaren Einwirkung auf das Gefühl des Zöglings zur Anreizung, Nöthigung und Abwehr vermittelst der Freude und des Leides; theils endlich der Wahrheit als einer objectiven Macht, welche vorzugsweise durch das Wort sich mittheilt, aber, je jünger der Zögling ist, um so gewißer nur in dem Maße wirklich übertragbar ist, als die Person, welche sie vermittelt, nicht allein in einem sichern Bewußtsein sie beherrscht, sondern auch in reinem Interesse, in Ueberzeugung und Gesinnung von ihr beherrscht wird. Die Uebertragung, die Hauptkategorie aller positiven Erziehung, wird begleitet von der Unterstützung. Diese ist nothwendig, insofern die Aufnahme und Aneignung des Uebertragenen von Seiten des Zöglings Kraftanstrengung erfordert. Die wesentlichste Unterstützung liegt freilich schon in der richtigen Art der Uebertragung selbst; doch hat sie noch andere Mittel.

Die andere Gruppe von Kategorien ergiebt sich aus dem Gesetz der zeitlichen Entwicklung, welchem der Mensch als endliches Wesen unterworfen ist. Darin liegt Veränderung, aber auch Dauer, die erstere, soweit das Erziehungswerk reicht, im normalen Verhalten eine aufsteigende, fortschreitende; ferner die Stetigkeit des Zusammenhangs, wobei das Folgende durch das Vorhergehende bedingt wird, aber auch das Vorangehende durch das Nachfolgende, insofern dieses in Gefühl, Ahnung, Hoffnung oder bestimmter Absichtlichkeit im Geist vorausgenommen wird (weshalb

schon Comenius rieth, beim Unterricht einen Vorblick auf das Ganze und auf das Ziel zu gewähren); neben dieser Stetigkeit ein Auftreten wesentlich neuer Epochen, welche, wohl bedingt aber nicht völlig erklärlich durch das Vorangehende, in Kraft ihres idealen Inhalts und gemäß einem höhern Entwicklungsgesetze gleichsam sprungweise neue Anfänge bilden. Ferner ist hier das Abnorme zu nennen, welches als ein formales bald im Zurückbleiben bald in allzuraschem Fortschreiten, als ein materiales im relativ oder absolut Verkehrten besteht. Aus diesen Momenten ergiebt sich für die Methode der Erziehung α. das conservative Princip, die Bewahrung, welche sowohl die Erhaltung im wesentlich Richtigen, wie auch die Sicherung der normalen Dauer jeder Lebensstufe fordert. Die Mittel der Bewahrung sind einmal Behütung des Zöglings, d. i. Verhütung schädlicher Einflüsse, zweitens die Stärkung seiner Kraft zum Widerstande und zur Selbsterhaltung, drittens der unmittelbare Beistand in der Gefahr. Es ergiebt sich β. das progressive Princip, die Förderung. Die Mittel derselben sind einmal Vorbereitung, dann Emporhebung, letztere theils durch Maßregeln der Sorge (z. B. Versetzung in die entsprechende Classe u. dgl.), theils durch unmittelbare persönliche und sachliche Einwirkung. Endlich γ. das corrective Princip, die Berichtigung und Heilung. Berichtigung nennen wir das corrective Verfahren, wo es bloß gegen objectiv Unrichtiges sich zu wenden hat. In diesem Falle ist einfach nur Uebertragung des Richtigen durch Belehrung und Vormachen nöthig. Viel schwieriger ist die Correction, wo das Verkehrte in das Innere des Subjects übergegangen ist. Hier bedarf es außer der objectiven Berichtigung einmal der Repression, um das falsche Thun zu sistiren und der Gewohnheit entgegenzuarbeiten; ferner der Demüthigung, um die Selbsterkenntnis einzuleiten; da aber die Heilung nur durch die Erreichung eines höhern Standpuncts im Bewußtsein und Streben möglich ist, so sind hier die fördernden Kräfte der Vorbereitung und Emporhebung nebst der Unterstützung anzuwenden; und da die Gefahr des Rückfalls nahe liegt, so sind endlich auch die bewahrenden Kräfte der Behütung und Stärkung herbeizuziehen.

b. Die Theorie der Erziehung als bildender Thätigkeit wendet sich zweitens zu den psychologischen und anthropologischen Zielpuncten, zur Bildung der drei Grundfunctionen, des Erkennens mit dem Glauben, des Wollens mit dem Handeln, endlich des Gefühls und der Begehrung mit der gemüthlichen und praktischen Liebe. Diese Zielpuncte sind ihr zugleich, vermöge der organisch-einheitlichen Natur der Seele, ebenso viele Angriffspuncte für einander und für die gesammte Bildung.

aa. Die Bildung des Erkennens oder die allgemeine Unterrichtslehre. Hier wird zuerst die Unterscheidung von Gelegenheitsunterricht und regelmäßigem Unterricht erklärt und gewürdigt. Dann werden die allgemeinen Mittel des Unterrichts mit Beziehung auf Aufmerksamkeit, Auffassung und Aneignung abgehandelt. Sie liegen theils im Aufzeigen, theils in der pädagogischen Rede (der akroamatischen sowohl wie der erotematischen), theils in der wohleingeleiteten und durchgeführten Schülerarbeit. Dann folgen die Stufen des Unterrichts, welche sich an die Unterscheidung von Anschauung, Begriff und Idee anschließen. Viertens wird die Ordnung und der Gang des Unterrichts (was vorzugsweise Methode genannt zu werden pflegt) abgehandelt. Hier kommen die Unterscheidungen des aphoristischen (wenn schon nicht planlosen), des analytischen und des synthetischen Verfahrens zur Sprache (was man das genetische genannt hat, ist uns wesentlich eins mit dem synthetischen).

bb. Auch die Bildung des Wollens und Thuns wird hier von der psychologischen und anthropologischen Seite ins Auge gefaßt, obgleich immer unter der Voraussetzung des Guten als des höchsten Gesetzes. Es kommt hier zunächst auf formelle Eigenschaften an, wie Besonnenheit und Muth, Entschlossenheit und Ausdauer, Ordnung und Consequenz, Selbstbeschränkung nach der Regel sowohl der Wahrheit wie der Zweckmäßigkeit. Wie wichtig hier die geselligen Mächte der Erziehung sind, namentlich Auctorität, Vorbild und gemeinsames Leben, bedarf kaum der Erinnerung. An sie lehnt sich die unmittelbare Uebung des Thuns und des bestimmten Wollens in pädagogisch geordneter Arbeit, einmal der intellectuellen, deren Werth auch in praktischer Hinsicht nicht zu unterschätzen ist, aber ferner auch der gymnastischen und der äußerlich

werkthätigen. Wenn es aber scheinen könnte, daß dieser Weg der **Uebung** nur zu einer äußern Gewöhnung führen werde, ohne den Willen als innere Kraft der Freiheit zu bilden, so ist zu erinnern, daß der Zögling, indem er unter richtiger Leitung in dem Thun als solchem heimisch wird, allmählich auch die Idee der Sache, den Werth und die ideale Wahrheit derselben in Verständnis, Neigung und Gesinnung sich zu eigen macht. Doch ist hinzuzufügen, daß auch jenes „Gewährenlassen" und die frei nach Neigung gewählte Beschäftigung nebst dem Spiel, namentlich dem geselligen, für die Bildung des Willens von nicht geringer Wichtigkeit ist; ohne diese Bethätigungen wird die Entwicklung eines selbständigen, *initiativen* Willens stets unsicher und gefährdet sein. Daß endlich (aber nur in Verbindung mit der Uebung) eine richtige Bildung des Erkennens, sofern sie das den Dingen und Verhältnissen inwohnende Gesetz zum Bewußtsein bringt und zugleich das Gefühl belebt, die Besonnenheit sowohl wie die Kraft des Wollens und Handelns von innen heraus fördern muß, unterliegt keinem Zweifel.

cc. Nicht minder fällt auch die **Cultur des Gefühls** zunächst unter den psychologischen und anthropologischen Gesichtspunct. Zuerst ist seine Abhängigkeit vom Erkennen und Handeln hervorzuheben. Es wird erregt und belebt durch Anschauung, gemäßigt und beruhigt durch die Klarheit der Begriffe, durch die im Glauben erfaßte ideale Wahrheit zur Freiheit der Liebe erhoben. In der Arbeit und dem Kampfe des Handelns und ihren Erfolgen findet nicht nur das Selbstgefühl Stärkung und Maß, sondern auch das auf das Wahre als solches sich beziehende Gefühl Belebung und Bereicherung. Besonders großen und zum Theil unmittelbaren Einfluß auf das Gefühl übt die Geselligkeit, namentlich der gemüthliche, rein persönliche Umgang. Wo einmal persönliche Neigung entstanden ist, wird nicht allein die Mittheilung der Gedankenwelt hervorgerufen und schon dadurch sowie durch das Bedürfnis der Uebereinstimmung eine Gleichheit der Gefühle eingeleitet, sondern auch unbewußt und unwillkürlich assimiliren sich Gefühle, Stimmungen und Neigungen; und dieser Einfluß zur Bildung, möglicherweise auch zur Misbildung des gesammten noch nicht zur Freiheit gereiften innern Daseins ist um so größer, je jünger und unselbständiger der Empfangende ist. Wir stehen nicht an, diesen Einfluß als einen eigentlich anthropologischen und in Bezug auf die frühesten Stadien des Lebens selbst als einen physiologischen zu bezeichnen.

c. Von diesen psychologisch-anthropologischen Ziel- und Angriffspuncten der Erziehung schreitet die Methodologie zu den **ethischen Zielpuncten** fort, durch welche die gesammte pädagogische Thätigkeit in Bezug auf Zweck und Ziel ihre Erfüllung empfängt. Wir meinen die Bildung zur **Sittlichkeit**, zur **Religion**, zur **Schönheit**, endlich die **Berufsbildung**, welche letztere als allgemeine Forderung eine Sache der Sittlichkeit und der Religion ist, in der Ausführung jedoch nach der Mannigfaltigkeit der Lebensverhältnisse und der Begabungen engere Begrenzungen verlangt und der Erziehung in gewißen Lebensstadien eine besondere wiewohl mit den allgemeinen Zwecken derselben harmonirende Färbung giebt.

3. **Von den Erziehungskreisen.** Dieser Theil der Pädagogik ist in neuerer Zeit (von Stoy) *praktische* Pädagogik genannt worden zum Unterschiede von der philosophischen (und historischen) Pädagogik. Wir können uns diesen Sprachgebrauch nicht aneignen; uns ist die gesammte Methodologie in ihren drei Hauptabschnitten ein *unzerreißbares praktisches Ganzes*. Denn obschon zugegeben werden muß, daß die Erziehung erst in diesen Formen als Haus-, Schul- und Anstaltserziehung sich wirklich vollziehen kann, so würden diese Erziehungskreise doch den besten Theil ihrer praktischen Bedeutung entbehren, wenn nicht eben die Wahrheit der beiden vorangehenden Hauptabschnitte in ihnen verwirklicht würde. Einen abstract ausschließenden Gegensatz des Philosophischen und Praktischen können wir aber überhaupt in der Pädagogik nicht anerkennen, weil diese gesammte Wissenschaft als Kunstlehre nach Zweck und Inhalt eine praktische, nach dem Geiste ihrer Behandlung aber eine philosophische ist. — Uebrigens weichen wir auch noch in der Begrenzung des dritten Hauptabschnittes von jenem Denker der Herbart'schen Schule ab. Er verbindet nämlich unmittelbar mit dem, was er praktische Pädagogik nennt, auch die Lehre vom *Schulregiment*, welche unserer Ansicht nach ein Theil ist von dem, was wir unter dem Namen der Außenverhältnisse der Erziehung als den dritten Theil der Theorie den beiden ersten

Theilen coordiniren. Denn der Einfluß des Regiments auf die Erziehung, in Aufsicht, Regierung, Stiftung und Gesetzgebung, mag er vom Staat, von der Kirche, von den Gemeinden oder von Vereinen gehandhabt werden, so bedeutend er ist, bleibt ein mittelbarer, mithin äußerer, ist nicht ein Theil der Erziehung selbst.

Man wird nicht erwarten, daß wir über die Lehre von den Erziehungskreisen hier näher eintreten. Daß hier von Haus-, Schul- und Anstaltserziehung, von Berufsbildung und den verschiedenen Bildungs- und Studienplanen, von der besondern Methode der Unterrichtsfächer mit Rücksicht zugleich auf die verschiedenen Stufen der zu erreichenden Bildung und auf abnorme Zustände der Zöglinge die Rede sein wird, bedarf kaum noch der Erinnerung.

Ebenso werden wir, wie schon oben angezeigt worden, über den Inhalt des dritten Haupttheils der gesammten Pädagogik, die Außenverhältnisse, nicht eingehend reden. Es kommen hier höchst wichtige Fragen vor, von denen nur einige, wie z. B. die der allgemeinen Schulpflichtigkeit, wenigstens bei uns Deutschen definitiv und mit Einstimmigkeit entschieden sind. Andre werden kaum schon in weiteren Kreisen bewegt, z. B. ob und wie die allgemeine Gesellschaft — nach dem Vorgange von Privatvereinen — die Erziehung überhaupt, auch die häusliche sichern und der Verwahrlosung mit gemeinsamen Mitteln entgegentreten könne und solle. Andre wieder sind Gegenstand lebhaften, ja leidenschaftlichen Streites ohne die nahe Aussicht zu einer sichern und alle überzeugenden Entscheidung; wie z. B. die Fragen, welche auf das Verhältnis der Erziehung zum Staat, zur Kirche, zur Gemeinde oder auf den Grad und die Form der Selbständigkeit sich beziehen, die das Erziehungs- und Schulwesen in dem ihm eignen Gebiete anzusprechen hat. Hinsichtlich aller dieser Puncte wird es gerathen sein, auf die einschlägigen speciellen Artikel (z. B. Kirche, Schule und Staat, Schulzwang, Schule und Publicum) zu verweisen.

**Pädagogik des Alten Testaments. — Literatur.** Warnekros, Entwurf der hebr. Alterthümer, umgearbeitet von Hoffmann 1832 (Cap. 40—43. 48.); Ewald, die Alterthümer des Volkes Israel, 3. Aufl. 1866 (der Abschnitt „die Heiligkeit des Hauses"); Saalschütz, Archäologie der Hebräer, 1855 (Bd. II. Cap. 43 und 64); Keil, Handbuch der bibl. Archäologie (Bd. II. S. 75 ff.); de Wette, Lehrbuch der hebr. jüdischen Archäologie, 4te Aufl., bearbeitet von Räbiger 1864 (§. 260 und 267 ff.). — Schwarz, Geschichte der Erziehung, 2te Aufl. 1829, Bd. I. Abth. 1. S. 163 ff.; Cramer, Gesch. der Erziehung und des Unterrichts im Alterthum 1832, Bd. I. S. 95 ff., Bd. II. S. 35 ff.; Schmidt, die Gesch. der Pädagogik in weltgeschichtl. Entwicklung 1860, Bd. I. S. 451 ff., und desselben Gesch. der Erziehung und des Unterrichts übersichtlich dargestellt, 1863. S. 98 ff. — Hiezu die Abhandlungen von Palmer, „alttestamentliche Pädagogik" im süddeutschen Schulboten 1850. Nr. 20—23 und Hesler, „die Pädagogik des Alten Bundes" ebenda 1855, Nr. 18—20. Vgl. auch: Rosenkranz, die Pädagogik als System 1848, §. 227—233; v. Zezschwitz, System der Katechetik, Bd. I. 1863, S. 210 ff. u. 299 f.; Beer, jüdische Literaturbriefe 1857; endlich Oehler, Theologie des A. T., Tüb. 1875.

Eine Darstellung der Pädagogik des A. T., die sich auf dasjenige beschränken wollte, was das A. T. über Erziehung und Unterricht ausdrücklich lehrt und vorschreibt, würde einen ziemlich geringen Umfang einnehmen. Dafür aber ist die ganze alttestamentliche Offenbarung selbst eine große göttliche Pädagogie (5 Mos. 8, 5. Gal. 3, 24 f. 4, 1—7.), deren Ziel die freie Gotteskindschaft des Neuen Bundes bildet; und hieraus erklärt es sich, daß die alttestamentliche Geschichte (Rosenkranz) von „pädagogisch interessanten Situationen und Charakteren als ewigen Exempeln" voll ist und so eine Fundgrube pädagogischer Weisheit bildet. Und unter denselben Gesichtspunct sind auch die theokratischen Ordnungen Israels zu stellen; sie alle sind (v. Zezschwitz) „pädagogische Mittel in dem großen Weltkatechumenat, den Gott in seinem Volk Israel darstellte zur Vorbereitung auf den Eintritt des Christenthums."

Durch das bisher Ausgeführte ist bereits auch der Standpunct angedeutet, von welchem die folgende Darstellung ausgeht. Schon in dem Namen „Pädagogik des Alten Testaments" ist ausgedrückt, daß wir es hier nicht mit einem Erzeugnis der natürlichen Entwicklung des hebräischen Volksthums, sondern mit einem Product

der Offenbarung zu thun haben. Wir haben hiernach keine Veranlassung, der alttestamentlichen Pädagogik eine Untersuchung über die Natureigenthümlichkeit der semitischen Völker als Einleitung vorauszuschicken. Nicht als ob wir die prästabilirte Harmonie zwischen der göttlichen Erwählung und der natürlichen Ausrüstung Israels leugnen wollten. Nur würde man das Verständnis der altteſt. Religion gründlich verfehlen, wenn man als Aufgabe der Offenbarung eben dies betrachten wollte, eine bereits vorgefundene Naturform mit göttlichem Lebensinhalt zu erfüllen, oder bereits vorhandene Keime religiöser Erkenntnis und religiösen Lebens zur Entfaltung zu bringen. Vielmehr zeugt das A. T. von einem Gegensatz, in welchen die Offenbarung zu dem natürlichen Wesen des Volkes getreten ist (Jes. 48, 4.); es zeigt uns in Israels Geschichte einen fortwährenden Kampf zwischen dem göttlichen Princip und dem sündigen Hange des Volkes (Jes. 43, 24.).

In der Darstellung der alttestamentlichen Pädagogik folgen wir im allgemeinen dem Stufengang der alttestamentlichen Geschichte; wir gehen demnach aus von dem patriarchalischen Zeitalter, in welchem namentlich, mit Ewald zu reden, die Gestalt des „vorbildlichen Hauses" uns entgegentritt. Doch müßen aus der Darstellung der Urgeschichte zwei Puncte hervorgehoben werden, weil sie die wesentliche Voraussetzung des vorbildlichen Hauses und so auch die bleibende Grundlage für die pädagogischen Anschauungen des A. T. bilden, wir meinen die göttliche Stiftung der Ehe und die Zurückführung der Fortpflanzung des Geschlechtes auf den göttlichen Segen. Indem nämlich das A. T. die Ehe als einen von Gott gestifteten Bund hinstellt, in welchem Mann und Weib zur innigsten gegenseitigen persönlichen Hingabe und Angehörigkeit sich zusammenschließen (1 Mos. 2, 18—24.), wird hiedurch der Familie von Anfang an der Charakter einer sittlichen Ordnung aufgeprägt. Daß die Ehe nach göttlicher Ordnung Monogamie sei, ist in 2, 24. (übrigens schon in 1, 27.) enthalten; und nur in der Monogamie, die durch das ganze A. T. hindurch (wenn auch Vielweiberei geduldet wird) als die normale Ehe vorausgesetzt ist, ist die Stellung möglich, in welcher das A. T. die Hausmutter erscheinen läßt. Die Frucht der Ehe aber, die Kinder, sind, wenn auch überhaupt alle Fortpflanzung ausgeht von dem göttlichen Schöpfungssegen (1 Mos. 1, 22—28.), doch in besonderem Sinn eine Gabe Gottes, ein von ihm geschenkter Lohn (Ps. 127, 3.). Der Gottessegen bethätigt sich in zahlreicher Nachkommenschaft, gemäß dem Worte 1, 28. „seid fruchtbar und mehret euch." Daher gilt ein fruchtbares Weib und eine fröhlich gedeihende Kinderschaar als die Krone irdischen Glückes; wie umgekehrt Unfruchtbarkeit als eine schwere göttliche Fügung, ja sogar als eine Schmach für die Frau, Kinderlosigkeit als das größte Unglück für das Haus betrachtet wird. Doch seine volle Bedeutung gewinnt der Kindersegen erst auf dem Boden des Verheißungsbundes. Drei Stücke befaßt die dem Abraham gegebene göttliche Verheißung: daß eine Nachkommenschaft zahllos „wie die Sterne des Himmels und wie der Sand am Meer" von ihm ausgehen soll, daß dieser Nachkommenschaft das Land Canaan zum bleibenden Besitz soll verliehen werden, endlich daß in der Nachkommenschaft Abrahams sich segnen sollen alle Geschlechter der Erde. Hiernach bestimmt sich das Verlangen, Kinder zu bekommen, zum „Suchen des Gottessamens" (Mal. 2, 15.), der Erbe des den Vätern zugesagten Segens werden soll, und wird jedes Kind, wird namentlich ein reicher Kindersegen zum Unterpfand, daß Gott seine Verheißungen zur Erfüllung bringt. Der Grund aber zu dem Heilsvolk der Zukunft wird so gelegt, daß die Unabhängigkeit der göttlichen Erwählungsgnade von menschlichem „Wollen und Laufen" thatsächlich ins Licht gestellt und auf Seiten des Menschen als Bedingung der Glaube gefordert wird, der nicht sieht auf die Wege der Natur, sondern das Verheißungswort ergreifend alles von der Macht und Treue des Bundesgottes erwartet. — Welche pädagogische Consequenzen sich von diesen Voraussetzungen aus ergeben, wird erhellen, wenn wir nun den Lebensgang des Kindes im patriarchalischen Hause verfolgen.

Die mit dem neugeborenen Kinde vorgenommenen Handlungen sind Ezech. 16, 4. angegeben. Die religiöse Weihe des männlichen Kindes lag jedenfalls erst in der Beschneidung, die nach 1 Mos. 17, 12. am achten Lebenstage zu vollziehen war, also nach Ablauf der Zeit, in welcher die Mutter (3 Mos. 12, 2.) und darum wohl auch das von ihr genährte Kind als unrein betrachtet wurde. — Ueber den geschicht-

lichen Ursprung und die Bedeutung der Beschneidung möge hier nur Folgendes bemerkt werden. Daß dieselbe bei einigen Völkern Vorderasiens und Afrikas uralte Sitte war, darf als gewiß angenommen werden; daß Abraham dieselbe in Egypten kennen lernte, ist nicht unwahrscheinlich. Uebrigens läßt sich für die alttestamentliche Bedeutung der Beschneidung aus der Vergleichung des heidnischen Gebrauchs kein sicherer Aufschluß gewinnen. Am wenigsten darf sie in eine Linie mit den in den vorderasiatischen Culten üblichen Verstümmlungen gestellt werden, da nach dem A. T. jede Verstümmlung ein Greuel ist, der von dem Bundesvolke ausschließt (5 Mos. 23, 2.). Vielmehr ist ihre Bestimmung offenbar die, die natürliche Unreinigkeit aufzuheben, die den Menschen zum Eintritt in die Bundesgemeinschaft mit Gott unfähig macht. Durch den Act, der die geschlechtliche Function reinigt, wird nämlich zugleich die Weihe des ganzen in ihr culminirenden natürlichen Lebens vollzogen. Die Beschneidung ist (Ewald) ein Leibesopfer, bei dem der Theil für das Ganze eintritt. Daß aber durch sie vermöge des Blutes, das bei ihr fließt, der göttlichen Gerechtigkeit eine Sühne für die angeborene Schuld dargebracht werde, läßt sich, so ansprechend der Gedanke ist, aus dem A. T. nicht beweisen. Uebrigens stiftet die Beschneidung nicht ein unmittelbar persönliches Gemeinschaftsverhältnis zwischen Gott und dem Menschen, sie wirkt nicht als individuelles Gnadenmittel; sie sichert dem einzelnen nur seinen Antheil an den Heilsgütern, die dem Volke als solchem verliehen sind (vgl. v. Zezschwitz S. 222 f.). Dagegen verpflichtet die Beschneidung den, der sie empfangen hat, zum Gehorsam gegen Gott, zum unsträflichen Wandel vor ihm (1 Mos. 17, 1.), und vermöge dieser an sie geknüpften Verpflichtung wird sie selbst Symbol der Erneuerung und Heiligung des innern Menschen (3 Mos. 26, 41. 5 Mos. 10, 16. 30, 6.).

Für die Mädchen wird nirgends eine religiöse Weihe angeordnet, weil das Weib in Israel nur als Genossin des Mannes eine Bedeutung für das Volks- und Bundesleben hat. Die Entwöhnung der Kinder wurde als Familienfest begangen (1 Mos. 21, 8.). Das Stillen war nicht durchaus Sache der Mutter; schon in der patriarchalischen Zeit wird eine Amme erwähnt (1 Mos. 24, 59. 35, 8.), die in der Familie verblieb und wie ein Glied derselben behandelt wurde. Es entspricht dies der würdigeren Stellung, welche überhaupt die dienende Classe in dem patriarchalischen Hause einnimmt; eine Stellung, die derselben in Israel auch später geblieben ist. Wie das Verhältnis der Herrschaft zu den Dienenden zu einem wirklichen Pietätsverhältnis sich gestaltete, ist 1 Mos. C. 24 schön gezeichnet. Da überdies nach C. 17 die Knechte beschnitten werden mußten, so bildete das Haus mit allen seinen Genossen ein durch das Band der Religion zusammengehaltenes und geheiligtes Gemeinwesen. Der Hausvater ist zugleich der priesterliche Vertreter der Familie, in welcher Hinsicht besonders auch Hiob 1, 5. zu vergleichen ist. Die Forderung der kindlichen Ehrfurcht wird als etwas selbstverständliches behandelt (vgl. Isaaks Gehorsam 1 Mos. 22); unkindliches, zuchtloses Wesen wird 1 Mos. 9, 20—27. als cananäisch gebrandmarkt.

Welche Aufgabe nun in diesem patriarchalischen Hause der Erziehung der Kinder gesteckt ist, das ist zusammengefaßt in dem göttlichen Worte über Abraham 18, 19. Zum Gehorsam gegen den göttlichen Willen und zum Wandel in Recht und Gerechtigkeit sollen die Söhne angehalten werden, auf daß ein Volk heranwachse, an welchem der göttliche Erwählungsrath zur Erfüllung kommen könne. Die Kinder sind vor allem als Gottes Eigenthum zu betrachten und das menschliche Vaterrecht hat sich dem Gottesrecht an sie unbedingt unterzuordnen. Dieser Gedanke ist in der patriarchalischen Geschichte am bestimmtesten ausgeprägt in der Erzählung von der Opferung Isaaks (Cap. 22). — Ebenso ist die Geschichte Isaaks und Jakobs geeignet, die Unabhängigkeit des göttlichen Erwählungsrathes (und zwar auch in Bezug auf natürliche Ordnungen, wie das Erstgeburtsrecht, die sonst in ihrer Geltung anerkannt werden) darzuthun, sodann die Sicherheit erkennen zu lassen, mit welcher die göttliche Führung, obwohl menschlicher Eigenwille sie durchkreuzt, ihrem Ziele entgegenschreitet und hiebei sogar menschliche Sünde sich dienstbar zu machen weiß, nur daß diese nichtsdestoweniger an ihrem Urheber gerichtet wird. — Der Glaube an die Wirksamkeit elterlichen Segens oder Fluches gehört zwar nicht bloß dem A. T. an, findet aber in diesem seine besondere Begründung theils in der göttlichen Weihe, die auf der elterlichen Auctorität ruht, theils in der Anschauung von der im menschlichen Leben waltenden göttlichen Ver-

geltungsordnung. Aber eben in den Gesetzen der letzteren und überhaupt in dem in voller Freiheit seine Wege durchführenden göttlichen Rathe finden Segen und Fluch der Eltern auch ihre Schranken. Sie sind keine Bannsprüche, denen für sich die Macht einwohnt, segnende oder rächende Gewalten in Bewegung zu setzen; sondern sie haben Realität, eben sofern sie den göttlichen Rathschlüssen dienen, die nach Umständen in ganz anderem Sinne, als der Segnende oder Fluchende es meinte, sich erfüllen. Dies zeigt sich bereits in dem Segen Isaaks (Cap. 27); besonders lehrreich aber ist in dieser Hinsicht das Vermächtnis Jakobs (Cap. 49).

Ueber den größten Theil des Zeitraums, welchen Jakobs Geschlecht in der Fremdlingschaft Egyptens zubrachte, geht der biblische Bericht schweigend hinweg. Erst mit dem Ablauf desselben beginnt die göttliche Pädagogie wieder einzugreifen, und hier nun, an der Schwelle eines neuen Zeitraums, tritt uns, auf das Ganze des Volks bezogen, der Gedanke der Sohnschaft Gottes entgegen (vgl. 2 Mos. 4, 22. 5 Mos. 8, 5. 32, 10 ff.). — Diese Sohnschaft Gottes hat durchaus ethische Bedeutung. Es liegt in ihr, daß Gott Israel als Bundesvolk durch einen Act seiner erwählenden Liebe ins Dasein gerufen hat (5 Mos. 32, 6.), und sie bezeichnet demgemäß das einzigartige Verhältnis der Liebe und Angehörigkeit, in welchem Israel zu seinem Gotte steht. So entspricht dem Begriff der göttlichen Sohnschaft der des heiligen Volkes (vgl. 5 M. 14, 2. mit V. 1.), das Jehova aus allen Völkern ausgesondert (3 Mos. 20, 26.), sich zum Eigenthum angenommen und in seine Gemeinschaft versetzt hat (2 Mos. 19, 4—6.). — Diese Heiligkeit Israels stellt sich zunächst in äußerlicher Weise dar. Es wird nämlich zunächst nur ein objectiver Heiligkeitsstand begründet, an dem jeder Israelite Antheil hat vermöge natürlicher Abstammung und äußerlicher Einverleibung, nicht vermöge geistlicher Neugeburt und innerlicher Lebensgemeinschaft mit Gott. Aber das Wort Moses (4 Mos. 11, 29.) läßt erkennen, auf was der Endzweck der Berufung Israels gerichtet ist, nämlich auf die Herstellung einer von dem Geiste Gottes erfüllten Gemeinde, die im vollen Sinne des Wortes heiliges Volk heißen kann. Hiernach hat die göttliche Pädagogie in Israel immer die Richtung von dem Aeußern auf das Innere, von der unvollkommenen Erscheinung der Gegenwart auf ein Vollkommenes, das erst in der Zukunft sich entwickeln soll.

Dieser Pädagogie dient zunächst das Gesetz, durch welches Gott dem Volk seinen Willen offenbart, damit, wie Er heilig ist und sein Volk heiligt, nun auch dieses selbst sich heilige (3 Mos. 11, 44 f.). Das Gesetz bezieht sich auf alle Verhältnisse und Zustände des Lebens; hiebei geht seine Forderung keineswegs bloß auf eine äußerliche Angemessenheit des Wandels an den göttlichen Willen. Im Gegentheil enthält es Gebote, die auf das Innere, auf die Heiligung der Gesinnung gehen (5 Mos. 6, 5. 3 Mos. 19, 18. 5 Mos. 11, 18. u. s. w.). Aber es stellt die äußerlichen und die innerlichen Forderungen unvermittelt neben einander. Für das ganze Gesetz in allen seinen Theilen ist die Form die gleiche, nämlich die des unbedingten Gebotes. Auch das geringfügigste Gebot fällt unter den Gesichtspunct des dem ganzen Gesetze zu leistenden Gehorsams (5 Mos. 27, 26.). So wird der Mensch zu der Erkenntnis geführt, daß ihm das Maß dessen, was er sein soll, in einem alles bedingenden und beherrschenden, absolut vollkommenen Willen gegeben sei. Und eben dadurch wird auch das Gewissen geschärft, die Ahnung einer höheren Gottesgerechtigkeit, die Erkenntnis des Bösen als Sünde und damit ein kräftiges Schuldbewußtsein geweckt. Diese Gebundenheit an den göttlichen Willen ist zwar, wie Rosenkranz (S. 190) mit Recht sagt, gegen die phantasievolle Anschauung des Ethnicismus ein scheinbarer Rückschritt, aber für die Befreiung des Menschen ein entschiedener Fortschritt.

Liegt schon in dem über den Charakter des Gesetzes im allgemeinen Bemerkten ein Beleg dafür, wie die Pädagogie desselben von außen nach innen geht; so kommt hiezu noch im besondern, daß die ganze Ritualordnung vermöge ihres symbolischen Charakters den innern Heiligungsproceß abspiegelt und so das Wesen und Bedürfnis des letztern zum Bewußtsein zu bringen geeignet ist. Ueberdies giebt das Gesetz präcise und ins Detail gehende Vorschriften vorzugsweise nur hinsichtlich dessen, was der Mensch nicht thun soll; in Bezug auf die positiven Pflichten gebietet es manches, das in seiner Intention liegt, gar nicht ausdrücklich, stellt vielmehr nur die Thatsachen

und Institutionen hin, an denen dasselbe frei sich entwickeln soll. Endlich ist noch darauf hinzuweisen, wie das Gesetz, während es seine Gebote in kategorischer Form hinstellt, doch daneben durch Hinweisung auf das, was Gott für Israel gethan, die Abstractheit seiner Forderungen aufzuheben und Liebe und Dankbarkeit als Triebfedern des Gehorsams anzuregen bemüht ist (s. z. B. 2 Mos. 19, 4. 20, 2.), wozu noch im Deuteronomium das Bestreben kommt, durch Weckung der Einsicht in die Vortrefflichkeit des Gesetzes Wohlgefallen an demselben zu erwecken (4, 6 ff.). Aber dem Gesetz steht freilich nicht eine lebendige Receptivität gegenüber, die es nur mit göttlichem Lebensinhalt zu erfüllen hätte (5 Mos. 5, 29.), sondern (1 Mos. 8, 21.) eine natürliche Halsstarrigkeit, die gebrochen werden soll. So wird die Erziehung des Volkes zur strengen Zucht; dies führt uns auf die Lehre von der göttlichen Vergeltung.

Ein Gott, der nicht lohnt und nicht straft, wäre nach dem A. T. kein Gott. Der Vergeltungsordnung muß alles dienen in der Natur und in der Geschichte; ein Gebiet des Zufalls wird hier nicht anerkannt. Die Vergeltung ist durchaus eine diesseitige. Der Lohn der Gesetzestreue befaßt alle Güter, die zur irdischen Wohlfahrt gehören, doch so, daß dieselben einen wirklichen Glücksstand eben nur dadurch bilden, daß sie Unterpfänder der göttlichen Huld sind. Dagegen hat die Bundesbrüchigkeit die Entziehung aller dieser Segnungen zur Folge, wobei die Strafen sich stufenweise bis zur Verstoßung und Zerstreuung steigern. Die Vergeltung ist aber nicht bloß eine individuelle; sie erstreckt sich vielmehr auf das ganze Geschlecht, dessen Glieder organisch unter sich zusammenhängen (2 Mos. 20, 5 f., vgl. mit 34, 7.) Diese Stellen wollen nicht sagen, daß Gott die Sünden der Väter an unschuldigen Nachkommen ahnde, und umgekehrt den Segen frommer Väter auf die spätesten Geschlechter bringe, auch wenn sie in Sündenwegen wandeln. Die Voraussetzung ist vielmehr, daß durch den Vater ein sittlicher Lebenszustand begründet wird, der als Macht in der Familie fortwirkt. Die Möglichkeit, daß der auf einem Geschlechte ruhende Schuldbann gebrochen wird (wie dies bei Levi der Fall war), oder daß wenigstens einzelne von demselben sich losmachen, wird damit nicht geleugnet. Hiernach steht 2 Mos. 20, 5 f. nicht im Widerspruch mit 5 Mos. 24, 16., so wenig als Jer. 32, 18. mit 32, 19. — Unendlich weiter als die göttliche Strafgerechtigkeit reicht jedenfalls das Fortwirken der göttlichen Gnade, wofür eben Israels Führung Zeugnis ablegt. Denn das Volk wird auch in der Verstoßung aufbewahrt für seinen künftigen Heilsberuf (3 Mos. 26, 44.), und an dem Rest desselben, der zu Gott sich bekehrt, wird die den Vätern gegebene Verheißung zur Enderfüllung kommen (5 Mos. 30, 1 ff.).

Die auf dem Gesetzesbund ruhende Staatsordnung ist Theokratie. In Jehova sind alle Staatsgewalten vereinigt; daher haben alle Amtsträger ihre Vollmacht nur von ihm. Den theokratischen Ordnungen eingefügt wurde auch die Stammverfassung, die während des Aufenthalts des Volks in Egypten sich gebildet hatte. Jeder Israelite ist Bürger der Theokratie eben nur als Angehöriger eines der Geschlechter der 12 Stämme. Das mosaische Recht enthält eine Reihe von Bestimmungen, welche die Bewahrung der Integrität der Geschlechter und Familien bezwecken. Wie hiernach alle socialen Interessen Familienangelegenheit wurden, so sollte auf der andern Seite in den Geschlechtern dadurch, daß sie sich als integrirende Bestandtheile des Bundesvolkes zu erkennen hatten, das Bewußtsein der nationalen Bestimmung lebendig erhalten werden. Nicht auf sich in seiner Vereinzelung konnte der Israelite die Bundespflichten und Verheißungen beziehen. „Ich und mein Haus wollen dem Herrn dienen“ Jos. 24, 15.; „siehe da ich und die Kinder, die mir der Herr gegeben hat“ Jes. 8, 18.

Die göttliche Fundamentalordnung des Familienlebens ist enthalten in dem vierten oder nach richtigerer Zählung fünften Gebot. Es ist wahrscheinlich noch zur ersten Tafel zu rechnen; jedenfalls wird durch die Stellung desselben angedeutet, daß die den Eltern gebührende Ehre nicht in eine Linie mit den allgemeinen Nächstenpflichten zu stellen ist, sondern in engerem Zusammenhang mit der Gott schuldigen Pietät steht. Es findet auch hier das theokratische Princip seine Anwendung, daß jede Auctorität als ein Ausfluß der göttlichen zu betrachten und eben dadurch geheiligt ist. Darum wird auch mit dem Gebot der Elternehre dieselbe Verheißung verknüpft, die auf den

Gehorsam gegen den göttlichen Willen überhaupt gelegt ist (vergl. 2 M. 20, 12. mit 5 M. 4, 40. 6, 2. u. s. w.), und wird die Verletzung der Ehrfurcht gegen die Eltern mit derselben Strafe bedroht, wie die Verletzung der Ehrfurcht gegen Gott (2 M. 21, 15. 17.). — Doch haben die Eltern ein Recht auf die Kinder nur so, daß das höhere Eigenthumsrecht Gottes anerkannt wird. Deshalb ist nach 2 M. C. 13 seit der Nacht, in der Israel aus der egyptischen Knechtschaft erlöst worden, alle Erstgeburt dem Herrn geheiligt. Die Darbringung der Erstgeborenen wäre zu vollziehen gewesen durch Hingabe zum bleibenden Dienst am Heiligthum. Da aber für diesen Dienst an der Stelle sämmtlicher Erstgeborenen der Stamm Levi angenommen ist (4 M. 3, 12 f. 40 ff.), so ist hinsichtlich der erstgeborenen Söhne verordnet, daß sie nach Ablauf des ersten Lebensmonats zum Heiligthum gebracht und dort durch Entrichtung von 5 Seckeln gelöst werden sollen (4 M. 18, 16.). — Mit dem göttlichen Eigenthumsrecht über die Kinder hängt es ferner zusammen, daß nach dem mosaischen Recht der israelitische Hausvater kein Recht hatte, seine Söhne als Sklaven zu verkaufen. Nur hinsichtlich der Töchter hatte er die Befugniß, sie zu verkaufen, und auch dies nicht bedingungslos (s. 2 M. 21, 7—11.). — Eine weitere Beschränkung der väterlichen Gewalt lag darin, daß dem Vater das Recht einer Abänderung der Erbordnung zu Gunsten eines nachgeborenen Sohnes nicht zustand (5 M. 21, 15 f.). Endlich war dem Vater das Recht über Leben und Tod der Kinder entzogen. Es wird nämlich 5 M. 21, 18 ff. verordnet, daß, wenn bei einem lüderlichen, widerspenstigen Sohn die angewendete Zucht erfolglos gewesen ist, er durch die Eltern vor das Gericht der Stadt gebracht werden und nach dem Richterspruch sterben soll. Doch ist eben dieses Gesetz darauf berechnet, die Heiligkeit des elterlichen Ansehens ins Licht zu stellen. — Schon aus dem zuletzt Gesagten erhellt, wie strenge die Kinderzucht gehandhabt werden sollte. Diese Strenge hat zur Voraussetzung die Anerkennung des natürlichen bösen Herzens (1 M. 8, 21.), der Halsstarrigkeit und Herzenshärtigkeit, von der so oft geredet wird. Von dieser natürlichen Sündhaftigkeit ist kein Mensch ausgenommen. (Hiob 14, 4. „wie kann ein Reiner von einem Unreinen kommen? Nicht Einer.")

Specielle Vorschriften über die Kinderzucht enthält das Gesetz nicht. Es beschränkt sich darauf, den Grund zu einer in der Furcht und Liebe Gottes geheiligten Erziehung zu legen, indem es darauf dringt, daß die göttlichen Offenbarungsthaten und Gebote den Kindern eingeschärft werden sollen. Vgl. besonders 5 Mos. 4, 9. 6, 6 f. 6, 20 ff. Die Erziehung nimmt hier allerdings (Rosenkranz S. 192) das Gedächtnis besonders in Anspruch, und man kann insofern sagen, daß zu der Mnemonik, welche Princip des spätern jüdischen Unterrichts ist, durch das mosaische Gesetz der Grund gelegt worden sei. Aber von einem schulmäßigen Eintrichtern der göttlichen Gebote weiß der Pentateuch noch nichts; er kennt überhaupt keinen förmlichen Religionsunterricht. Außer dem Gebot 5 Mos. 31, 11—13., daß am Laubhüttenfest des Sabbathjahres das Gesetz vor dem versammelten Volke, und zwar mit Einschluß der Kinder, vorgelesen werden solle, findet sich keine direct auf Unterweisung im Gesetz sich beziehende Anordnung. — Besonders an den Cultus knüpfte sich die Fortpflanzung der Kunde des Gesetzes und der heiligen Urgeschichte. Doch tritt das Wort im mosaischen Cultus zurück, und ist, insoweit es erscheint, meistens an eine Handlung gebunden. Namentlich die Passahfeier sollte dazu dienen, von Geschlecht zu Geschlecht die Kunde von der Erlösung Israels aus der egyptischen Knechtschaft zu überliefern, wie dies aus 2 M. 12, 26 f., 13, 8. erhellt. — Ein weiteres Vehikel für die Fortpflanzung der religiösen Erkenntnis war der Gesang, dessen Pflege wir in Israel bis zu den Anfängen seiner Geschichte zurückverfolgen können (vgl. 2 M. 15, 20. 4 M. 21, 14 f. 18. 5 M. 31, 19 ff. Jos. 10, 13. Richt. Cap. 5). Daß man, um die Erinnerung an große Ereignisse und an die Helden der Vergangenheit zu befestigen, die Jugend Lieder lehrte (2 Sam. 1, 18.), war gewiß uralte Sitte. — Als Lehrzeugnisse für das heranwachsende Geschlecht dienten endlich auch die mancherlei örtlichen Denkmäler, die durch das ganze Land zerstreut waren (vgl. Jos. 4, 6 f. 21.).

Ueber die Jahrhunderte von Moses bis Samuel dürfen wir uns hier kurz fassen. In diesem Zeitraum tritt uns die göttliche Pädagogie zuerst entgegen in der natürlichen Beschaffenheit des Landes, in welches Israel eingeführt wurde — man lerne

aus Ritters Erdkunde, in welch naher Beziehung dieselbe zu der geschichtlichen Bestimmung des Volkes stand; sodann in der Art der Vertheilung des Landes, durch welche nicht bloß die Stämme, sondern auch die Geschlechter an bestimmte Wohnorte gebunden wurden, so daß das Familienleben die Grundlage der bürgerlichen Gesellschaft blieb und auch unter dem Abfall der Richterzeit und der dadurch herbeigeführten Lockerung des nationalen Bandes wenigstens in einzelnen Geschlechtern der Glaube und die fromme Sitte der Väter sich eine Stätte bewahrte (Jos. 24, 15. Ruth. 1 Sam. 1. 2.). In der Richterperiode ist das Volk gleich dem an den Scheideweg gestellten Jüngling auf sich selbst verwiesen, um in freier Entwicklung sich in die theokratischen Ordnungen hineinzuleben und den Besitz des gewonnenen Landes kämpfend zu behaupten. Da es die Wege wählt, auf die sein natürlicher Hang es hinführt, so wird es zur Beute seiner Feinde, soll aber, wenn seine natürliche Ohnmacht sich herausgestellt hat, immer wieder erfahren, was es an der rettenden Macht seines Gottes hat.

Mit Samuels Wirksamkeit tritt eine neue Wendung der Geschichte Israels ein; welche mächtige geistige Bewegung damals durch das Volk gieng, zeigt der Aufschwung, den unter Samuel das Prophetenthum nahm. Vor ihm tritt es nur sporadisch auf; jetzt aber erscheint auf einmal eine große Zahl von Propheten, die um Samuel geschaart die sogenannten Prophetenschulen bilden.*) — Sie werden im A. T. außer in Samuels Zeit nur noch in der Geschichte Elias und Elisas erwähnt. Die Relationen über sie aus beiden Perioden müßen auseinander gehalten werden.

Im ersten B. Sam. finden wir zuerst 10, 5—12. eine Schaar von Propheten, die mit Musik von der Höhe Gibeas im Stamm Benjamin herabsteigen und weissagen. Weiter finden wir 19, 19 ff. eine Versammlung weissagender Propheten, an deren Spitze Samuel steht, bei Rama in „Nevajoth" d. h. Wohnungen. Der letztere Ausdruck scheint auf ein Prophetencönobium hinzuweisen. — Daß bei dem Prophetenverein in Rama an eine eigentliche Schule zu denken sei, dafür fehlt es in der vorliegenden Erzählung an jedem Haltpuncte. Die prophetische Gabe ließ sich auch durch Unterricht nicht erzeugen; sie ist nicht Product des Studiums und der Reflexion, sondern unmittelbare Wirkung des göttlichen Geistes. Aber auf der andern Seite schloß die Pflege der Prophetie, die wir als Zweck jenes Vereins zu betrachten haben, auch den Unterricht nicht aus, indem die Prophetie die Bekanntschaft mit dem Gesetze und der heiligen Geschichte durchaus voraussetzt. Sogar literarische Beschäftigung scheint in dem Prophetenverein zu Rama nicht gefehlt zu haben; mit Recht hat man in den Büchern Samuels Spuren von Aufzeichnungen, die auf Rama zurückweisen, zu entdecken geglaubt.

Durch Samuels Wirksamkeit wurde in Israel der Same ausgestreut, den wir im davidisch-salomonischen Zeitalter zu einer reichen Geistessaat aufsprossen sehen. In David erscheint vor allem das Königthum, zu dessen bleibendem Träger er in seinem Hause erkoren wird (2 Sam. Cap. 7), getragen und verklärt von der theokratischen Idee, wornach die königliche Gewalt nur ein Ausfluß der göttlichen (Ps. 21, 4 ff. 1 Chron. 17, 14. 28, 5. 29, 23.), der König eben darum zugleich der Repräsentant des Gottesvolkes ist, dessen Prädicat der Gottessohnschaft auf ihn übergeht (2 Sam. 7, 14. Ps. 89, 27. 2, 7.). Um die Einigung des Königthums mit der Gottesherrschaft zur Anschauung zu bringen, wurde der zum Herrschersitz erkorene Berg Zion auch zum Sitze des Heiligthums geweiht. Jerusalem ist von nun an der Mittelpunct der Theokratie. — David ist aber auch als Mensch durch seine religiöse Entwicklung eine typische Persönlichkeit. Der Gegensatz von Sünde und Gnade, welchen herauszuarbeiten Aufgabe der Pädagogie des Gesetzes war, ist in seiner ganzen Strenge in sein inneres Leben gefallen, und dessen tiefste Erfahrungen hat er zum unvergänglichen Zeugnis, was des Gesetzes Werk und was der Gnade Frucht

---

*) Die Literatur über diese ist verzeichnet bei Kranichfeld, de iis, quae in V. Test. commemorantur, prophetarum societatibus. 1861. S. 2. Vgl. den Art. Prophetenthum in Herzogs Encyklop. B. XII. 214 ff. und Keil im Comm. zu den BB. Samuels 1864. S. 146 ff.

im Menschen sei, in seinen Psalmen ausgesprochen. Hiemit sind wir auf den Punct gekommen, von dem aus David am bedeutendsten in das Geistesleben der Nation eingegriffen hat. Durch ihn erreicht die heilige Lyrik Israels ihre Blüte. Durch die Psalmodie wurde nicht bloß der Cultus vergeistigt, sondern das ganze religiöse Leben des Volkes erfrischt und verinnerlicht. Man darf wohl vermuthen, daß hauptsächlich im heiligen Liede das göttliche Wort in den Häusern Israels wohnte; selbst die Kunde der heiligen Geschichte wurde durch Psalmen fortgepflanzt (s. besonders Ps. 78).

Auf die kriegerische Regierung Davids folgte unter Salomo eine lange Friedenszeit, die Zeit des „prangenden Königthums" (Hasse), in welcher dem Cultus in dem neuerbauten Tempel ein fester Sitz gegeben und (s. 2 Chron. 8, 14 f.) die von David begonnene Organisation des Priester- und Levitenstandes vollendet wurde. Von einer Verwendung der Leviten für die Unterweisung des Volkes wird auch jetzt nichts berichtet. Selbst in dieser Zeit des höchsten Glanzes des Staates hat sich in Israel keine originale weltliche Cultur entwickelt. Die selbständige intellectuelle Bildung des Volkes wurzelt durchaus in seinem religiösen Leben; ihr Erzeugnis ist die Spruchweisheit, als deren Hauptvertreter Salomo erscheint.

In Sprüchen die Lehren der Erfahrung zu fixiren, ist überall Volkssitte; namentlich aber ist die Spruchweisheit dem semitischen Alterthum eigen. Israel dagegen als theokratisches Volk führt den Ruhm eines von den Vätern überkommenen Erbschatzes von Weisheit nicht im Munde; es wird weise durch die Unterweisung des Gesetzes und durch die Betrachtung der göttlichen Wege in seiner Geschichte. (S. Stellen wie 5 M. 4, 6. Ps. 78. 107, 43. Jer. 9, 12.) Darum wird als der Anfang der Weisheit die Furcht des Herrn bezeichnet (Spr. 1, 7. 9, 10. vgl. Hiob 28, 28.); „feine Klugheit" wird allen zu Theil, welche die göttlichen Gebote erfüllen (Ps. 111, 10.). Aus dem Princip der Gottesfurcht ergiebt sich nämlich als sittliche Lebensaufgabe: „in allen deinen Wegen erkenne ihn" (Spr. 3, 6.), d. h. in all deinem Thun besinne dich auf den heiligen Gotteswillen. Dem, der diese Norm sich setzt, geht dadurch, daß er in das Gesetz sich hineinlebt, die Einsicht darüber auf, was auch in solchen Fällen, für welche das Gesetz keine speciellen Forderungen formulirt, dem göttlichen Willen gemäß sei; er gewinnt praktische Weisheit. Aber die Offenbarung weckt auch, indem sie einen Einblick in die Tiefe und Fülle der Gottesgedanken gewährt (Ps. 92, 6. 139, 17.), das speculative Denken. In der Betrachtung des Gesetzes und der göttlichen Führungen gewinnt der Geist die Idee einer das Universum beherrschenden göttlichen Zweckordnung. Diese Teleologie (daß „der Herr alles gemacht hat für seinen Zweck" Spr. 16, 4.) in der Natur und der Menschenwelt nachzuweisen und hiebei die Lösung der sich aufdrängenden Räthsel und Widersprüche zu suchen, das ist theoretische Weisheit. (S. das Nähere in Oehlers Programm „die Grundzüge der alttestamentlichen Weisheit" 1854.)

Die Begründung dieser Weisheit fällt wie gesagt in die salomonische Zeit, deren Ruhe den Geist zur sinnenden Einkehr in sich einlud. Von jetzt an erscheint eine besondere Classe von Männern unter dem Titel der „Weisen" (Spr. 1, 6. 22, 17. 24, 23. u. s. w.). Vermuthlich hatte sich an Salomos Hof ein Kreis von solchen gebildet, in dessen Mitte der König hervorragte. Hiskia scheint nach Spr. 25, 1. einen Verein von Weisen gebildet zu haben, der in seinem Auftrag eine Spruchsammlung redigirte. Im übrigen läßt sich nicht darthun, daß die Weisen eine besondere Berufsstellung im Volke gehabt, wie die Propheten, und Institute gegründet in der Weise der Prophetenschulen. Die Weisheit, die in den Sprüchen redet, will keine Schulweisheit sein; „auf der Gasse erschallt sie, auf den Straßen läßt sie ihre Stimme ergehen, an der Ecke der Heerstraßen ruft sie, an den Thoreingängen der Stadt spricht sie ihre Worte" (1, 20 f.). Und eben dadurch wurde die Weisheit eine geistige Macht im Volke.

Unter den Denkmälern der alttestamentlichen Weisheit kommt für die Pädagogik vorzugsweise die den Namen Salomos tragende Spruchsammlung in Betracht. Das Buch will nach seiner Ueberschrift (1, 1—6.) eine Anleitung sein, „zu erkennen Weisheit und Zucht, zu verstehen verständige Worte, zu erlangen Zucht zur Einsicht, Gerechtigkeit, Recht und Geradheit." Es will nicht bloß den Einfältigen dienen, sondern auch den Weisen zu ihrer weiteren Förderung gereichen; in ersterer Beziehung aber be-

stimmt es sich (V. 4) ausdrücklich auch für die Jugend, um ihr „Erkenntnis und Ueberlegung" beizubringen. Den letzteren Zweck verfolgen besonders die längeren Lehrreden im ersten Theil des Buchs 1, 7. — C. 9. Sogleich die Ermahnung 1, 8. setzt einen jugendlichen Weisheitsschüler voraus. Die daran 1, 10 ff. sich knüpfende Ermahnungsrede richtet sich an den Jüngling, der am Scheidewege steht und zu wählen hat zwischen dem Wege der Sünde und dem Weg der Weisheit. Am eindringlichsten sind in diesen Reden die Warnungen vor Verführung zur Unzucht. Der Weisheitslehrer spricht als Vater zu den Söhnen, eine in den Prophetenschulen wiederkehrende Bezeichnung, welche das Pietätsverhältnis zwischen Lehrern und Schülern dem elterlichen coordinirt. Nun folgt 10, 1.—22, 16. die Sammlung von 375 Sprüchen, zu der die vorangestellten Reden die Einleitung bilden. Der pädagogische Zweck läßt sich in diesem Spruchbuch und dem ersten der Anhänge dazu 22, 17—24, 22., der wieder durch ein längeres Ermahnungswort eingeleitet wird, leicht erkennen. Eine ziemliche Anzahl von Sprüchen bezieht sich auf das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern; doch werden alle möglichen Lagen und Fälle des bürgerlichen und häuslichen Lebens beleuchtet und normirt. Mit 24, 22. scheint das Buch für die Jugend seinen Abschluß zu haben.

Der hebräische Ausdruck für Lehrspruch Maschal bedeutet eigentlich Vergleichung. Daß dies Wort Bezeichnung des Lehrspruchs überhaupt geworden ist, hat darin seinen Grund, daß jede Weisheitslehre, wie sie auf dem Wege der Vergleichung von Erfahrungen und Erscheinungen gewonnen wird, so wiederum als ein Typus hingestellt wird, an den die einzelnen Fälle des Lebens gehalten, an dem sie gemessen und beurtheilt werden sollen. Dieses Wesen des Maschal tritt aber auch in seiner Form hervor, namentlich der zweigliedrigen Grundform, wo immer der Gedanke des einen Gliedes in dem andern durch eine Vergleichung veranschaulicht wird, oder zu größerer Verdeutlichung vervollständigt oder doch nach einer andern Seite gewendet wiederkehrt, oder durch Anknüpfung eines verwandten Gedankens oder auch durch Hervorhebung des Gegensatzes Licht empfängt. Durch solche Verknüpfung eines Gegenstandes mit seinem Bilde, eines Unbekannten mit einem Geläufigeren, eines Besondern mit dem Allgemeinen oder auch mit einem anderen Besondern, damit die Gemeingültigkeit der Regel zum Bewußtsein gebracht werde, — wird Urtheil und Witz geweckt und der Mensch gewöhnt, Thun und Ergehen immer in einem vernünftigen Zusammenhang aufzufassen.*) Der Maschal fordert bündige präcise Fassung, vermöge welcher er geeignet ist, sich leicht und tief einzuprägen und dauernd zu haften Pred. 12, 11. Die zuweilen vorkommende Anwendung gewißer Zahlen (3. 4. 7. u. s. w.), sowie die alphabetische Anordnung in Spr. 31, 10—31. und in einigen Psalmen didaktischen Charakters (vergl. Ps. 37) dient ebenfalls dem Lehrzwecke, theils in rhetorischer, theils in mnemonischer Rücksicht.

Aus dem Lehrschatze der Spruchweisheit ist nun dasjenige auszuheben, was unmittelbare Beziehung zur Pädagogik hat. — In dem, was über das Familienleben gesagt wird, finden wir die durch das Gesetz begründeten Anschauungen weiter ausgeführt. Das Familienglück ist das höchste unter den Gütern, in denen die Gottesfurcht ihren Lohn findet. Das eheliche Verhältnis wird mit einem sittlichen Ernste aufgefaßt, der der Weisheit anderer alten Völker fremd geblieben ist. Die Ehe wird Spr. 2, 17. als ein Bund Gottes bezeichnet, d. h. als ein vor Gott und unter seiner Vermittlung geschlossener Bund. Vgl. weiter 19, 14. 18, 22. 12, 4. 31, 10. Keine Sünde wird in den Sprüchen strenger beurtheilt, als die Verletzung der ehelichen Treue; s. 2, 12 ff. C. 5. 6, 23 ff. C. 7. Dem entspricht die Würdigung des Kindersegens. Nachkommenschaft ist wohl die Ehre eines Hauses (17, 6.), aber nur — dieser Satz wird häufig ausgesprochen — wenn die Kinder weise werden und in den Wegen der Gottesfurcht wandeln: 10, 1. 17, 21. 23, 24. 27, 11. Vergl. ferner

*) O. v. Gerlach bemerkt in seinem Bibelwerke: „In den Schulen von Schottland werden noch jetzt die Sprüche Salomos in großer Zahl auswendig gelernt, und geistreiche Beobachter haben darin besonders eine Quelle des reichen, schlagenden und zugleich geheiligten Mutterwitzes gefunden, welcher diesem Volke in hohem Grade eigen ist."

28, 7. 29, 3. Daher die nachdrückliche Forderung einer sorgfältigen Erziehung der Kinder.

Die Erziehung der Kinder hat zum maßgebenden Vorbild die erziehende Thätigkeit der göttlichen Weisheit. Der Begriff der Zucht ist einer der Fundamentalbegriffe der salomonischen Sprüche. Weisheit und Zucht sind wesentlich mit einander verknüpft (1, 2. 7. 23, 23.); als Weg zur Weisheit wird eben das Annehmen und Bewahren der Zucht bezeichnet (1, 8. 4, 13. 10, 17. 19, 20. u. s. w.). — Der Begriff der Zucht nun darf durchaus nicht zu dem der Unterweisung abgeschwächt werden, was schon daraus erhellt, daß von der Zucht die überführende und rügende Zurechtweisung (Luther: Strafe) ausgeht; man vergleiche 3, 11. 5, 12. 6, 23. 10, 17. 12, 1. 13, 18. 15, 5. 32. Indem nämlich die Weisheit an den natürlichen Menschen sich wendet, der des Heilswegs unkundig und leicht zum Bösen verführbar, mit einem Worte einfältig (Luther: albern) ist, so ist das Erste, daß ihm durch die Leuchte des Gesetzes (6, 23. vergl. Ps. 19, 9. 119, 105.) die Nichtigkeit seines Strebens aufgedeckt und er von der Verderblichkeit der ungöttlichen Wege überführt werden muß. Wer sich so berathen und zurechtweisen läßt (wobei die göttliche Liebeszucht auch Verhängung von Leiden anwendet, Spr. 3, 11 f.), der ist eben hiedurch befähigt, den Geist der Weisheit zu empfangen, dessen Vehikel das Wort aus Gottes Munde ist (1, 23. 2, 6.). Wer dagegen im Eigendünkel die Zucht der Weisheit nicht auf sich wirken läßt, sie „haßt," der erweist sich dadurch als Thor oder Narr, der in seiner allen Züchtigungen trotzenden Unverbesserlichkeit (27, 22. u. a.) unausbleiblichem Verderben entgegengeht (12, 1. 13, 18 f.).

Hiernach ist auch der Erziehung der Kinder ihr Gang vorgezeichnet. Sie zerfällt in zwei Stücke, Zucht (im engeren Sinne) und Unterweisung, wobei von dem Erzieher gefordert wird, daß er selbst sein Herz der Zucht und seine Ohren den Worten der Erkenntnis hingebe (23, 12.). Vor allem soll der böse natürliche Hang des Kindes (22, 15.) durch strenge Zucht gebändigt werden (29, 15.). Schläge, überhaupt ein angemessenes Mittel, um der Thorheit und Bosheit zu begegnen (10, 13. 20, 30.), werden wiederholt für die Kinderzucht gefordert (13, 24. 23, 13 f. 29, 17.). Dabei wird aber doch unterschieden, wo Zurechtweisung in Worten und wo körperliche Züchtigung am Platze ist (19, 25.). — Die Erkenntnis nun, für welche die Zucht das Verständnis öffnen soll, ist die sittlich-religiöse; die Unterweisung hat daher zur Aufgabe die Leitung zur Gottesfurcht und Gotteserkenntnis, woraus denn weiter die Einsicht in Recht und Gerechtigkeit und „jedes Geleise des Guten" sich ergiebt. (Hauptstelle 2, 1—9.) An das göttliche Wort ist die Jugend zu weisen. Als ein geschriebenes wird dasselbe noch nicht geltend gemacht; vielmehr aus dem Munde der Eltern tritt es dem Sohne entgegen; das Elterngebot hat die Auctorität des göttlichen Gesetzes und auf seiner Erfüllung ruhen die der Erfüllung der göttlichen Gebote zugesagten Verheißungen. Vergl. den Zusammenhang von 1, 8. mit V. 7; ferner 4, 3 f. und 6, 20 ff. Der Ungehorsam gegen die Eltern zieht schweres Gericht nach sich (30, 17. vergl. 20, 20.). — An die Eltern aber ergeht die Mahnung, mit der Unterweisung des Knaben frühe zu beginnen und ihn so für das ganze Leben zu gewöhnen (22, 6. 20, 11.). In solcher Unterwerfung der Jugend unter eine geheiligte Auctorität wiederholt sich die strenge Gesetzeszucht, in der Gott sein Volk erzieht (Klagel. 3, 27.).

Eine vollständige Darlegung der in den Sprüchen niedergelegten pädagogischen Vorschriften ist nicht dieses Ortes. Es möge nur noch darauf hingewiesen werden, mit welchem Nachdruck auf Arbeitsamkeit gedrungen (6, 6—11. 10, 26. 15, 19. 19, 15. 24. 20, 4. 13. 26, 13—16.), wie Mäßigkeit (13, 25. 23, 19—21.) und Keuschheit gefordert und vor Verführung zur Unzucht gewarnt wird (7, 5 ff. 23, 26 bis 28.). — Als charakteristisch für die alttestamentliche Pädagogie ist schon hervorgehoben worden, daß dieselbe von Leibesübungen nichts wisse. Aber es darf nicht übersehen werden, daß die Wehrpflichtigkeit, welcher alle Männer vom 20sten Jahre an unterworfen waren (4 Mos. 1, 3. 26, 2. 2 Chron. 25, 5.), von selbst zu körperlicher Uebung und Abhärtung führte. Lieder, wie das 2 Sam. 1, 17 ff., waren wohl geeignet, die Begeisterung für kriegerisches Heldenthum bei der Jugend anzufachen. Aber das Ideal eines theokratischen Helden ist Ps. 18, 33 ff. gezeichnet.

Von der Erziehung der Mädchen wird in den Sprüchen nie besonders gehandelt. Daß auch sie im Gesetz unterwiesen wurden, ist als selbstverständlich vorauszusetzen. Worauf die weibliche Erziehung abzielte, läßt sich aus Spr. 31, 10 ff. und 11, 16. 22. 12, 4. u. s. w. erkennen. Zucht und sittlicher Takt ist der Schmuck der Frau. Gegen Hoffahrt, Gefallsucht und Kleiderprunk ist Jes. 3, 16 ff. eine ernste Strafrede gerichtet. Spr. C. 31 tritt rastlose Geschäftigkeit, Erwerbsamkeit neben Wohlthätigkeit und Freigebigkeit als Grundzug hervor; man sieht auch, daß Fertigkeit in allerlei Handarbeiten damals zur weiblichen Bildung gehörte. Aber auch hier bleibt die Weisheitslehre ihrem Princip getreu; „Trug ist die Anmuth und Dunst ist die Schönheit; ein Weib, das den Herrn fürchtet, die soll man loben."

In der Periode des getheilten Königthums ist es zuerst die Erneuerung der Prophetenschulen, die wir ins Auge zu fassen haben. Wir sagen Erneuerung, denn eine Fortdauer dieser Institute in der Zeit von Samuels Tod bis auf Elia läßt sich nicht beweisen. Als unter Ahab der religiös-politische Kampf, welchen im Reich der zehn Stämme das Prophetenthum gegen das abtrünnige Königthum führte, in Elia seine Höhe erreicht hatte, bedurfte das durch das Gottesgericht am Carmel aus seiner Unentschiedenheit und Schlaffheit aufgerüttelte Volk einer nachhaltigeren geistlichen Weckung und Pflege, die nicht bloß Sache eines einzelnen Mannes sein konnte, und für die Treuen unter dem Volke mußten äußere Stützpuncte einen Ersatz bieten für die ihnen abgeschnittene Gemeinschaft mit dem gesetzlichen Heiligthum und Gottesdienst in Jerusalem. So wird die Neustiftung der Prophetenschulen, die wahrscheinlich auf Elia selbst zurückzuführen ist, zu erklären sein. Die Zahl der Jünger, die sich um Elia und später um Elisa schaarten, war sehr beträchtlich. Auf eine Jüngerstellung nämlich und ein derselben entsprechendes Abhängigkeitsverhältnis, wie es in der Prophetenschule Samuels noch nicht sich findet, ist der Name Prophetensöhne zu deuten. Welcher Art diese Stellung war, läßt sich aus dem Verhältnis errathen, in welchem Elisa zu Elia, seinem geistlichen Vater, stand. Wir sehen an Elisas Beispiel namentlich, daß die Erziehung und Unterweisung, welche die Prophetensöhne bei dem Propheten, an den sie sich anschloßen, fanden, der Dienst, zu dem er sie in Angelegenheiten des prophetischen Berufs verwendete, wohl für das prophetische Amt vorbereitete, daß aber die Ausrüstung und Weihe für dieses Amt eine freie Gabe Gottes blieb.

Ueber die Art der Unterweisung in den Prophetenschulen wird uns nichts berichtet; die Zucht in denselben wird vor allem darauf abgezielt haben, die Pflicht unbedingten Gehorsams gegen das göttliche Wort und rücksichtsloser Hingabe an die göttliche Berufung einzuprägen (vgl. 1 Kön. 13, 20 ff., 20, 35 ff.). Daß in den Prophetenschulen ein regelmäßiger Gottesdienst stattfand, ist 2 Kön. 4, 23. angedeutet. Auf eine Entartung des Prophenthums weist das Wort des Amos 7, 12 f. hin; in diesem Worte aus der Zeit Jerobeams II. kommt der Name Prophetensohn zum letzten Mal vor. Das Aufhören der Prophetenschulen hängt wohl mit der Wendung zusammen, welche die Prophetie nach Elisas Tod im nördlichen Reiche nimmt; an die Stelle der rettenden Thaten tritt nämlich jetzt die Weissagung des in raschem Anzug begriffenen Gerichtes. — Im Reiche Juda begegnen wir keinen Prophetenschulen; in den biblischen Berichten wenigstens treten immer nur einzelne Propheten auf. Und zwar sehen wir dieselben auf das Zeugnis des Wortes, das freilich durch das Zeugnis des Lebens, beziehungsweise des Leidens und Sterbens im Beruf versiegelt wurde, ausschließlich angewiesen.

Es ist nicht zufällig, daß die Prophetie jetzt, mit dem 8. Jahrhundert v. Chr., auch eine schreibende wird. Da nämlich in dem prophetischen Bewußtsein zuerst in Bezug auf das nördliche Reich, bald aber auch in Bezug auf Juda die Erkenntnis aufgeht, daß an dem Geschlechte der Gegenwart der göttliche Heilsrath nicht zur Erfüllung kommen kann, daß erst nach vollzogener gerichtlicher Sichtung des Volkes aus dem geretteten und geläuterten Rest die Heilsgemeinde der Zukunft erstehen wird: so gewinnt das prophetische Wort eine weit über die Gegenwart hinausgreifende Bedeutung. Zu diesem Behufe eben mußte es schriftlich fixirt überliefert werden. — Fragen wir, wie sich im Lichte der prophetischen Gerichts- und Heilsverkündigung die pädagogische Aufgabe gestalte, so giebt die Antwort hierauf ein Wort des Jesaja (8, 18.),

das wir wohl eine prophetische Pädagogik in nuce nennen dürfen: „Siehe ich und die Kinder, welche der Herr mir gegeben hat, sind zu Zeichen und zu Vorbildern in Israel von dem Herrn der Heerschaaren, der auf dem Berge Zion wohnt.“ War der theokratisch-pädagogischen Aufgabe früher das Ziel gesteckt, Israel als Ganzes zu einem Volk zu erziehen, an welchem der göttliche Erwählungsrath zur Erfüllung kommen könne, so handelt es sich jetzt nur noch darum, inmitten des bundesbrüchigen Volkes, dessen Masse die Erwählungsgnade verscherzt hat, einen Rest (Jes. 6, 13.) zu retten, der die Continuität zwischen der trostlosen Gegenwart und dem hinter dem Dunkel der Gerichte aufleuchtenden Heil vermitteln soll. Und weil das Ende der Wege Gottes nicht bloß Israels Verherrlichung ist, sondern das Heil der Welt, zu dessen Herbeiführung Israels Erlösung den Weg bahnt: so gewinnt im Lichte der Prophetie die pädagogische Aufgabe, während sie einerseits ihre Grenzen enger zieht, andrerseits eine universale Richtung, freilich nicht die eines abstracten, die Nationalität verleugnenden Kosmopolitismus, sondern eine solche, die gerade in der treusten Pflege der nationalen heiligen Güter dem Interesse aller Nationen dient. Nur in Israel ist es somit (v. Zezschwitz S. 290 ff.) inmitten des Völkerparticularismus der alten Welt zu einer relativen organischen Verbindung der drei Hauptfactoren der Erziehung gekommen, „individuelle Erziehung, im Schoß der Familie geborgen, und doch von Gesetz und Hoffnung der Nation getragen, gerichtet aber auf ein Zukunftsziel, an dem die Volkshoffnung mit dem Heil der Menschheit zusammentrifft.“

Von der Endzeit erwartet die Prophetie auch die Ueberwindung des Gegensatzes, den die Pädagogie des Gesetzes in seiner ganzen Schwere zum Bewußtsein gebracht, aber nicht zu überwinden vermocht hat, des Gegensatzes zwischen dem heiligen Gotteswillen und der sündhaften Natur des Menschen. Einen neuen Bund wird Gott mit dem Volke schließen, in welchem die Unfreiheit des Standes unter dem Gesetze aufgehoben wird, weil durch den göttlichen Geist, der in der versöhnten Gemeinde waltet, in allen ihren Gliedern das Gesetz verinnerlicht, und lebendige Gotteserkenntnis und Heiligung des Herzens und Lebens gewirkt wird (Jer. 31, 33 f. Ezech. 36, 26.). Von der Theodidaskalie der messianischen Gemeinde soll auch das jugendliche Alter nicht ausgeschlossen sein. „Sie sollen nicht ferner lehren einer seinen Nächsten und der Mann seinen Bruder, sprechend: erkennet den Herrn; denn sie alle werden mich erkennen vom Kleinsten unter ihnen bis zum Größten“ Jer. 31, 34. Vgl. Jo. 3, 1. Jes. 54, 13. Joh. 6, 45. Hiemit ist zwar die Vermittlung der Gotteserkenntnis durch menschlichen Unterricht nicht aufgehoben (vgl. 2 Cor. 3, 3.). Aber nicht durch die Auctorität des Lehrers soll sich die göttliche Wahrheit als solche beglaubigen; sondern schon der Jugend wird eine Leitung durch den göttlichen Geist zugesagt, vermöge welcher das göttliche Wort durch die von ihm im Herzen gewirkte Heilserfahrung sich legitimirt. So weist die gesetzliche Pädagogie des A. T. hinüber auf die neutestamentliche evangelische, die nicht bloß fordert und einen von der Erfüllung der Forderung abhängigen Bundessegen in Aussicht stellt, sondern von einer bereits geschenkten Heilsgnade ausgeht.

Die Wirksamkeit des Prophetenthums während des Exils zu erörtern, liegt außerhalb unserer Aufgabe. Auch die erste Periode der nachexilischen Zeit und die Wirksamkeit der Propheten Haggai und Sacharja in derselben haben wir hier nicht zu schildern. Wir wenden uns sogleich zu Esra, der als Restaurator des mosaischen Gesetzes und Begründer des Sopherismus der Stifter des eigentlichen Judenthums geworden ist. Sein und Nehemias Verdienst ist es, durch die Energie und Consequenz, womit sie die Wiederherstellung der theokratischen Ordnungen durchsetzten, den israelitischen Volksverband gerettet zu haben, dem die Bewahrung der „Aussprüche Gottes“ (Röm. 3, 2.) anvertraut blieb, und in dessen Schoß ein Geschlecht Gottesfürchtiger (Mal. 3, 16.) sich fortpflanzte, welche die Erinnerung an die göttlichen Verheißungen und das Bewußtsein von Israels Heilsberuf während der offenbarungslosen Zeit lebendig erhielten. Hier haben wir aber nur das jetzt erstehende Schriftgelehrtenthum zu berücksichtigen, das an die Stelle der mit Maleachi verstummenden Prophetie trat und, statt Träger eines immer neu aus dem Geiste geborenen Gotteswortes zu sein, den geschriebenen Offenbarungsurkunden seinen Fleiß zuwandte. Das Ur- und Vorbild der Schriftgelehrten ist eben Esra (vgl. Esr. 7, 6. 10.).

Die Sage stellt ihm für seine organisatorische Thätigkeit ein Collegium von Schriftgelehrten unter dem Namen der großen Synagoge an die Seite. Der historische Kern dieser Sage ist wahrscheinlich darauf zu reduciren, daß in ihr sich die Erinnerung an die Succession und das Zusammenwirken der Schriftgelehrten von der Zeit Esras bis auf Simon den Gerechten (um 300 v. Chr.) fixirt hat. — Die Bildung der Schriftgelehrten wurde mehr und mehr eine schulmäßige. Ihrem Inhalte nach war die Schriftauslegung nicht bloß eine praktisch-erbauliche, sondern — und es galt dies für ihre wichtigste Aufgabe — als auctoritative Deutung und Vervollständigung des Gesetzes eine mehr oder weniger gelehrt-theologische und juristische. Für sichere Ueberlieferung des auf diesem Wege Gefundenen und Festgestellten mußte, da die Satzungen der Sopherim der älteren Zeit nicht schriftlich abgefaßt wurden, durch eine geordnete Succession gesorgt werden, die natürlich nur durch Gewinnung von Schülern zu erzielen war. Doch ist uns von eigentlichen Unterrichtsanstalten, wie sie von den Schriftgelehrten der späteren Zeit beim Tempel und in den Synagogen gehalten wurden, aus dem ersten sopherischen Zeitalter nichts berichtet. Vielmehr lassen Aussprüche, wie Sir. 6, 35 ff., das Schülerverhältnis noch als ein ganz freies erscheinen. Die Unterrichtsmethode war wahrscheinlich gewöhnlich nicht akroamatisch, sondern erotematisch (und zwar fragten auch die Schüler, vgl. Luc. 2, 46.) und disputatorisch. Die Sprüche, in denen die Lehrer ihre Grundsätze aussprachen, die Bestimmungen, durch welche sie das Gesetz erläuterten und vervollständigten, wurden kurz und bündig formulirt. Für die gedächtnismäßige Fortpflanzung derselben wurde eine solche Genauigkeit gefordert, daß jeder Schüler verpflichtet war, sich genau an den aus dem Mund des Lehrers vernommenen Ausdruck zu halten und zugleich den Namen des Lehrers zu überliefern. — Für die Schulbildung des Volkes scheint auch in der älteren sopherischen Zeit so wenig als in der vorexilischen gesorgt worden zu sein. Eine die Kinder zum Schulbesuch verpflichtende Anordnung soll erst von dem berühmten Pharisäer Simon ben Schetach, der um 80 v. Chr. wirkte, ausgegangen sein.

Dadurch, daß der Ausbildung des Schriftgelehrtenthums keine entsprechende Pflege des Volksunterrichts zur Seite gieng, erklärt sich um so leichter, daß allmählich ein Gegensatz von Schulbildung und Idiotenthum sich entwickelte, welcher der vorexilischen Zeit ferne lag. Die aristokratische Selbsterhebung des Schriftgelehrtenthums tritt uns zuerst entgegen in der Schilderung, welche der Siracide (38, 25. — 39, 15.) von dem Berufe eines Schriftgelehrten giebt. Hier zeigt sich allerdings noch nicht die hochmüthige Verachtung gegen das gemeine Volk, wie sie die späteren Schriftgelehrten hegten (vgl. Joh. 7, 49.). Doch ist von da kein sehr weiter Weg mehr zu der späteren hierarchisch-exclusiven Stellung des Rabbinismus. Uebrigens ist bekannt, daß demungeachtet nach späterer Ordnung von einem Schriftgelehrten gefordert wurde, daß er auch ein Gewerbe zu betreiben verstehe.

Durch die Erwähnung des Sirachbuches sind wir bereits auf die nachexilische Spruchweisheit geführt. Zu dieser gehören noch innerhalb des hebräischen Kanons der Prediger und einige didaktische Psalmen, unter denen hier das Spruchalphabet Ps. 119 zu berücksichtigen ist. Der Prediger will nicht der Unterweisung der Jugend dienen, wie die salomonische Spruchsammlung; doch wendet er sich am Schlusse (von 11, 9. an) auch an den Jüngling mit der Ermahnung, die Freude der Jugend zu genießen im Andenken an den Schöpfer. Aber, fügt er bei, „wisse, daß über alles dies Gott dich ins Gericht führen wird." Er scheint mit diesen Worten ahnend auf ein jenseitiges Gericht zu deuten (vgl. 12, 14.); aber freilich, den irdischen Lebensweg in das Licht der ewigen Bestimmung des Menschen zu stellen und so seiner Ermahnung den positiven Abschluß zu geben, das ist ihm und überhaupt der Weisheit des A. T. nicht verliehen. — Der 119. Psalm ist eine zur Unterstützung des Gedächtnisses alphabetisch geordnete Sammlung von Sprüchen, deren Inhalt der Preis des göttlichen Wortes als des alleinigen Führers zu Glück und Frieden, die Ermahnung zur Treue gegen dasselbe, die Bitte zu Gott um Erleuchtung zur Erlangung des Verständnisses seiner Gebote und um Kraft zur Erfüllung derselben und verwandtes bildet. Daß diese Spruchsammlung geradezu für den Zweck der Unterweisung der Jugend zusammengestellt worden sei, ist nach dem Inhalt mancher Sprüche nicht wahrscheinlich; aber berücksichtigt ist in ihr das jugendliche Alter allerdings auch, vgl. V. 9. 99 f.

Wie die Schriftgelehrsamkeit die alte Spruchweisheit in sich aufnahm und weiterbildete, ersehen wir besonders aus dem Buche des Siraciden. Dasselbe bleibt im allgemeinen dem Charakter der alten Spruchweisheit getreu. Verfaßt, wie der griechische Uebersetzer im Vorworte sagt, für den Zweck, damit die Lernbegierigen immer mehr Fortschritte machen möchten durch gesetzliches Leben, hält es sich doch an den ethischen Inhalt des Gesetzes; die rituelle Gesetzlichkeit wird zwar daneben auch gefordert (s. besonders 7, 29—31., Luth. 31—35.), aber als bloßes opus operatum verworfen (s. 31, 18—32, 11., Luth. 34, 21—35, 15.). Auch in formeller Hinsicht ist das Buch kein unwürdiges Seitenstück der salomonischen Sprüche, die es nachahmt und commentirt, freilich ohne die körnige Gedrängtheit und markige Kraft und die rhythmische Vollendung der alten Gnomik zu erreichen. Der Inhalt des Buchs ist ungemein reich; es giebt kaum ein bedeutenderes Gebiet des gewöhnlichen praktischen Lebens, mit dem es sich nicht befaßte, so daß man es, um mit Luther zu reden, „wohl möcht nennen ein Buch von der Hauszucht oder von den Tugenden eines frommen Hausherrn, welches auch die rechte geistliche Zucht ist und heißen sollt." Bei dem vielen trefflichen, welches der Siracide im einzelnen darbietet, wird er jedoch leicht überschätzt, wenn man sich nicht seine religiös-ethische Lebensanschauung im ganzen klar gemacht hat.

Die Pädagogik, welche in dem Buche vorliegt, ruht zwar auf dem Grunde alttestamentlicher Frömmigkeit, bleibt aber auch innerhalb der Schranken derselben befriedigt stehen, und zeigt kein Verständnis für dasjenige, wodurch Gesetz und Propheten über diese Schranken hinausweisen. Ganz im Sinne des Gesetzes und der alten Spruchweisheit hat der Siracide, wie für ihn die Gottesfurcht überhaupt aller Weisheit Anfang und Vollendung ist (1, 11 ff.), so auch die Aufgabe der Erziehung durchaus religiös gefaßt (16, 1 ff.). Wie sich alle Pflichten des Menschen in dem unverbrüchlichen Gehorsam gegen die göttlichen Gebote zusammenfassen, so die Kindespflicht in dem Gehorsam gegen die Eltern, da auf diese Gott Herrlichkeit und Richtergewalt gelegt hat (3, 3.). Wie nun die erziehende göttliche Weisheit den Menschen auch durch schmerzliche Züchtigungen prüft (4, 17. Luth. 19.), so soll bei Kindern gleichfalls durch strenge Zucht der Gehorsam erzwungen werden (30, 1—13; 7, 23. Luth. 25.). Dem Vater wird den Kindern gegenüber ein Ernst zur Pflicht gemacht, der ihm sogar mit ihnen zu scherzen verbietet (30, 10.); vgl. auch 7, 24. [26.]. Solcher Zucht soll von früh auf die Unterweisung im Gesetz zur Seite gehen; der Jüngling soll forschen in demselben und dabei Gott um Erleuchtung bitten, er soll den Umgang mit weisen Männern suchen u. s. w. (S. 37, 15 ff. 6, 18—37. 51, 13 [18] ff.)

Fragen wir nun nach dem Beweggrunde, warum das Leben des Menschen von früh auf dem göttlichen Willen unterworfen werden soll, so treffen wir allerdings auch Stellen, in denen der innere Werth der in der Gottesfurcht wurzelnden Weisheit und Sittlichkeit anerkannt wird. Aber im allgemeinen ist es doch nur die Reflexion auf das irdische, äußere Lebensglück, wodurch die sittlichen Forderungen motivirt werden. Dieser eudämonistische Zug geht durch das ganze Buch. Allerdings stammt dieses Element aus der Vergeltungslehre des Gesetzes, dorther im allgemeinen auch das, was 3, 1—18. über den Lohn, welcher der Erfüllung der Kindespflicht zu theil werde, ausgeführt ist. Aber unbestreitbar ist, daß die Vergeltungslehre des Gesetzes von dem Siraciden möglichst äußerlich herübergenommen wird, ohne daß die Momente, durch welche das Gesetz selbst die Aeußerlichkeit seiner Vergeltungslehre durchbricht, zum Rechte kämen. Ermahnungsreden, wie sie das Deuteronomium und die Propheten enthalten, die darauf ausgehen, durch Hinweisung auf Gottes erwählende und tragende Liebe wieder die Liebe als Triebfeder der Gesetzeserfüllung zu wecken, wird man bei dem Siraciden vergeblich suchen. Freilich existirt jene Frage 5 Mos. 5, 26. [29] — „wer gibt ihnen das Herz, mich zu fürchten und alle meine Gebote zu beobachten?" — für ihn bei der Oberflächlichkeit seiner Sündenerkenntnis und seinen anthropologischen Voraussetzungen gar nicht. — Hiezu kommt endlich die Manier, wie er vom Lebensziel des Menschen redet. In seiner trostlosen Scheolslehre, die in die Stellen 14, 12—21. 38, 16—24. 41, 1—7. verflochten ist, steht er freilich wieder ganz auf dem alttestamentlichen Standpunct; aber jenem schmerzlichen Widerspruch zwischen der

göttlichen Bestimmung des Menschen und seinem Scheolsloose, den das Alte Testament oft so ergreifend ausspricht, giebt er keinen Ausdruck. Und wenn die Frommen des Alten Bundes im Hinblick auf die ewige Dauer der Gemeinde, auf die künftige Versöhnung und Verherrlichung des Bundesvolks, auf die Vollendung des auch die geretteten Heiden in sich aufnehmenden Gottesreichs die individuelle Seligkeitshoffnung zum Opfer bringen, so gilt vom Siraciden, daß er diese nationalen Hoffnungen zwar nicht aufgiebt, aber möglichst veräußerlicht. Er redet nicht von dem Läuterungsgericht, durch das Israel selbst für die Heilszeit zubereitet werden muß; er weiß wohl (4, 15.), daß, wer der Weisheit gehorcht, Völker richten wird, aber er hat kein Wort von dem Heilsberuf Israels, das Licht der Nationen zu werden. Darum kennt er auch keine Erziehung für den Heilsberuf seines Volkes. — Das Sirachbuch bildet keine Brücke von der Pädagogik des Alten Testaments zu der des Neuen, wohl aber den Uebergang von der ersteren zu der Pädagogik des Judenthums.

**Pädagogik des Neuen Testaments.** — Wir verstehen unter diesem Namen hierorts nicht ganz dasselbe, was man sonst christliche Pädagogik nennt, fassen vielmehr als Aufgabe einer „neutestamentlichen Pädagogik" die Darlegung der Erziehungsideen, die im N. T. sich vorfinden, als einer der historischen Erscheinungen auf dem Gebiete der Pädagogik, wornach die Pädagogik des Neuen Testaments ein Stück des historischen Theils der Erziehungswissenschaft bildet. Daß daneben jene historische Erscheinung noch eine andere, dogmatische oder normative Bedeutung für uns als Christen hat, dies wird durch jene geschichtliche Betrachtungs- und Behandlungsweise selbstverständlich nicht ausgeschlossen oder aufgehoben. Das N. T. ist, wie die Bibel überhaupt, schon auf mehrfache Weise für pädagogische Erkenntnis ausgebeutet worden. Es haben die einen bei ihrem Bibellesen jede Stelle darauf angesehen, ob sie nicht irgend einen Wink enthalte, der auch pädagogisch zu verwerthen sei. In dieser Art hat Flattich die Bibel als Pädagog gelesen; die Frucht davon liegt vor in den „Anmerkungen über die Information, welche vermittelst gewißer Stellen der heil. Schrift gemacht und aufgesetzt worden, Anno 1786" — Aufzeichnungen, welche Ledderhose in „Flattichs Leben, 4. Aufl. 1859," mitgetheilt hat. Auf dem von ihm eingeschlagenen Wege hat Fl. ganz vortreffliche Aphorismen gewonnen, aber eine biblische Pädagogik ist das noch nicht, da nicht nur keinerlei Systematik angestrebt wird, sondern auch die pädagogische Verwerthung lediglich den Charakter praktischer Anwendung hat, welche mit Recht und mit Glück auch da stattfinden kann, wo der biblische Schriftsteller an nichts pädagogisches gedacht hat. — Einen entgegengesetzten Weg schlägt J. G. Kelber ein in seiner „biblischen Pädagogik," Erlangen 1830. Dieser macht sich zuerst ein System, bestehend aus pädagogischen Rubriken und Kategorien. Zu jeder Rubrik sucht er nun Bibelstellen zusammen, die sich wohl oder übel darauf deuten lassen. Es liegt zu Tage, daß das keine biblische Pädagogik ist, sondern nur eine Verwerthung homiletischer Applicationskünste für pädagogische Zwecke und Mittel. — Eine neutestamentliche Pädagogik in dem Sinn, wie ihr Begriff oben bestimmt wurde, hat Palmer versucht in einem Aufsatz im süddeutschen Schulboten 1854, Nr. 1—5; im wesentlichen müßen wir die dort befolgte Methode und das dort gewonnene Resultat als richtig ansehen. Ein specieller Theil des hier in Frage stehenden Gebietes ist bearbeitet worden von F. C. Sell: „Versuch über die pädagogische Bedeutung oder die Erziehungsweise und das Lehrverfahren Jesu Christi," in der von Crößmann herausgegebenen Denkschrift des Predigerseminars zu Friedberg (Gießen 1840) S. 1—230. Es ist eine Zeichnung und Charakterisirung des gesammten Lebens und Wirkens Jesu unter pädagogischem Gesichtspuncte und zwar so, daß die leitenden Ideen doch nicht sowohl einfach aus dem im N. T. Gegebenen erhoben, als vielmehr aus einem modernen Denken genommen und nur darauf übergetragen sind. Die damit überschrittenen Grenzen strenger einzuhalten und doch nichts wirklich pädagogisches im N. T. unbenutzt liegen zu lassen, diese Aufgabe hoffen wir mit folgender Erörterung ihrer Lösung wenigstens näher zu bringen.

I. Wie das Alte so hat es auch das Neue Testament mit einer Pädagogik im großen zu thun, einer Erziehung nicht der Kinder, sondern des Menschengeschlechtes. Aber auch dies nicht in dem Sinn, in welchem man Gott als den Lenker der Weltgeschichte den Erzieher der Menschheit nennt; ein hierauf abzielendes Programm für

die künftigen Jahrhunderte enthält das N. T. nicht. Nur den Gegensatz zwischen Gesetz und Evangelium stellt Paulus Gal. 3, 24. 4, 1 ff. unter dem Gesichtspuncte dar, daß Israel noch der unmündige Sohn gewesen sei, der ebendarum unter Zucht und Aufsicht habe gehalten werden müßen; das Evangelium aber erhebe den Unmündigen zum Mündigen, er bedürfe keiner Zucht von außen mehr, weil er den h. Geist in sich selber trage, der, was das Gesetz nur äußerlich erzwingen könne, als lebendige Frucht durch freies Wollen aus dem Herzen hervorgehen lasse. Wenn aber hiernach die Erziehungslehre des N. T. zu einer Lehre von der Selbsterziehung wird, wenn insonderheit das N. T. von jedem fordert, daß er 1) durch Glauben an das Wort Gottes zur Erkenntnis kommen, in dieser Erkenntnis aber (2 Petri 3, 18. Phil. 1, 9. 10.) stets wachsen soll, und dies so, daß wir gemeinsam zu geistiger Volljährigkeit gelangen Eph. 4, 13; wenn 2) gefordert wird, daß einmal für allemal das Alte abgethan und ein neues Leben, ein Leben im Geiste begonnen und fortgeführt werde (Röm. 6): so ist das eben die eigentliche Pädagogik des N. T. Allerdings gebraucht das N. T. selber für diesen ganzen Proceß den Ausdruck Erziehung nicht; liegt doch das eigentlich erzieherische Verhältnis zwischen Gott und dem Menschen vielmehr schon hinter ihm als ein alttestamentliches; und nur auf ein specielles Mittel der Heiligung, nämlich auf die Verhängung von Leiden über den Christen wendet das N. T. den Begriff der Erziehung an Hebr. 12, 5 ff. Aber wie diese Anwendung des Erziehungsbegriffs nicht eine bloße Metapher, vielmehr, was Gott mit Zusendung von Leiden will, wirklich ein Erziehungszweck ist: so ist auch jene ganze Ordnung des Weges, der zum Heile führt, in Wahrheit eine Pädagogik.

II. Jedoch wer nach einer neutestamentlichen Pädagogik fragt, der möchte hören, was ihm Christus und die Apostel in Bezug auf den menschlichen Erzieherberuf sagen. Das erste, was hierauf zu antworten wäre, ist die Thesis, daß, wenn der menschliche, der christliche Erzieher aus seinem Zögling das machen will, was er aus ihm zu machen berufen ist, nämlich einen Christen, er dazu auch keinen andern Weg mit dem Zögling gehen kann, als den für alle vorgezeichneten Heilsweg, durch Buße und Glauben zum Leben in Gott. Aber hier tritt nun der Unterschied ein, daß das N. T., wo es von Wiedergeburt und Bekehrung, von Buße und Glauben, von Taufe und christlichem Leben spricht, nirgends Kinder im Auge hat, sondern Erwachsene, also für seine Heilsordnung eine Reife und Mündigkeit voraussetzt, die gerade der Erzieher nicht voraussetzen kann. Wenn daher die Lehre des N. T. von der Wiedergeburt durch Sündenerkenntnis, Sündenbekenntnis und Rechtfertigung auch zur Regel der Erziehung gemacht werden will, wie dies der Methodismus thut: so hat er kein Recht, sich dafür auf das N. T. zu berufen; denn dieses sagt einfach nichts über die Art, wie sich seine für den reifen Menschen bestimmte Regel modificire, wenn sie auf das Kindesalter angewendet werde. Das hat, ganz seinem evangelischen Charakter entsprechend, das N. T. dem in der Gemeinde selbst lebenden, alle diese Verhältnisse frei gestaltenden Geiste überlassen, der denn auch von dieser Freiheit durch Bestimmung der Taufe zur Kindertaufe seiner Zeit einen bedeutsamen Gebrauch gemacht hat.

III. Wenn wir aber hiernach zu sagen haben, das N. T. entwickle seine neue Ethik noch nicht selbst zu einer neuen Pädagogik: so ist ebensosehr anzuerkennen, daß doch schon einzelne fruchtbare Ideen im N. T. dargeboten werden, die zur Ausbildung einer christlichen Erziehungspraxis und Erziehungslehre den Anstoß und die Grundlage geben. An diesem Puncte kommen die zwei Kernstellen Marc. 10, 13—16. und Matth. 18, 2—14. (mit ihren Parallelstellen) in Betracht; sie enthalten in nuce die ganze Pädagogik des N. T. Es ist dabei zu beachten 1) daß Christus sich in diesen Worten nicht selbst mit Lehre oder Ermahnung an die Kinder wendet. Man sieht, in das, was den Eltern gebührt, mischt sich der Herr nicht ein; so setzt auch hernach das N. T. constant voraus, daß die Eltern die Erzieher sind. 2) Den Eltern aber ist in den genannten Stellen vor allem das Negative gesagt, daß sie nicht glauben sollen, sie dürfen nach eigenem Gutdünken das Erziehungsziel bestimmen. Lasset die Kinder zu mir kommen, wehret ihnen nicht, solcher ist das Reich Gottes — damit wird Zweck und Mittel und Motiv aller christlichen Erziehung für immer festgestellt und das Recht der Kinder an Christum wie sein Recht an sie behauptet. Weiter aber liegt in jenen Aussprüchen positiv festgestellt, 1) daß das Kindesalter und die Kindes-

natur den Einwirkungen der christlichen Lebenswahrheit zugänglich, ja für sie sogar disponirt ist, so daß der Zug zu Christus hin nur nicht gehemmt zu werden braucht, er wird sie selber zu ihm führen. Zwar dürfen wir uns freilich nicht einbilden, das Gefühl eines religiösen Bedürfnisses im Kinderherzen sei so groß, daß wir gar nichts von Christus und Christenthum zu sagen brauchten. Aber die innere Angelegtheit auf ihn liegt mit Bestimmtheit in jenem Wort ausgesprochen. Und zwar ist es eben die Kindheit, in welcher der Anschluß an den Erlöser noch am wenigsten durch entgegengesetzte Einflüsse gehemmt und erschwert wird, in welcher vielmehr das noch unverdorbene Gefühl für das Große und Schöne, die noch reine Empfänglichkeit für Liebe und Wahrheit, die Bereitwilligkeit, Lehre und Rath anzunehmen und sich einem höheren Willen unterzuordnen, die günstigsten Voraussetzungen und erwünschtesten Anknüpfungspuncte für Christi Wort und Werk darbieten. 2) Ist nun hiernach das N. T. weit entfernt von der finstern Ansicht, als wäre das Kind von Natur schon alles Bösen voll: so liegt demselben doch ebenso ferne die pelagianische Auffassung der Kindesunschuld, womit die Lehre von der Erbsünde (s. d. Art.) aufgehoben würde. Lasset die Kinder zu mir kommen, sagt Christus; also auch sie können nur durch den Anschluß an ihn ihre Bestimmung erreichen; ihre Unschuld macht sie nur fähig zu diesem Anschlusse, nicht aber zu selbsteigener Erlangung des Heiles ohne ihn. — Liegt so in jener Grundstelle das anthropologische, das teleologische und das methodologische Princip christlicher Erziehung eingeschlossen: so betreffen die übrigen direct-pädagogischen Lehrsprüche des N. T. nur einzelne wichtige Consequenzen, ohne daß irgendwo versucht wird, ein ganzes Erziehungssystem daraus zu entwickeln. Den christlichen Eltern als solchen wird Eph. 6, 4. aufgegeben, ihre Kinder aufzuziehen in der Zucht und Vermahnung des Herrn. Also nicht ein principloses Aufziehen ist ihre Aufgabe, sondern dieses Aufziehen soll seine sittliche Bestimmtheit erhalten durch directe, nöthigende Angewöhnung und durch Einwirkung auf die freie Richtung des Gemüths und Willens; und zwar ist es eine Zucht und Vermahnung des Herrn, d. h. eine solche, bei der die Eltern nur Werkzeuge Christi oder seines Geistes sind; sachlich wird freilich eben dadurch Christus auch zu demjenigen, zu welchem hin oder vor welchen die Erziehung die Kinder führt. Um nun dieses möglich zu machen, wird a) den Eltern negativ die Vorschrift gegeben, die Kinder nicht zu erbittern, um sie nicht zu entmuthigen, ihnen das Vertrauen nicht zu nehmen (Eph. 6, 4. Kol. 3, 21.); und positiv ist durch 2 Tim. 3, 15. die Praxis gebilligt, die Kinder mit der h. Schrift bekannt zu machen. Außer diesen ganz allgemeinen Regeln ertheilt aber das N. T. keine pädagogischen Anweisungen; alle speciellen Fragen sind noch offen gelassen. Ebenso nahe geht das zusammen, was das N. T. b) den Kindern selbst sagt. Es wiederholt einfach Eph. 6, 1—3. Kol. 3, 20. das Gebot des Dekalogs, nur mit der nähern Erklärung, daß Vater und Mutter ehren zu allermeist heiße: ihnen gehorsam sein, und daß dieser Gehorsam sowohl an sich eine einfache Forderung des Rechtes als auch mit besonderer Verheißung ausgestattet sei. Außer dieser Grundvorschrift sind nur noch in einzelnen Stellen eigentliche Erzieherssprüche zu finden, wie namentlich in den Pastoralbriefen, wo das den Apostelschülern Gesagte eine Regel für die Jugend überhaupt enthält; so besonders 2 Tim. 2, 22. 1, 13. 14. 1, 6. Vgl. 1 Tim. 4, 14. Bemerkenswerth aber ist es immerhin, daß das N. T. sich mit dem Kindesalter und mit Erziehungsfragen so wenig beschäftigt. Das würde im Widerspruche stehen mit der oben erörterten Bevorzugung des Kindesalters fürs Reich Gottes, wenn wir nicht uns zu erinnern hätten, daß die Bibel überhaupt Eltern und Kinder als organische Einheit zu nehmen und darum weit weniger, als wir, zu sondern pflegt, und daß bei dem Eintritt des Christenthums in die Welt erst christliche Familien da sein mußten, ehe sich die Aufmerksamkeit speciell der Jugend zuwenden konnte.

IV. Damit ist bereits auch erklärt, warum das N. T. von pädagogischen Vorbildern ebenfalls wenig darbietet, d. h. wenig unmittelbar hierauf Bezügliches. Die Hauptpersonen werden uns weder biographisch so vorgeführt, daß die Einwirkung der Erziehung auf ihre Entwicklung und Bildung hervorleuchtete, noch auch tritt eine derselben speciell als Jugenderzieher auf. In ersterer Beziehung erfahren wir Einschlägiges nur über Paulus Ap.-G. 22, 3. 2 Tim. 1, 3. und Timotheus 2 Tim. 3, 15. 1, 5. 1 Tim. 4, 6. Merkwürdig ist das Schweigen des N. T. insbesondere in Bezug auf

die Jugend des Erlösers selbst. Maria ist wohl das echte Bild eines Mutterherzens, aber von der Erziehung, die sie ihrem Sohn gegeben, wird nicht das Mindeste erwähnt; daß die Eltern den Knaben im zwölften Jahr zum Fest nach Jerusalem nahmen, war einfach eine durchs Gesetz auferlegte Pflicht; nicht aber sind sie es gewesen, die ihren Sohn den Lehrern im Tempel zuführten. Die umfassende Schriftkenntnis, die Jesus als Mann an den Tag legt, macht es wohl wahrscheinlich, daß er schon früh in der Schrift einheimisch geworden war; aber einen historischen Anhaltspunct über das Wie? haben wir nicht. Desto bedeutsamer für den christlichen Pädagogen ist allerdings jener Moment des ersten Fest- und Tempelbesuches in sofern, als derselbe den Punct bezeichnet, wo der Sohn seiner ihm von Gott gegebenen Bestimmung sich bewußt wird und kraft dieses Bewußtseins nun das Recht in Anspruch nimmt, Gott mehr zu gehorchen, als den Menschen. Aber daß der absolute Gehorsam gegen Gott sich nicht bloß neben, sondern gerade in dem relativen Gehorsam gegen die Menschen bethätigt, das zeigt der Schluß der ganzen Erzählung. Darin liegt die vorbildliche Lehre, daß aller Gehorsam, den der Erzieher vom Kinde fordert, nur die Vorbereitung zu dem Gehorsam sein soll, der nicht Menschen, sondern Gott geleistet, also je nach Umständen um Gottes willen den Menschen verweigert oder erwiesen werden soll.

Sehen wir uns nach der andern Seite, nach Vorbildlichem für die active Erziehertätigkeit um, so gehört zwar das Verfahren Jesu als Bildner und Lehrer seiner Jünger — im weitern Sinne des Volkes — genau genommen einem andern, als dem eigentlich pädagogischen Gebiet an, es ist nicht Pädagogik, sondern Andragogik. Doch können wir diesen Punct mit Fug noch in die gegenwärtige Rubrik hereinnehmen, weil doch hier eine immerhin nahe Analogie, eine der Erziehung verwandte pastorale Wirksamkeit vorliegt. Freilich fällt dabei vieles, was wir als ein unentbehrliches Moment der Erziehung betrachten, z. B. Strafe, soweit sie über das bloße Wort hinausgeht, zeitweiliges Entfernen, Ausschluß, Nöthigung, Zwang, nothwendig weg. Uebung dagegen kann man es allerdings nennen, wenn Jesus frühe schon die Jünger aussendet, zu predigen und Kranke zu heilen. Aber mehr als sie schon selber thun konnten, war das werth, was er sie schauen ließ in seiner Person und seiner That. Wie er sich selber ihnen darstellte, wie er leibte und lebte, das alles zu sehen, war ein Bildungsmittel — ein Anschauungsunterricht einziger Art. Die That aber war begleitet und verständlich gemacht durchs Wort. Wir erinnern in dieser Hinsicht nur daran, daß 1) der Herr nach seinem Joh. 16, 12. ausgesprochenen Grundsatze den Jüngern nicht mehr und Schwereres sagt, als sie tragen können, also genau nach ihrer Fähigkeit sich richtet. Aus der citirten Stelle ist noch speciell zu entnehmen, daß Jesus deswegen sich in seinen Mittheilungen an die Jünger auf das jetzt für sie Verständliche beschränken kann, weil der h. Geist kommen wird. Das ist ein durchaus vorbildlicher Zug; der tüchtige Jugendlehrer überläßt, was jetzt noch keine lebendige Aufnahme und geistige Verarbeitung bei dem Zögling finden würde, der Zukunft, weckt und stärkt aber durch das, was er jetzt mittheilt, dessen geistige Kraft so, daß der Geist in demselben dereinst, unter Einwirkung der Schule des Lebens, das selbst finden kann, was er bedarf. Der christliche Lehrer hofft gerade in dieser Beziehung, wie in Hinsicht der sittlichen Bildung seiner Zöglinge, daß der Geist Gottes als permanenter Lehrer und Führer dann gerade seine vollste Wirksamkeit entfalten werde, wenn kein menschlicher Lehrer mehr den Zögling zu seinen Füßen sitzen hat. Eben darum aber beschränkt sich Jesus in seinen Reden auf die Hauptsache; multum, nicht multa lehrt er seine Schüler; wie dann eben aus diesem Singular durch jene Schule des Geistes hernach der Plural geworden, davon zeugen die Schriften der Apostel. — In der Lehrart Jesu auch dasjenige zu entdecken, was man einen Lehrplan heißt, ist zwar in einigen Stücken möglich, wenigstens bei den Synoptikern; aber das Johannisevangelium durchkreuzt jeden schulmäßig angelegten Lehrplan. Auch ist jedenfalls die Stellung des Welterlösers zur Welt eine von all unsern Verhältnissen zwischen Lehrern und Schülern so verschiedene, daß das N. T. keinerlei Anspruch darauf macht, ein Muster für Schulmethodik abzugeben. Das führt 2) darauf, daß zwischen dem Lehren Jesu und all unsrem Informiren und Erziehen ein diametraler Gegensatz in sofern besteht, als er überall und immer jenen Anschluß an seine Person fordert und bewirken will, den die Schrift Glauben heißt. So nun darf kein anderer Erzieher seine Person

zum Zweck und Ziel seiner Arbeit machen; Christus erzieht die Seinen dazu, daß er ihnen unentbehrlich wird, wir erziehen die Unsrigen dazu, daß sie seiner Zeit unser nicht mehr bedürfen, das ist der Unterschied. Allein vorbildlich bleibt daneben immer noch das Doppelte, erstlich, daß auch wir von unsern Kindern einen Glauben an uns fordern müßen, wenn wir etwas ausrichten wollen, und zweitens, daß eben darum auch unsre Selbstdarstellung von der Art sein muß, daß sie jenen Glauben an uns in jenen erweckt. In dieser Beziehung ist der Herr ein Musterbild für den Lehrer und Erzieher, wie die Geschichte kein zweites kennt; und wenn er aus diesem seinem innersten Wesen heraus ein Wort spricht, wie das vom guten Hirten, so stellt er damit auch dem modernsten Pädagogiker ein Ideal vor die Seele, das um so herrlicher ist, weil es eben nicht ein bloßes Ideal, sondern lebenskräftige Realität ist.

V. Damit stehen wir bereits an dem letzten hier zu erörternden Puncte, daß nämlich nicht nur das Lebensbild des Erlösers, sondern das ganze neutestamentliche Gotteswort dem christlichen Pädagogen ebenso zu einer Quelle von Berufsweisheit wird, wie überhaupt jeder, er mag einen Beruf haben, welchen er will, aus den Schriftworten das Nöthige für den sittlichen Werth seines Thuns lernen kann. Es ist einfach die Kunst der Anwendung, durch die die Schrift auch dem Pädagogen sich als ein für ihn bestimmtes Lehrbuch öffnet. Hierfür bedarf es keiner Systematik, denn solche Anwendung zu machen, ist Sache des klaren, geübten Auges und des überall lernbegierigen Herzens. Diese Kunst lernt sich dann an der Hand solcher Männer wie Bengel, wie Flattich, aber jeder muß sie selber lernen. An einzelne Stellen zu erinnern, an denen sich dieser applicative Gebrauch des N. T. darstellt, versagen wir uns um so lieber, als in diesem Stück, wie wir hoffen, die Mehrzahl unserer Leser die Freude des Selbst-Suchens und Selbst-Findens aus eigener Erfahrung kennt. — Auf diesem Wege gewinnt der christliche Erzieher eine Fülle von Rath, Trost, Mahnung und Warnung, die sich zwar, weil sie unerschöpflich ist und von seiner subjectiven Fähigkeit zum Finden abhängt, in kein geschlossenes System fassen läßt, aber die desto besser zur rechten Stunde ins Leben selber eingreift.

**Pädagogik, Geschichte der.** Ein Artikel über die Geschichte der Pädagogik, der die Entwicklung der pädagogischen Systeme und Grundsätze darzustellen versucht in ihrer Beziehung einerseits auf den Zusammenhang mit der gesammten geistigen Atmosphäre, in welcher sie erwachsen sind, und andererseits auf die Wirkung, welche sie auf die pädagogische Praxis ausgeübt haben, darf in einem pädagogischen Handbuch am wenigsten zu einer Zeit fehlen, da man auf den verschiedenen Gebieten der menschlichen Erkenntnis den Werth der Geschichte der bezüglichen Wissenschaft immer besser schätzen lernt. Man ist allmählich zu der Erkenntnis gekommen, daß die Wahrheit niemals und nirgends nur das Product der Speculation oder Reflexion eines einzelnen, wenn auch noch so hochbegabten, Individuums ist, sondern daß ihr Gold durch die gemeinsame Arbeit der gesammten Menschheit im Laufe der Zeiten zu Tage gefördert und durch die unerbittliche Kritik der Geschichte von den Schlacken gereinigt wird, indem diese von dem Vergänglichen das Bleibende, von dem Unwesentlichen das Wesentliche ausscheiden lehrt. Der hohe Werth der Geschichte der Pädagogik insbesondere besteht darin, daß sie den Pädagogen als ein dienendes Glied in das Gebiet einer durch Jahrhunderte und Jahrtausende sich vorbereitenden großartigen gemeinsamen Thätigkeit einführt. Sie befördert so bei der Fassung des Begriffes und der Aufgaben der Pädagogik Umsicht, Besonnenheit und Gründlichkeit. Sie mahnt, wie zur Achtung gegen das bewährte Alte, ebenso den Sinn offen zu halten für die immer neuen Aufgaben, welche die veränderten Verhältnisse der Erziehung stellen. Zugleich aber warnt sie vor dem blinden Vertrauen auf neue, oder überhaupt auf bestimmte pädagogische Theorieen, welche sich als die alleinseligmachenden anpreisen. Es war in dieser Hinsicht zumal in einer Zeit, in welcher die Masse der Halbgebildeten der lästigen Rücksicht auf das geschichtlich Gewordene durch die selbstgefällige Berufung auf die keiner Begründung bedürfenden Rechte der „Neuzeit" sich glaubt entziehen zu können, nicht wohlgethan, wenn Diesterweg dem Publicum der Volksschullehrer den zugleich für die geistige Trägheit so verlockenden Rath ertheilte: „Das

meiste historisch-pädagogische Wissen, wenigstens der grauen Vorzeit, gehört für den Volksschullehrer zum pädagogischen Kram, für ihn ist nur die Geschichte des modernen Schulwesens, seit 1770, belehrend."

Auf dem Grunde des in neuerer Zeit erwachten Bewußtseins von der Bedeutung und dem hohen praktischen Werthe der Geschichte der Pädagogik hat sich denn seit dem Anfange dieses Jahrhunderts eine bereits zu beträchtlichem Umfange herangewachsene Literatur dieser Disciplin gebildet. Die Hauptwerke sind: Fr. H. Ch. Schwarz, „Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhange unter den Völkern von alten Zeiten her bis auf die neueste", 1. Aufl. 1813, 2. Aufl. Leipzig 1829. A. H. Niemeyer, der dessen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts" in späteren Auflagen beigegebene „Ueberblick der allgemeinen Geschichte der Erziehung und des Unterrichts nebst einer specielleren pädagogischen Charakteristik des achtzehnten Jahrhunderts bis auf die neuesten Zeiten" (8. Aufl. Halle 1824. 25, III. S. 313—408). Pustkuchen-Glanzow, „Kurzgefaßte Geschichte der Pädagogik, oder gedrängte Darstellung des Entstehens, Wesens, Zusammenhangs und Wechsels der herrschenden Ansichten über Erziehung und Bildung, Rinteln 1830". F. Cramer, „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Alterthum", 2 Bände, Elberfeld 1832. 1838. Desselben „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters, mit Zurückführung auf die allgemeinen pädagogischen und literarischen Verhältnisse jener Zeit." Stralsund 1843. K. v. Raumer, „Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen classischer Studien bis auf unsere Zeit", von welchem Werke der 1. und 2. Theil (1843. 3. Aufl. 1857) hierher gehören. K. Schmidt, „Die Geschichte der Pädagogik in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Culturleben der Völker dargestellt." 2 Bde. Köthen 1860 bis 1862. 3. Aufl. von W. Lange 1876. Ferner ist hieher Einschlägiges zu finden in: Rosenkranz, „Pädagogik als System. Königsberg 1848"; G. Thaulow, „Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht. 2. Th. Kiel 1854"; G. A. Riecke, „Erziehungslehre. 4. Aufl. Stuttgart 1873"; Palmer, Prolegomenen zu seiner „Evangelischen Pädagogik" (Stuttgart 1853. 4. Aufl. 1869); G. Baur, „Grundzüge der Erziehungslehre. 3. Aufl. Gießen 1876." Brauchbare Handbücher für den Volksschullehrer sind: Th. Ballien, Abriß der Geschichte der Pädagogik. 2. Aufl. Stuttgart 1873. J. Chr. G. Schumann, Lehrbuch der Pädagogik. 4. Aufl. Hannover 1876.

Für die Eintheilung der Geschichte der Pädagogik ist uns die Thatsache maßgebend, daß die pädagogischen Bestrebungen der einzelnen Völker und Zeiten uns wesentlich deren Bildungsideale darstellen, und daß das höchste Ideal, welchem der Mensch ähnlich zu werden trachtet, immer in seinem Gottesbegriff liegt. Es ergiebt sich hieraus der innige Zusammenhang der Geschichte der Pädagogik mit der Religionsgeschichte. Da nun alle Religionen in natürliche und in geoffenbarte Religionen zerfallen, und da erst durch die geoffenbarte Religion sich der Blick des Menschen über sein ganzes Geschlecht verbreitet, während er außerhalb derselben auf seine eigne Nationalität beschränkt bleibt, so betrachten wir zunächst, wie die Pädagogik unter dem Princip der natürlichen Religion und der Nationalität sich gestaltet hat, und zwar zuerst bei den orientalischen, hernach bei den occidentalischen Völkern. Dann ist die Entwicklung der Erziehung unter dem Princip der geoffenbarten Religion und der Humanität darzustellen. Vorbereitet wird diese Entwicklung bei dem israelitischen Volke; vollendet wird sie im Christenthum. Innerhalb des letzteren ist die Erziehung zuerst in ihrer Entwicklung unter der Gesetzeskirche und dann in ihrer Entwicklung unter der Kirche des Evangeliums zu verfolgen.

Geschichte im höheren, eigentlichen Sinne, als Entwicklung durch mannigfache Wandlungen hindurch, findet sich nur bei Culturvölkern, welche eben dadurch Culturvölker sind, daß sie ein höheres Ziel vor Augen haben, welchem sie in fortschreitender Entwicklung sich nähern, oder über welches auch hinaus sie zur Uebercultur sich versteigen, oder nach dessen Erreichung sie wieder dem Zustande der Uncultur sich annähern. Und solche Völker allein haben auch eine Erziehung in dem eigentlichen Sinne einer bewußten Einwirkung auf das heranwachsende Geschlecht, um

in diesem das Bildungsideal der Gesammtheit zu wirksamem Bewußtsein zu bringen. Bei den **Naturvölkern** kann, da ihnen ein bestimmtes Bildungsideal fehlt, von einer Erziehung nicht die Rede sein, welche die Kinder mit bewußter Absicht diesem Ideale entgegenzuführen trachtet, wiewohl auch bei ihnen die Spuren geistiger Freiheit und die Ahnung davon, daß es die Bestimmung des Menschen ist, über die Natur zu herrschen, hervortreten und wenigstens die Fähigkeit, erzogen zu werden, vorhanden ist, zum Beweis dafür, daß der thatsächliche traurige Zustand ihrer Erziehung nicht sowohl die Folge eines Defectes ihrer ursprünglichen geistigen Anlage, als der Ungunst der äußeren Verhältnisse ist. Vgl. A. **Wuttke**, Geschichte des Heidenthums. 1. Theil. Breslau 1852 und besonders Th. **Waitz**, Anthropologie der Naturvölker, 1. Theil. Leipzig 1859. — Wenn sofort die Erziehung dahin zu wirken hat, daß unter der Herrschaft des göttlichen Gesetzes einerseits die individuelle Anlage frei sich entfalte, andererseits das Individuum als Glied in den Dienst der Gemeinschaft, welcher es angehört, und der gesammten Menschheit eintrete: so haben die **Culturvölker der vorchristlichen Welt** in diese Aufgabe sich so getheilt, daß im **Orient** die vorwiegenden Ansprüche des allgemeinen Gesetzes die Freiheit der individuellen Entwicklung noch nicht zu ihrem vollen Rechte kommen lassen, während man im **Occident**, und namentlich im Griechenthum, dieses Recht auf eine Weise betont, daß dadurch am Ende die Pflicht gegen das allgemeine Gesetz und gegen die Gesammtheit verletzt wird.

An der Spitze der Culturvölker werden billig die **Chinesen** genannt. Sie haben sich über die Gebundenheit an das Naturleben zur Reflexion über die inneren Gründe der äußeren Erscheinungswelt und zur Erkenntnis eines allgemeinen Gesetzes erhoben, welches über dem Weltall waltet, und welches ihnen in dem Himmelsgewölbe, dem Tiän, repräsentirt erscheint. Aber es ist doch nicht das Gesetz einer über und in der Welt waltenden freien geistigen Macht, es ist nicht einmal die lebendig wirkende, Leben weckende und organisch gestaltende Naturkraft, sondern es ist das eine entgötterte Natur beherrschende mechanische Gesetz, welchem der Chinese dient. Der Mensch aber bildet sich nach seinen Göttern; so wird denn auch das ganze chinesische Wesen von einem äußerlichen Mechanismus beherrscht. Ueber den Bann jenes Mechanismus kommt der Chinese nicht hinaus zu schöpferischer Geistesthätigkeit und freiem Fortschritte, und alles, was er thut und hervorbringt, trägt deshalb das Gepräge einer gewißen kindischen Kleinlichkeit und Unfertigkeit an sich. Folgerichtig läßt sich von der chinesischen Erziehung nichts anderes erwarten, als daß sie zwar in Bezug auf Abrichtung zu bestimmten Fertigkeiten und äußerlich gesetzlichem Verhalten das Mögliche leisten, aber nicht im Stande sein werde, die Zöglinge innerlich frei zu machen und sie zu freier individueller Selbstthätigkeit zu erheben. Vor allem ist es nun für die Erziehung von Bedeutung, daß das gesammte chinesische Staatsleben auf der natürlichen Grundlage des Familienlebens unmittelbar ruht. Kindliche Pietät ist die Hauptpflicht, welche dem heranwachsenden Geschlechte eingeschärft wird, und die consequente Strenge, womit es geschieht, sichert den pädagogischen Maßregeln eine erfolgreiche Wirkung. Allerdings ist zunächst nur der Vater Gegenstand der pietätsvollen Verehrung. Die Mutter theilt auch in China die untergeordnete Stellung, in welcher im ganzen Orient das weibliche Geschlecht sich befindet. Die schon hierin hervortretende Verkennung der Würde der menschlichen Persönlichkeit offenbart sich auch in der schrankenlosen väterlichen Gewalt: die Tödtung der Kinder, namentlich der neugeborenen Mädchen, wird durch kein Gesetz verhindert. Dagegen theilen das Recht auf pietätsvolle Begegnung mit dem Vater die älteren Brüder und die Vorgesetzten, und zuletzt spitzt sich die väterliche Gewalt in das väterliche Regiment zu, welches der Kaiser, der menschliche Repräsentant des Tiän, über das ganze Volk ausübt. Es giebt in diesem Familienstaate kein Vergehen, das nicht auf eine Verletzung der kindlichen Pietät zurückzuführen wäre, und unter dem Kaiser als dem gemeinsamen Familienhaupte stellt das ungeheure Reich gleichsam eine große Kinderstube dar, in welcher auch das Zuchtmittel des Stockes, von unten bis oben und ohne daß dadurch die Würde des Gezüchtigten verletzt würde, Anwendung findet. Der Umstand aber, daß das chinesische Volk ein gelehrtes Volk ist, daß es seit unvordenklicher Zeit eine reiche Literatur besitzt, daß ohne Bekanntschaft mit dieser Literatur kein Chinese an der Leitung, ja auch nur

an dem vollen Leben seines Volkes theilnehmen kann — dieser Umstand hat die große Kinderstube zugleich zu einer ungeheuren Kinderschule werden lassen. Schon unter der dem 24. u. 23. Jahrhundert v. Chr. angehörenden Herrschaft der Kaiser Yao und Schun wurde der allgemeinen Volksbildung eine Bemühung zugewandt, gegen deren umfassende Organisation und consequente Durchführung die Leistungen mancher europäischen Culturvölker bis heute zurückstehen. Die folgenden Dynastieen der Familie Hia (23.—18. Jahrh. v. Chr.), Schang oder Yn (1766—1233), Tscheou (1233 bis 221) ließen sich die Pflege der Volkserziehung gleichmäßig angelegen sein. Bevorzugte Familien konnten in China, eben weil das ganze Volk als Eine große Familie sich betrachtete, weniger als irgendwo sonst hervortreten; daher hat sich, namentlich seit der durch Confucius (eigentlich: Kong-tseu, geb. 551 v. Chr.) hervorgerufenen Reform, das Hauptinteresse immer der allgemeinen Volksbildung zugewandt. Confucius war nicht ein Religionsstifter, sondern nur ein Reformator, welcher den wesentlichen Ertrag der von den Vätern ererbten Lehren und Institutionen, gereinigt und genauer bestimmt, in vier Bücher (Kings) zusammenfaßte, welche die Grundschriften des chinesischen Volkes geworden sind. Sie bilden die Hauptgrundlage der Erziehung und den Hauptgegenstand des Unterrichtes in China, und sie haben sich in dieser Stellung unter allem Wechsel der Dynastieen, auch unter der Herrschaft der Mongolen (seit 1260) und der Mantschu (seit 1664) behauptet; als fünftes Grundbuch des Unterrichts schließt sich an sie der Tschun-thsieou an, eine kurze Chronik des Reiches Lou, des Vaterlandes von Confucius. Eine im Li-ki, dem vierten jener Bücher, enthaltene Anweisung zur Erziehung der Kinder stellt im wesentlichen dasjenige dar, was auch noch von der Erziehung der Gegenwart erstrebt wird. Wir theilen diese Darstellung des chinesischen Unterrichtsganges nach Biot's Uebersetzung (s. u.) im Auszuge mit. „Mit 6 Jahren prägt man dem Kind die Zahlen (1, 10, 100, 1000, 10000) und die Namen der Weltgegenden ein. Mit 7 Jahren dürfen Knaben und Mädchen nicht mehr zusammen essen. Mit 8 Jahren müßen die Kinder am Beispiele der Erwachsenen lernen anständig zu gehen, sich zu setzen, zu essen und zu trinken. Mit 9 Jahren lehrt man sie die wichtigsten Tage des Kalenders unterscheiden. Mit 10 Jahren verlassen sie das elterliche Haus, um in der Schule gründlich rechnen und schreiben zu lernen. Mit 13 Jahren lernen sie Musik und lesen mit lauter Stimme Lieder in Versen. Nach vollendetem 15. Jahre werden sie im Bogenschießen und Wagenlenken unterrichtet. Mit 20 Jahren erhält der junge Mann die männliche Kopfbedeckung und wird in die Regeln der unter Erwachsenen gültigen Etikette eingeführt. Er übt treulich die Kindespflicht und die Bruderliebe. Er erweitert seine Bekanntschaften, aber er zeigt sich noch nicht thätig nach außen. Mit 30 Jahren verheirathet er sich und tritt als selbständiger Mann in seinen häuslichen und bürgerlichen Beruf ein. Mit 40 Jahren ist er zu den öffentlichen Aemtern zweiter Ordnung, mit 50 zu den höheren Stellen befähigt; mit 60 Jahren zieht er sich von den Geschäften zurück. Das Mädchen verläßt, sobald es 10 Jahre alt geworden ist, das Haus nicht mehr. Die Lehrerin lehrt es sich fein und sittsam zu benehmen, zu hören und zu gehorchen. Es strickt und webt und lernt für die Bereitung der Speisen sorgen. Mit 15 Jahren erhält es, wenn es verlobt ist, den Schmuck der Kopfnadel, und mit 20 Jahren verheirathet es sich." Vor allem fällt hier die gänzliche Vernachläßigung der weiblichen Erziehung auf. Das weibliche Geschlecht wird lediglich für den Dienst des Hauses erzogen, und noch heute können in China $^{9}/_{10}$ der Frauen weder lesen noch schreiben. Wenn ferner die obige Vorschrift den Beginn des Schulunterrichtes auf das 10. Jahr verschiebt, so wird jetzt, um den gesteigerten Ansprüchen einer literarischen Bildung zu genügen, das Kind mit dem 6. Jahre schon einer Elementarschule übergeben. Diese Elementarschulen aber sind sämmtlich Privatanstalten, deren freie Concurrenz nur durch regelmäßige Visitationen von Staatswegen überwacht wird; zugleich sind die vom Staate vorgeschriebenen Prüfungen, ohne welche Aufnahme in die höheren Lehranstalten nicht möglich ist, für die Elementarschulen ein mächtiger Sporn. Der Unterricht in diesen beschränkt sich übrigens eigentlich allein auf den Schreiblesenunterricht. Derselbe wird mit strengster Consequenz gehandhabt, und bei der Complicirtheit des chinesischen Schriftsystems erfordert er in der That unverhältnismäßig viel Zeit und Mühe, ja, da die Gewinnung eines jeden neuen Begriffs die Bekanntschaft mit einer

neuen Combination der Schriftelemente voraussetzt, so kann man sagen, daß wer vollkommen lesen und schreiben kann, auch ein vollkommener Gelehrter ist. Die Methode des Unterrichts besteht übrigens in einem mechanischen Vor- und Nachmachen, und die ihr demgemäß fehlende anregende Kraft muß sie durch den reichlichen Gebrauch, welchen sie vom Zauberstabe des Bambus macht, zu ersetzen suchen. Mathematik wird nur in den höheren Schulen gelehrt, und diese sind in ein Netz von Staatsprüfungen so eingesponnen, daß damit nichts, was europäische Vorsicht in dieser Rücksicht ausgesonnen hat, zu vergleichen ist. Durch immer feiner werdende Siebe, welche oft kaum 4 % der Examinanden durchlassen, werden die Schüler von Stufe zu Stufe durchgeseiht. Man begreift, wie bei einem solchen mechanischen und pedantischen Formalismus eine freie geistige Bewegung nicht zur Kraft kommen kann; und wenn das den Unterschied der Stände verwischende Streben nach einer allgemeinen und gleichmäßigen Volksbildung an die pädagogischen Forderungen des modernen Liberalismus anzuklingen scheint: so zeigt auf der anderen Seite gerade die chinesische Erziehung, wie eine solche abstracte Gleichmacherei folgerecht zu einer despotischen Staatspädagogik führt, welche die individuelle Begabung und die darauf beruhende naturgemäße Theilung der Arbeit und ständische Gliederung nicht zu ihrem Rechte kommen läßt. Vgl. Edouard Biot, Essai sur l'histoire de l'instruction publique en Chine etc. ouvrage entièrement rédigé d'après les documents chinois. Paris 1845. Carrière, die Anfänge der Cultur und das orientalische Alterthum. Leipzig 1863.

Was der Inder göttlich verehrt, ist zwar nicht mehr bloß, wie bei dem Chinesen, die blind und mechanisch wirkende Naturkraft selbst, sondern diese und ihre Wirkungen erscheinen ihm als mit Bewußtsein und Freiheit wirkende Persönlichkeiten; aber in so klarer, in sich abgeschlossener und freier Persönlichkeit, wie die griechischen Götter, bewegen sich doch die indischen noch nicht: sie hängen mit dem Naturgrunde, aus welchem sie hervorgewachsen sind, noch unmittelbarer zusammen. Und wie das natürliche Element in das Wesen der Gottheit hineindringt und einer klareren Vorstellung vom Göttlichen hemmend in den Weg tritt, so bringt auch das Göttliche überall in das Natürliche hinein und hebt durch wunderbare Wirkungen jeden klaren Begriff von einem bestimmten und festen Naturgesetze auf. Der menschliche Geist hat in der Fülle dieser überreichen Naturumgebung nicht recht zum Bewußtsein seiner Freiheit und Selbständigkeit kommen können, und so verliert sich die indische Anschauung in ein alles vermischendes und auflockerndes schrankenloses Phantasieleben, in welchem der Sinn für die Verhältnisse des wirklichen Lebens untergeht. „Gläubig, wie sie waren, an das göttliche und wahrhaft wirkliche Sein, konnten die Inder nicht an die Wirklichkeit der vorübergehenden Welt glauben. Das höchste Ziel ihrer Religion ist daher, das Band herzustellen, welches unser eigenes Selbst mit dem ewigen und allgemeinen Selbst zusammenschließt, die Einheit wieder zu erlangen, die umwölkt und verdunkelt worden durch den magischen Schein der Welt, die Maya der Schöpfung." In diesen treffenden Worten Max Müllers ist schon zugleich der Weg angedeutet, auf welchem der indische Geist sein höchstes Ziel und seine Ruhe zu erreichen suchte. Die irdische Welt ist ihm das Böse und in sich Nichtige; die höchste Tugend ist deshalb, daß der Mensch von ihrem Banne durch die Kraft seines Geistes in Selbstpeinigung und unbedingter Entsagung sich frei mache, um so aus der beängstigenden Mannigfaltigkeit des Irdischen in die göttliche Ureinheit zurückzukehren, ja selbst Brahm zu werden. Was im Sinne dieser Forderung das Brahmanenthum vorbereitet hat, das hat durch den Buddhismus (6. Jahrhundert v. Chr.) seine Vollendung gefunden: aus dem ewig kreisenden Wechsel der Erscheinungswelt, der Sansara, soll der vollkommene Weise kraft der Macht seines Geistes zum Nirvana, zum „Verlöschen", sich erheben, indem er jeden auf das vergängliche Wesen gerichteten Wunsch in sich austilgt, so mit dem göttlichen Urwesen Eins wird und damit zugleich erst wahrhaft zu sich selbst kommt. Eine von solcher Anschauung ausgehende Erziehung nun mußte sich nothwendig höhere Aufgaben stellen, als die immer auf die Forderungen des täglichen Lebens gerichtete chinesische Pädagogik. Gleichwohl hat sich zum Trachten nach wahrer geistiger Befreiung auch das indische Wesen nicht zu erheben vermocht, sondern es schwankte zwischen niederem Aberglauben und überschwänglichem Spiritualismus, zwischen weicher Lüsternheit und zwischen abstracter Entsagung und verrückter Selbst-

peinigung hin und her. Auch die Erwartung, daß dem gleichmacherischen Despotismus des Verstandes gegenüber, welcher in China herrscht, der indische Geist die Individualität in den volleren Besitz ihrer Rechte werde eingesetzt haben, erweist sich zum größten Theil als trügerisch; denn der hier hervortretende Unterschied der Stände erstarrt zur schroffen Trennung erblicher Kasten. Nur die Brahmanen sind die Inhaber und Verwalter alles höheren Wissens, und wenn schon den beiden nächstbevorzugten Kasten eine selbständige Beschäftigung mit den heiligen Büchern verboten ist, so finden sich vollends unter der arbeitenden Classe nur wenige, welche lesen und schreiben können, und die Unterrichtsanstalten, welche auch an kleinen Orten errichtet sind, sind nur für die Sprößlinge der Brahmanenkaste bestimmt. Abgesehen aber auch von diesem äußeren Unterschied, welcher zwischen der indischen Kastenerziehung und dem allgemeinen Volksunterrichte der Chinesen stattfindet, findet zwischen der Grundtendenz der Erziehung dieser beiden Völker ein diametraler Gegensatz statt. Treffend sagt Wuttke: „Der Chinese erzieht für das praktische Leben, der Inder für das ideelle; jener für die Erde, dieser für den Himmel; jener erzieht den Sohn zum Fortkommen in der Welt, dieser zum Fortkommen aus der Welt; jener erzieht ihn zum Bürger, dieser zum Priester; jener zum Wirken, dieser zum Wissen; jener lehrt ihn das Staatsgesetz, dieser das Wesen der Gottheit; jener führt den Sohn in die Welt, dieser ihn aus der Welt in sich hinein; jener lehrt ihn erwerben und genießen, dieser betteln und entsagen." Es entspricht ferner der geistigeren Weltanschauung der Inder, wenn bei ihnen das Verhältnis des Schülers zum Lehrer selbst über das des Sohnes zum Vater gestellt wird, doch verliert sich auch hier die indische Anschauung ins Extrem, indem sie das natürliche Band der Familiengemeinschaft über Gebühr zurückstellt. Wenn nun aber auch die gesammte Tendenz der chinesischen und der indischen Erziehung grundverschieden ist, so treffen doch die besonderen pädagogischen Anweisungen bei beiden Völkern vielfältig zusammen. Nur erheben sich die indischen Vorschriften am Ende ebensowenig, wie die chinesischen, über einen äußerlichen Mechanismus, und von einer Bildung des weiblichen Geschlechtes ist auch hier, der völlig abhängigen Stellung des Weibes entsprechend, keine Rede. Nur mit den öffentlichen Tänzerinnen und Bajaderen wird eine Ausnahme gemacht. „Die Priester lehren sie lesen und schreiben und lassen sie in der Musik, im Tanzen, Singen und in allen Hülfsmitteln weiblicher Coquetterie sorgfältig ausbilden (Niemeyer)." Im allgemeinen stehen die Inder in Bezug auf die Organisation der Erziehung und des Unterrichts den Chinesen bedeutend nach, und es ist vielmehr in der geistigeren Weltanschauung und in der tieferen, volleren und lebendigeren Auffassung des Wesens der Gottheit und ihres Verhältnisses zur Welt und zum Menschen der Dienst zu suchen, welchen das indische Volk der Erziehung des Menschengeschlechtes geleistet hat. Vgl. Th. Benfey's Abhandlung über Indien in Ersch u. Grubers Allg. Encyklopädie, 2. Sect. 17. Theil; Lassen, Indische Alterthumskunde. 3. Bde. Bonn 1847—1857; G. M. Dursch, die älteste, praktische Pädagogik des heidnischen Alterthums. Hitopadesas oder heilsame Unterweisung, angeblich von Wischnusarman zur Belehrung königlicher Prinzen verfaßt. Aus dem Sanskrit ins Deutsche übersetzt. Tübingen. 1853.

In Persien wird die Selbständigkeit des menschlichen Geistes nicht, wie in Indien, durch die Ueberfülle der Naturumgebung unterdrückt; der Eindruck der großartigen und einfachen Gegensätze der iranischen Natur wird vielmehr Veranlassung, daß der verwirrende Reichthum des indischen Göttersystems sich auf den Dualismus zweier Grundprincipien reducirt. Dem Lichtgotte Ahuramasda (Ormuzd), d. i. dem ewigen Weisen, steht die Macht der Finsternis in Angramainju (Ahriman), d. i. dem übelwollenden, gegenüber. Schon in der ersten Hälfte des zweiten Jahrtausends v. Chr. hatte Zarathustra seine auf diesem Grundgedanken ruhende Offenbarung (Avesta) verkündet. Dem Perser erscheint die Welt nicht als etwas an sich verwerfliches, sondern nur als etwas, was die selbstthätige Kraft des Menschen herausfordert, und mit dem Erfolg rüstiger Arbeit wächst ihm zugleich die Freude am Leben; der dem Inder verloren gegangene Sinn für die wirkliche menschliche Geschichte geht dem Perser wieder auf. Statt in finsterer und verrückter Selbstpeinigung sich gegen sich selbst zu wenden, braucht er seine Kraft lieber zur Zerstörung der finsteren Werke Ahrimans: wilde Thiere und Ungeziefer zu vertilgen, Wälder zu lichten, Sümpfe aus-

zutrocknen, das Feld wohl zu bestellen u. dgl., ist eine heilige Pflicht der Lichtreligion. Ihr Licht aber soll auch hinausleuchten unter die andern Völker; damit dies geschehe, muß die Kraft des persischen Stammes auch nach außen sich wenden. Durch seine Religion wird er zu einem erobernden Volke gemacht, und darum unterdrückt er die Besiegten nicht mit rohem, selbstsüchtigem Despotismus, sondern weiß das Gute anderer Völker mit mildem Sinne anzuerkennen und zu schonen und mit frischer Empfänglichkeit sich anzueignen. Auf dem Boden einer solchen Sinnesart erwuchs nun auch eine frische und kräftige Erziehung der Jugend. Schon dem Boden, auf welchem alle wahre Erziehung wurzeln muß und allein gedeihen kann, wandte man eine ernste und zarte Pflege zu. Trotz der Vielweiberei, durch welche der persische Staat sich eine zahlreiche Kriegerschaar zu sichern gedachte, wurde das eheliche Band heilig gehalten. Unter sorgfältiger weiblicher Zucht und Pflege verlebte das Kind seine ersten Jahre, um zur Scham, zur Ehrbarkeit und zu kindlicher Pietät erzogen zu werden, welche man als ein so sehr sich von selbst verstehendes Gefühl ansah, daß man grobe Vergehen der Kinder gegen Vater und Mutter für etwas ganz unmögliches hielt und, wo sie dennoch vorkamen, lieber annahm, daß ein solches Kind untergeschoben oder ein Bastard sei. Vom fünften bis zum zwanzigsten Jahre wurde der Knabe und Jüngling in männliche Zucht genommen; während dieses Zeitraums war die Erziehung eine öffentliche Staatserziehung. Denn der Perser betrachtete sich durchaus als ein Glied seines Volkes und Staates, und den Verpflichtungen gegen den Staat, etwa der allgemeinen Wehrpflichtigkeit, sich zu entziehen, galt als das todeswürdigste Verbrechen. Als die Gegenstände, in welchen die jungen Perser unterrichtet worden seien, bezeichnet Herodot Reiten und Bogenschießen und die Wahrheit reden. Die Wahrhaftigkeit mußte den Bekennern der Lichtreligion als die eigentliche Grundtugend, die im Finstern schleichende Lüge als das unnatürlichste Laster erscheinen. Mit der Wahrhaftigkeit hängt die den Persern gleichfalls nachgerühmte Erziehung zur Gerechtigkeit zusammen. Dagegen wurden als Kinder der Lüge verdammt das Schuldenmachen und der Undank. Wie aber die Wahrhaftigkeit der Muth des Gedankens und der Rede ist, so ist der Muth, welcher im äußern Leben sich offenbart, nichts anderes, als die Wahrhaftigkeit der That. Diesen Muth in der Jugend zu wecken und sie mit der Kraft zu muthiger That auszurüsten, war darum der zweite Hauptzweck der persischen Erziehung. Durch Leibes- und Waffenübungen aller Art sollte der Leib kräftig und gewandt und kriegstüchtig gemacht werden, und mit Riecke können wir zusammenfassend von der persischen Pädagogik sagen: „Erziehungsziel war Wehrhaftigkeit und Wahrhaftigkeit.“ Trotz so mannigfaltiger offenbarer Vorzüge vermochte die persische Erziehung ihr Volk weder auf die höchste Stufe menschlicher Bildung zu erheben, noch auf der Stufe, auf welche sie es erhoben hatte, zu erhalten. Indem nämlich die persische Religion den Gegensatz des Bösen gegen das Gute schon in die Gottheit und ihre Schöpfung selbst verlegt, macht sie das Böse zu einer unentrinnbaren Naturgewalt, welche den Menschen zum vollen Bewußtsein und Genusse seiner Freiheit nicht kommen läßt. Darum sind denn auch die Tugenden, welche die persische Moral empfiehlt, mehr negativer Art, sie bestehen darin, daß Gesinnung, Wort und That von den Werken Ahrimans frei erhalten werden, statt daß auf dem Grunde positiver Aneignung des göttlichen Willens ein höheres Leben in dem Reichthum individueller Gestaltung sich entfalte. Und so hat denn die dem persischen Wesen noch anhaftende Naturseite am Ende wieder die Oberhand gewonnen. Die frische geistige Regsamkeit ist in sittlicher Erschlaffung und in sinnlichem Genußleben untergegangen, und die Kraft des persischen Volkes zersplitterte, als es auf seinen Eroberungszügen auf einen Stamm von größerer geistiger Freiheit, Kraft und Beweglichkeit, auf die Griechen, traf. — Vgl. außer Herodot, Plato, Xenophon und Strabo: Spiegel, Avesta. Die heiligen Schriften der Parsen. 2 Bde. Leipzig. 1852 und 1859.

Ueber die Erziehung andrer asiatischer Culturvölker, der Assyrer, Babylonier, Syrer und Phönicier, fehlen uns bestimmte Nachrichten. Dagegen erfordert und gestattet die ägyptische Erziehung noch eine nähere Darstellung. Wie die Perser, so nahmen auch die Aegypter, wenn auch auf andere Weise, eine vermittelnde Stellung zwischen dem Orient und Occident ein. Es gehört zur Eigenthümlichkeit des hamitischen Stammes, daß er nicht sowohl zu selbständiger geistiger Production, als dazu

berufen erscheint, die Culturelemente anderer Völker zusammenfassend sich anzueignen, die materiellen Güter zu erwerben und zu bearbeiten und ihren Besitz und Genuß andern zu vermitteln. Deshalb und infolge der geographischen Lage bildet das ägyptische Leben einerseits den zusammenfassenden Abschluß der natürlichen Religion und der Cultur der asiatischen Völker. Andererseits aber ist die Abgeschlossenheit ihres Landes den Aegyptern eine Ursache geworden zu kräftigerer Concentration und geistiger Sammlung. Der Zusammenhang der befruchtenden Ueberschwemmungen des Nils mit dem Wechsel der Jahreszeiten forderte astronomische und mathematische Kenntnisse, die gehörige Vertheilung des Wassers über das Land mechanische und technische Kenntnisse und Fertigkeiten. Die hierdurch geförderte Gewöhnung an abstractes Denken, verbunden mit dem Bestreben eines dem inneren Gedankenleben zugewandten Volkes, seine Gedanken in treffenden Bildern zu fixiren, trieb zur Erfindung der Hieroglyphenschrift, welche in uralter Zeit schon theilweise in Lautschrift sich verwandelte und in dem sogenannten demotischen Schriftcharakter die ursprünglichen ausgeführteren Bilder in bequeme Zeichen umgestaltete. Mathematik und Schriftkunde bildeten denn auch die Hauptgegenstände des ägyptischen Unterrichtes. Wie praktisch man namentlich die Anfangsgründe der ersteren der Jugend beizubringen wußte, wird von Plato unter rühmender Anerkennung dargestellt. Die Kunde der eigentlichen Hieroglyphenschrift behielt freilich die Priesterkaste für sich; doch theilten die Priester der Kriegerkaste von ihrer Weisheit so viel mit, als sie für angemessen erachteten; auch die Gewerbtreibenden und Künstler wurden in der Kunde der demotischen Schrift so weit als nöthig unterrichtet, und nur bei der Masse des eigentlich arbeitenden Volkes blieb es den Söhnen überlassen, in praktischer Uebung von ihren Vätern das Erforderliche zu erlernen. Auch Unterricht in der Gymnastik und Musik wurde bei den Aegyptern ertheilt, wie denn auf den ägyptischen Denkmälern gymnastische Uebungen und musikalische Aufführungen nicht selten den Gegenstand der Darstellung bilden. Neben dem didaktischen wurde das im engeren Sinne pädagogische Element durch eine strenge Kinderzucht gepflegt, welcher aus der würdigeren und selbständigeren Stellung, deren das weibliche Geschlecht in Aegypten sich erfreute, die wünschenswertheste Milderung erwuchs. Aber auch in Aegypten — man denke nur an den Thierdienst und die ägyptische Sculptur — sehen wir den menschlichen Geist zwar in dem Bestreben begriffen, aus den Banden des Naturlebens zu voller Selbständigkeit sich emporzuringen, ihn aber, trotz aller gewaltigen Energie, die er aufwendet, das Ziel dieses Strebens noch nicht erreichen. — Vgl. außer Diodor, Herodot und Plato: Bunsen, Aegyptens Stellung in der Weltgeschichte. Gotha. 1845. 1856.

Ein auch nur flüchtiger Blick auf das Leben des classischen, zumal des griechischen Alterthums bestätigt die oben gemachte Bemerkung, daß, während im Orient das göttlich verehrte allgemeine Gesetz der Entfaltung des individuell Menschlichen zu einer hemmenden Schranke wurde, dagegen im Occident hinter der freien Entwicklung der Individualität das allgemeine Gesetz zurücktritt, ja das Individuum am Ende sein Recht auf Kosten seiner Pflicht gegen das Allgemeine geltend macht. In Griechenland wurde eine solche Richtung des nationalen Lebens schon durch die Natur des Landes, wenn nicht gefordert, doch im höchsten Grade begünstigt. Den in der Natur des Landes gelegenen Antrieben zu einer eigenthümlichen, frischen und vielseitigen Ausbildung der leiblichen und geistigen Kräfte seiner Bewohner kam aber deren eigenes Naturell auf das förderſamste entgegen. Es war alles darauf angelegt, ein Volk zu bilden, welches zwar durch die es umgebende Welt auf das lebendigste und mannigfaltigste angeregt wurde, in welchem aber überall die aus dem Banne des bloß Natürlichen sich losringende und dieses beherrschende und gestaltende freie Selbstthätigkeit des Menschen uns entgegentritt. Allerdings ist auch die griechische Religion von Naturvergötterung ausgegangen. Aber die göttlich verehrten Gegenstände und Kräfte der Natur giengen bald in einen geschlossenen Kreis menschlich gedachter Götter über. Und zwar wurde die natürliche Menschengestalt nicht durch eine plumpe oder abenteuerliche Symbolik entstellt, sondern in idealen Menschengestalten finden die Eigenschaften der Gottheit den vollkommensten Ausdruck, welcher dem Geistigen in sinnlichem Bilde gegeben werden kann. Diese Göttergestalten stellen denn zugleich das Ideal dar, welchem das griechische Leben nachtrachtet. Für den Griechen bildet das

Göttliche und Menschliche, das Geistige und Sinnliche, das Sittliche und Natürliche nicht einen strengen Gegensatz, sondern er sucht und findet in dem individuellen, natürlichen Leben zugleich das allgemeine, göttliche Gesetz. Das Gute erscheint ihm darum nothwendig auch als das Schöne, und die Schönheit wird das Princip der griechischen Anschauung und des griechischen Lebens. Charakteristisch für dieses dem Griechen sich von selbst verstehende Ineinander von Freiheit und Gesetz ist die Art, wie er Wesen und Bedeutung des Staates auffaßt. Der Staat ist nach Aristoteles die nothwendige, natürliche Form, unter welcher der Mensch den Zweck, „ein glückliches und menschenwürdiges Leben zu führen", allein erreichen kann; und der Mensch ist „von Natur auf das Leben im Staate angewiesen". Aufgabe des Staates ist, dem Menschen „Befriedigung der höheren geistigen und sittlichen Forderungen, Entwicklung menschlicher Anlagen und Kräfte, Raum und Mittel zu würdigem Handeln und würdigem Lebensgenuß zu gewähren" (Schömann). Wegen dieser dem Griechenthum eigenthümlichen Durchdringung des Sinnlichen und Natürlichen mit dem Geistigen und Sittlichen ist dem griechischen Wesen eine edle Jugendlichkeit eigen, gleich weit entfernt von knabenhafter Unfertigkeit und roher Willkür, die zum Bewußtsein eines höheren Gesetzes noch nicht gekommen ist, wie von der trüben Weisheit des Alters, die das Vertrauen verloren hat, ihre Forderungen auch im Leben verwirklichen zu können.

Die dichterische Darstellung des mythischen Heroenzeitalters des griechischen Volkes, wie sie uns namentlich in den homerischen Gesängen erhalten ist, hat auch für die Geschichte der Pädagogik dadurch einen hohen Werth, daß sie uns, und zwar ohne Rücksicht auf die in der geschichtlichen Zeit hervorgetretenen Stammesunterschiede, die Bildungsideale vorhält, welchen das gesammte griechische Volk nachstrebte. Schon in dem Bilde des Centauren Chiron, des Haupterziehers der griechischen Heroenwelt, und seiner Zöglinge Herakles und Achilleus, und sonst in einer Menge feiner und kleiner Züge in der Ilias und Odyssee treten uns die beiden Grundelemente der griechischen Bildung, die die gesammte geistige Bildung zusammenfassende Musik und die Gymnastik, entgegen, in welchen der Grieche zu allen Zeiten die Hauptfactoren der Erziehung erkannte, und durch deren Aneignung er dem Ziele vollendeter Männlichkeit, der Kalokagathie nachstrebte. Uebrigens haben wir es als ein Bild wirklicher Zustände anzusehen, wenn die homerischen Gedichte, zumal in den Kreisen des Familienlebens, die Persönlichkeit selbst und ihre unmittelbare Beziehung zu anderen Persönlichkeiten bestimmter hervortreten lassen. Ein solches Verhältnis entspricht in der That dem einfachen, patriarchalischen Leben der Urzeit. Wie willkürlich auch der Herr über Diener und Sklaven verfügen konnte: in Wirklichkeit nimmt doch das Verhältnis zwischen Herr und Diener nicht selten den Charakter einer patriarchalisch-vertraulichen Innigkeit und Gemüthlichkeit an. Und Aehnliches gilt von dem Verhältnis zwischen Ehegatten. Wenn auch das starke Geschlecht die Pflicht unbedingter ehelicher Treue, welche den Frauen zugemuthet wurde, für sich selbst nicht kannte; so treten uns doch in den Ehen von Odysseus und Penelope, Hektor und Andromache u. a. eheliche Verhältnisse von hoher Innigkeit und Reinheit entgegen, durch welche den Frauen zugleich ein bedeutenderer Einfluß gesichert wurde, als sie ihn später besaßen, und aus welchem insbesondere auch ein inniges Verhältnis zwischen Eltern und Kindern, der treuesten elterlichen Fürsorge auf der einen und pietätsvoller Dankbarkeit und Ehrfurcht auf der andern, hervorgehen mußte. An Belegen dafür sind die homerischen Gesänge reich; und Hesiod sieht es als ein Hauptzeichen der hereinbrechenden verderbten Zeit an, daß dann weder die Eltern um die Kinder sich kümmern, noch diese jenen die schuldige Ehrfurcht erweisen werden.

In der geschichtlichen Zeit tritt die persönliche Auctorität hinter dem Gesetze des ausgebildeteren Staatslebens zurück, mit welchem auch die Religion auf das innigste verflochten ist. Für den Griechen war es eine innere Nothwendigkeit, das göttliche Gesetz in unmittelbarster Verbindung mit den menschlichen Ordnungen des Lebens zu denken, und so wird ihm das Gesetz seines Staates eigentlich das allgemeine Gesetz, in dessen Dienst das Individuum eintreten muß, um darin auch erst sein eigenes wahres und höheres Leben zu finden. Je mehr dadurch der griechische Staat selbst ein pädagogisches Institut im höchsten Sinne wurde, desto eher konnte er

einzelner äußerer pädagogischer Veranstaltungen entrathen. Die staatlichen Organismen Griechenlands stehen nun aber unter dem überall in der geschichtlichen Zeit sich geltend machenden Stammesunterschiede, innerhalb dessen wieder der Gegensatz zwischen dem dorischen und jonischen Stamme als der beherrschende hervortritt. Für unseren Zweck genügt es, die dorische und die jonische Erziehung durch Darstellung der Erziehung Spartas und Athens, als ihrer bedeutendsten Repräsentanten, in ihren wesentlichen Eigenthümlichkeiten zu charakterisiren.

Im allgemeinen beschränkt in der dorischen Erziehung das dieselbe beherrschende Gesetz des Staates die freie Bewegung des Individuums in höherem Grade, als in der jonischen. Wenn hiernach die Grundrichtung des dorischen Stammes derjenigen der orientalischen Völker sich anzunähern scheint, so ist zu beachten, daß es nicht ein über dem menschlichen Leben waltendes göttliches Gesetz, sondern eben das in dem Staatsleben selbst herrschende Gesetz ist, auf welches auch der Dorier sein Leben bezieht. Die Grundverschiedenheit zwischen der spartanischen und athenischen Erziehung aber läßt sich am besten in Anlehnung an bekannte Herbart'sche Ausdrücke formuliren, indem wir die spartanische Erziehung als eine vorzugsweise auf die „Charakterstärke der Sittlichkeit", die athenische als eine vorzugsweise auf die „Vielseitigkeit des Interesse" gerichtete Erziehung bezeichnen. In der dorischen Stammesart lag weniger die lebhafte und den Geist anregende Empfänglichkeit, als die in sich gesammelte selbstthätige Kraft, begleitet von dem Streben, die Umgebung zu beherrschen. Zur Ausbildung dieser Eigenthümlichkeit boten nun die Anfänge Spartas die reichste Gelegenheit: der Schutz und die Befestigung des Staates im Kampf mit seinen Feinden wurde der eigentliche Staatszweck und die vollendete Wehrhaftigkeit die vornehmste Tugend des Bürgers. Auf dieses Ziel wirkte die spartanische Erziehung hin, deren Grundsätze auf Lykurg zurückgeführt werden. Gemäß dem Grundsatze, daß wer andern auf wirksame Weise befehlen will, erst selber gehorchen gelernt haben muß, erkannten die Spartiaten, daß ihre Stadt die Herrschaft nach außen nur dann erringen und behaupten könne, wenn sie als die „Männerbezwingerin" vor allem nach innen sich bewähre. Selbstbeherrschung also und, da das Gesetz für dieselbe der Staat giebt, Gehorsam gegen die Gesetze des Staates ist das Princip der spartanischen Erziehung. Es ist nur eine Folge dieses Princips, daß man durch Nüchternheit und Standhaftigkeit in Ertragung von Schmerzen der sinnlichen Begierde, durch Schweigsamkeit und Anhalten zu wohlbedachter und bündiger Rede der geistigen Zerfahrenheit, durch Uebung zur List der geistigen Trägheit, durch anhaltende und anstrengende leibliche Uebungen der Weichlichkeit und Schwäche zu steuern suchte. Der Staat aber hielt die Erziehung von ihren ersten Anfängen an unter seiner unmittelbaren und strengsten Obhut. Schon bei Schließung der Ehen wurde auf die Erzielung kräftiger Kinder Bedacht genommen. Darüber, ob ein neugeborenes Kind am Leben erhalten werden solle oder nicht, hatte eine aus den Aeltesten der Phyle gebildete Commission die Entscheidung zu treffen, und auf Befehl derselben mußten schwache, gebrechliche und misgestaltete Kinder an den Aussetzungsplätzen verschmachten. Das gesunde und lebenskräftige Kind wurde allerdings bis zum 7. Lebensjahre der häuslichen Pflege überlassen, doch war auch die häusliche Zucht von Gesetz und Sitte beherrscht. Mit dem 7. Jahre aber wurde der Knabe völlig unter die von dem Paidonomen geleitete Erziehung des Staates gestellt. Er wurde nun einer Rotte von Gleichalterigen zugetheilt, deren mehrere eine Schaar bildeten. In diesen Abtheilungen und unter der Leitung ihrer Vorsteher, sowie unter der lebhaften und anregenden Theilnahme der Bürger wurden nun täglich die Uebungen im Laufen, Springen, Ringen, Diskus- und Speerwerfen vorgenommen. Daneben wurde, um den Körper abzuhärten, Nahrung und Kleidung auf das Nothdürftigste beschränkt. Alljährlich aber wurden die Knaben am Altar der Artemis Orthia bis aufs Blut gegeißelt. Das 18. Jahr galt als die Grenze des Knabenalters, mit dem 20. war der Jüngling zum Heeresdienst verpflichtet, um dann mit dem 30. in die Zahl der Männer aufgenommen zu werden. Gründete er jetzt auch, wie es Regel war, einen eigenen Hausstand, so mußte er doch nach wie vor an den täglichen gemeinschaftlichen Mahlzeiten und regelmäßigen gymnastischen Uebungen theilnehmen und in den gemeinsamen Schlafstellen der Männer seiner Abtheilung seine nächtliche

Ruhe suchen. Auch die weibliche Jugend wurde im wesentlichen zu derselben Abhärtung und zu denselben Uebungen, wie die Knaben und Jünglinge, angehalten. Wenn letzteres gleich an abgesonderten Uebungsplätzen geschah, so vereinigten sich doch auch Knaben und Mädchen zu gemeinsamen öffentlichen Turnspielen und Wettkämpfen, welche in hohem Grade zur Erweckung des lebendigsten Wetteifers dienen mußten. Mit der Sorgfalt, welche die Spartaner in ihrer Weise auch auf die weibliche Erziehung verwandten, hängt die ausgezeichnete Stellung zusammen, welche das weibliche Geschlecht gerade in Sparta einnahm. Aus keinem anderen griechischen Gemeinwesen werden so viele Züge weiblicher Tugend und Seelengröße berichtet, wenn auch diese Größe zu gutem Theile gerade darauf beruht, daß die Gattin und die Mutter hinter der Spartanerin zurücktrat. Daß im spartanischen Staat hinter der gymnastischen Ausbildung seiner Angehörigen ihre geistige oder musische Bildung zurücktrat, das ergiebt sich aus dem bisherigen von selbst. Gleichwohl kannte auch der Spartiate kein höheres Gebet, als daß die Götter ihm auch das Schöne zu dem Guten geben möchten. Die Musik wurde als ein Mittel zu ernster Sammlung und harmonischer Stimmung des Gemüthes hochgehalten, und in Verbindung mit dem Tanze, namentlich der Pyrrhiche, einem Waffentanze, welcher alle Arten des Angriffs und der Vertheidigung darstellte, diente sie dazu, jeden einzelnen als Glied eines Ganzen sich verhalten und fühlen zu lehren. Um den eigentlich wissenschaftlichen Unterricht allerdings bekümmerte sich der spartanische Staat nicht, sondern überließ es jedem einzelnen, wie viel oder wenig von literarischen Kenntnissen er sich anzueignen für zweckmäßig hielt. Wenn wir abschließend sagen, daß Sparta keineswegs der seine Angehörigen nur zur Kriegstüchtigkeit auf rohe Weise zurichtende Soldatenstaat gewesen ist, als welcher er nicht selten angesehen wurde, so werden wir um so ruhiger auch die Schwächen der spartanischen Erziehung uns eingestehen dürfen. Sie gehen sämmtlich aus der einseitigen Beziehung des gesammten individuellen Lebens auf den Staatszweck hervor. Die Bildung der einzelnen bleibt durch diese Einseitigkeit beschränkt. Auch bei Betrachtung des spartanischen Familienlebens wird man durch die Absichtlichkeit verstimmt, mit welcher das Staatsgesetz in die Ordnung des Hauses sich eindrängt. Und wenn der spartanische Staat in der Zeit seiner Blüte vor allen andern Staaten Griechenlands auf eine Aristokratie im edelsten Sinne angelegt zu sein scheint, so artet diese Aristokratie zuletzt in eine Herrschaft einzelner aus, durch deren Beispiel ein alle zusammenhaltende sittliche Kraft des Staates zerstörender Zersetzungsproceß eingeleitet wird.

Als charakteristische Eigenthümlichkeit der athenischen Erziehung, wie sie sich allerdings erst mit und nach den Perserkriegen im Zusammenhang mit der Gesammtentwicklung des athenischen Geistes herausgestaltet hat, haben wir die vorherrschende Pflege der Vielseitigkeit des Interesse und die damit zusammenhängende freiere Bewegung der Individualität bezeichnet. Dieser letzteren ist es zuzuschreiben, daß die aristokratische Verfassung des alten Athen allmählich zur Demokratie sich entwickelte. Was diese sein sollte, nämlich eine auf freie Mitwirkung aller Bürger gegründete Herrschaft der Besten, das wird in der Leichenrede, welche Perikles bei Thukydides hält (II, 35—46), auf authentische Weise dargestellt. Sehr bezeichnend wird von dem Gedanken ausgegangen, daß Athen sein Gesetz nicht anderswoher bekommen habe. Es ist eben das Gesetz des athenischen Geistes selbst, welches darum auch nicht beschränkend und durch äußeren Zwang, sondern befreiend und leitend wirkt. Jedem Bürger gestattet es active Theilnahme an den öffentlichen Angelegenheiten; und wenn es sich von selbst versteht, daß jeder einzelne als lebendiges Glied dem Wohl des Ganzen dient, so kann ihm um so eher in seinem Privatleben freie Bewegung gestattet werden. Die Rücksicht auf das Nützliche hat den Sinn für das Schöne zum Begleiter, jedem guten Keime, der in dem Menschen liegt, wird Raum und Förderung zur Entfaltung gegeben, und was Tüchtiges geleistet wird, soll von dem Hauche der Anmuth verklärt sein. Unter dem Einflusse einer solchen Auffassung der Lebensaufgaben mußte die Erziehung zu Athen einen wesentlich anderen Charakter annehmen, als die zu Sparta. Während in Sparta der Staat über das Leben der Neugeborenen verfügte, war in Athen diese Verfügung ein Recht des Vaters, und es läßt sich annehmen, daß von diesem Rechte nicht gerade häufig zum Verderben des Kindes Gebrauch gemacht worden ist. Dem in die elterliche Pflege genommenen

Kinde aber gestattete die häusliche Erziehung, in welche das Gesetz des Staates sich nicht unmittelbar einmischte, eine freiere Bewegung. Zeugnis dafür sind die zahlreichen Namen von Kinderspielen, deren mit Beziehung auf die athenische Jugend Erwähnung geschieht, und deren Gleichartigkeit mit den Kinderspielen aller Zeiten und Orte. Plato aber verschmähte nicht, als echter Athener auf den pädagogischen Werth der kindischen Spiele aufmerksam zu machen. Daß jeder Athener für die Unterweisung seiner Kinder in den beiden Grundelementen aller griechischen Bildung, der Musik und Gymnastik, sorge, war allerdings vom Gesetze vorgeschrieben, und seiner Vorschrift wußte in besonderen Fällen der Staat Geltung zu verschaffen. Im Vergleich mit Sparta wurde nun in Athen der musischen Erziehung eine ungleich größere Sorgfalt zugewendet. Oeffentliche Schulen in unserem Sinne gab es freilich dafür auch hier nicht; aber zahlreiche Privatlehrer boten dem Publicum ihre Dienste in ihren Schulen an, in welche wohlhabendere Eltern ihre Kinder auch wohl durch einen mit deren Aufsicht betrauten Sklaven, den Paidagogos, begleiten ließen. Der Unterricht begann in der Regel im 7. Jahre mit der Unterweisung im Lesen, Schreiben und Rechnen in der Schule des Grammaticus oder Grammatistes und gieng bald zur Lectüre ausgewählter Abschnitte aus den epischen und didaktischen Dichtern über. Die Bekanntschaft mit der lyrischen Poesie wurde durch den später sich anschließenden musikalischen Unterricht im engeren Sinne vermittelt, welcher die Zöglinge den Gesang mit dem Normalinstrument, der Cithara, begleiten lehrte, während eigentliches Virtuosenthum als eines freien Mannes unwürdig galt, welchem die Musik hauptsächlich als ein ethisches Mittel zur Herstellung der harmonischen Stimmung seines Inneren dienen sollte. Auch die Gymnastik sollte nicht zu den Kunst- und Kraftstücken virtuoser Athletik befähigen, noch unmittelbar dem Zwecke der Kriegstüchtigkeit dienen, vielmehr betrachtete man sie als ein Mittel, die Gesundheit, Kraft und Schönheit des Leibes allseitig zu entwickeln, überzeugt, daß dieser dann auch zur Erfüllung der Forderungen des praktischen Lebens sich am sichersten geschickt und rüstig zeigen werde. Zur öffentlichen und ermunternden Darlegung der Resultate der Erziehung gaben dann die zahlreichen festlichen Spiele und Aufzüge, namentlich die jährliche Feier der Panathenäen, die beste Gelegenheit. Vom Staate angestellte Lehrer aber gab es für die Gymnastik so wenig, wie für die Musik, sondern die Paidotriben, welche den Knaben zuerst in die gymnastische Zucht nahmen, und die Gymnasten, welche dieselbe zu vollenden hatten, waren Privatlehrer. Dagegen standen die meist von einzelnen patriotischen Männern gegründeten Palästren und Gymnasien, deren jene Lehrer sich bedienten, allerdings unter der Obhut des Staates, welcher auch durch gesetzliche Bestimmungen Zucht und Ordnung daselbst aufrecht zu halten bemüht war. An den eigentlichen Jugendunterricht, welcher mit dem 16. Jahre beendet war, schloß noch ein zweijähriger Uebungscursus für die Jünglinge in den Gymnasien sich an, worauf sie wehrhaft und militärpflichtig wurden. Wohlhabende Jünglinge setzten ihre Ausbildung noch weit über das 18. Jahr hinaus fort, zu welchem Zwecke die Gymnasien namentlich auch den Rhetoren und Sophisten ihre Räume öffneten. Weniger günstig muß das Urtheil über die weibliche Erziehung in Athen ausfallen. Die Stellung, welche die Spartaner ihren Frauen einräumten, glaubten die Athener als ein Weiberregiment verhöhnen zu dürfen, und bei ihnen war allerdings die Hausfrau nur die Dienerin des Hauses und des Mannes, von dessen persönlicher Wohlgesinntheit es abhieng, ob ihr Verhältnis sich günstig gestaltete. Mädchenschulen gab es nicht, und zu Hause wurde den Töchtern wohl nur in seltenen Fällen ein geistig bildender Unterricht zu theil. Abgesehen von den öffentlichen Festlichkeiten, waren die Hausfrauen von der Geselligkeit der Männer ausgeschlossen.

Im allgemeinen wird man sagen müßen, daß gerade in der vorwiegenden intellectualistischen und ästhetischen Richtung die Schwäche des athenischen Wesens bestand; doch hatte der Verfall des griechischen Wesens einen tiefer liegenden Grund: „er war eben durch das primitive Wesen der Religion selbst veranlaßt" (Schömann*). Auch die griechische Religion ist eben Naturreligion; auch hier bleibt

*) Vgl. dessen: „Das sittlich-religiöse Verhalten der Griechen in der Zeit ihrer Blüte." Greifswalde. 1848. S. 16.

die Gottheit an das natürlich Menschliche gebunden, und ihr Wille ist selbst von menschlicher Begierde und Sünde verunreinigt. Und das Leben, welches aus dieser religiösen Anschauung erwächst, strebt nicht einem Gottesreiche zu, zu welchem vermöge ihrer geistigen Natur alle Menschen berufen sind, sondern es sucht seine Vollendung im Staate, wie dieser unter den Voraussetzungen der Nationalität und sonstiger äußerer Bedingungen sich gestaltet. Für das wahrhaft Allgemein-Menschliche hat das Griechenthum so wenig ein Verständnis, als es für den Begriff „Menschheit" auch nur ein Wort hat. Daraus erklärt sich denn die Verkennung des Werthes und des Rechtes der Persönlichkeit, welche uns in der Behandlung der neugeborenen Kinder und des weiblichen Geschlechtes entgegengetreten ist, die inhumane Verachtung, mit welcher der Aristokratismus der Bildung auf die arbeitende Classe und ihre Thätigkeit herabsah, und insbesondere der Umstand, daß die Sklaverei den dunklen Hintergrund bildet, von welchem die vielgepriesene Herrlichkeit des antiken Lebens sich abhebt. Und in dieser Gebundenheit des Geistes an das Natürliche in dessen factischem Zustande liegt der eigentliche Grund des Verfalls des Griechenthums. Nachdem man die Versöhnung zwischen dem Göttlichen und Menschlichen einmal auf falschem Wege zu suchen angefangen hatte, indem man das Göttliche in das natürlich Menschliche herabzog, mußte nach einem kurzen Traum der Herrlichkeit das höhere Gesetz in willkürlichen Gelüsten immer mehr untergehen und endlich jener Zustand der Zügellosigkeit eintreten, welchen Paulus im 1. Capitel des Römerbriefes mit so ergreifender Wahrheit schildert und mit solcher Tiefe auf seinen letzten Grund zurückführt. — Vgl. F. Jacobs, Erziehung der Hellenen zur Sittlichkeit. Vermischte Schriften. 3. Thl. — Krause, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts bei den Griechen, Etruskern und Römern. Halle 1851. — Becker, Charikles, I, S. 20 ff. — Wachsmuth, Hellenische Alterthumskunde. Halle 1846, II. — C. F. Hermann, Lehrbuch der griechischen Privatalterthümer. Heidelberg 1852. — Schömann, Griechische Alterthümer. I. Berlin 1855. — Bernhardy, Grundriß der griechischen Literatur, I. Halle 1852. — Auf die pädagogischen Theoretiker, namentlich Plato und Aristoteles, näher einzugehen, darf um so eher unterbleiben, als ihre pädagogischen Systeme einen praktischen Einfluß auf die nationale Erziehung der Griechen nicht geübt haben. Vgl. über sie: A. Kapp, Platos Erziehungslehre. Minden und Leipzig 1833; dess. Aristoteles Staatspädagogik. Hamm 1837. — Dagegen hatte eine recht eigentlich pädagogische Bedeutung jener Männerbund, welcher an Pythagoras Namen sich anschließt. Er strebte, neben männlich ernster Bildung des Geistes namentlich die Gymnastik fördernd, einen idealisirten Dorismus an.

Im Charakter des römischen Volkes wiegen der Verstand, welcher bestimmte Zwecke feststellt und den Mitteln zur Erreichung derselben nachforscht, und der Wille, welcher diesen Zwecken dient, entschieden vor. Der generalisirende Verstand der Römer fand in der Individualität der verschiedenen Völker ebenso wenig ein Hindernis, sie einer Gesammtherrschaft zu unterwerfen, als er sich, nach Art der griechischen Stämme, in einem durch das eigene Volksthum begrenzten Staatsleben befriedigt fühlen konnte. So war das römische Volk recht eigentlich auf die Weltherrschaft angelegt. Wenn den Griechen das Streben nach Schönheit eigenthümlich ist, so ist dagegen dem das ganze Leben durch Beziehung auf bestimmte Zwecke mit männlichem Ernste zusammenhaltenden römischen Wesen die Würde charakteristisch. In der Religion bevölkerte nicht eine reiche Phantasie den Himmel mit zahlreichen, individuellen und idealen Göttergestalten: die Götter der Römer waren mehr Personificationen abstracter Begriffe, die zu den einzelnen Zwecken des wirklichen Lebens in der unmittelbarsten Beziehung standen. Durch die stete Rücksicht aber auf eine hinter allen Verhältnissen des wirklichen Lebens stehende Geisterwelt kam in das römische Leben eine eigenthümliche fromme Scheu, eine ernste Religiosität, wie sie kaum bei einem anderen Volke der vorchristlichen Welt sich findet. Der römische Staat ist nicht, wie der griechische, ein freier sittlicher Organismus, sondern ein Rechtsstaat, dessen über dem individuellen Leben waltendes abstractes Gesetz die mehr negative Aufgabe hat, die die Rechtssphäre eines andern verletzenden Ausschreitungen der einzelnen zurückzudrängen und zu verhindern. Zu einer freien und allseitigen selbständigen Ausbildung der schönen Kunst sind die Römer niemals gelangt, am wenigsten in der bildenden Kunst. Und so ist

denn auch die Erziehung nicht von dem Streben nach der ihren Werth in sich selbst tragenden Schönheit, sondern durchaus von der Rücksicht auf die Zweckmäßigkeit beherrscht. In ihrer auf Abhärtung und Unabhängigkeit von weichlichen Bedürfnissen abzielenden rauhen Strenge der kindlichen Zucht erinnert die römische Erziehung an die dorische; aber es gieng dort nicht, wie hier, der Zucht die freie körperliche Uebung zur Seite. Von dieser behielt der Militärstaat nur so viel bei, als zur Propädeutik des Krieges und zu den Zwecken der Diätetik paßte, so namentlich die Gymnastik des Reitens und Schwimmens, der Jagd und Handhabung des Wurfgeschosses. Musik und Tanz schien mit der Würde des Römers und mit dem Zurathehalten von Kraft und Zeit sich nicht zu vertragen. So war schon die Kindheit des Römers von dem männlichen Geiste beherrscht, welcher das gesammte Leben auf ernste Lebenszwecke bezog und in dieser Richtung auch auf die Erziehung der Kinder von den ersten Anfängen ihres Lebens an die größte Sorgfalt zu verwenden gebot.

Bei seiner durchaus praktischen Richtung hatte jedoch auch der Römer eine Stätte, auf welcher das Gemüth sein inneres Leben entfalten konnte; und diese Stätte ist das römische Haus mit seinem Familienleben, welches nirgends sonst in der vorchristlichen Welt in gleicher Innigkeit, Reinheit und Würde uns entgegentritt. Vor allem und ganz besonders in Bezug auf die Erziehung, erweist sich hier die Stellung und der Einfluß der römischen Frau als höchst bedeutend. Bei keinem andern heidnischen Volke wurde das eheliche Verhältnis mit solcher Strenge als ein monogamisches festgehalten. So konnte neben dem Hausvater, welcher als Oberkönig und Oberpriester des Hauses galt, auch die Hausmutter als Priesterin im Hause walten, und in der Erziehung ihrer Kinder erkannte sie ihren wichtigsten und heiligsten Beruf. Auch nachdem die Sitte, der Hülfe von Ammen und Wärterinnen sich zu bedienen, bei deren Wahl man jedoch in den älteren Zeiten mit großer Sorgfalt verfuhr, überhand genommen hatte, galt das Erzogensein im Schoß der Mutter einem echten Römer noch für einen großen Ruhm. Ernst und bescheiden verwalteten die Frauen den Dienst der Schutzgöttinnen des altrömischen Hauses, der castitas, der Reinheit und Züchtigkeit, welche von allem sich fernhält, was den Göttern misfällt, und der pietas, der auf wechselseitiger Achtung, Dankbarkeit und Liebe beruhenden frommen Pflichterfüllung, und die Kraft des Mannes beugte sich vor ihrem priesterlichen Walten. Die Sache des Vaters war es nun, dafür Sorge zu tragen, daß auf dem von der Mutter gepflegten Grunde der castitas und pietas die virtus hervorwachse. Im Begriff der väterlichen Gewalt, mit welcher der römische Hausvater als unumschränkter Herr in seinem Hause schaltete, lag allerdings auch das Recht, ein neugeborenes Kind auszusetzen; doch war dies durch die Sitte dahin gemildert worden, daß er durch 5 Nachbarn konstatiren lassen mußte, daß das Kind eine Misgeburt sei, und die pietas wird die Anwandlung, von jenem Rechte Gebrauch zu machen, überhaupt nur selten haben aufkommen lassen. Wie die Gegenwart des Sohnes dem Vater eine stete Mahnung zur Tugend war und wie deshalb die Römer in der alten Zeit nur in Begleitung ihrer erwachsenen Söhne in Gesellschaft zu gehen pflegten, so stand dem Sohne im elterlichen Hause, neben den ehrwürdigen Ahnenbildern, das Vorbild des Vaters ermunternd vor Augen. Und nicht bloß im Hause konnte er schon als Knabe Zeuge von der politischen Thätigkeit des Vaters sein, sondern auch die kategorischen Imperative der Zwölftafelgesetze prägte er sich frühe ein, und es war sein Stolz, den Vater in die Senatssitzungen begleiten zu dürfen. Mit dem 16. Jahre etwa schloß sich der Jüngling dem Gefolge eines ausgezeichneten Staatsmannes an, um so in das öffentliche Leben, in die Gesetze der staatlichen Ordnung und in die Kunst der Staatsverwaltung tiefer eingeführt zu werden. So gesellte sich der Achtung vor der väterlichen Auctorität die Achtung vor der Auctorität der Gesetze des Staates und ihrer Vertreter, und wenn dann der junge Mann in die selbständige Verwaltung eines öffentlichen Amtes eintrat, so geschah es mit einer auf dem Bewußtsein, daß er heilige Pflichten zu erfüllen habe, beruhenden ernsten Gsiennung und mit einer im öffentlichen Leben selbst bereits gewonnenen Erfahrung.

Die verständige Richtung des römischen Geistes bringt es mit sich, daß in Rom der Unterricht neben der Erziehung eine selbständigere Stellung und Pflege gefunden hat, als in Griechenland. Den Elementarunterricht im Lesen, Schreiben und

Rechnen besorgten die **literatores** (ludi magistri, grammatistae), welche zu diesem Zwecke Privatschulen errichteten; denn vom Staat gegründete Unterrichtsanstalten kannte das alte Rom so wenig, als Griechenland. Aus der Schule des Literatoren giengen die Knaben in die des **Grammaticus** über, welcher sie mit den Regeln der Grammatik und des Stils bekannt machte und diesen Unterricht bei der ausgebreiteteren Lectüre und schriftlichen Ausarbeitungen in Anwendung brachte. Den Knaben aus reicheren Familien wurde ein gebildeter und zuverläßiger Sklave als **Pädagogus** zugesellt, welcher eine würdigere und wichtigere Stellung einnahm, als seine gleichnamigen Berufsgenossen in Griechenland, und seinem Zögling bis in das 20. Lebensjahr als treuer Begleiter und als eine mit ausgedehnter Disciplinargewalt ausgerüstete pädagogische Auctorität zur Seite stand. Den bereits mit der männlichen Toga bekleideten Jüngling endlich geleitete auf seinem Wege in das Staatsleben hinein sachgemäß der Unterricht des **Rhetoren**, da ja die öffentliche Rede das Hauptmittel der staatsmännischen Wirksamkeit war. In der That zielte schon alles, was der Knabe lernte, auf die Bildung zum Redner, diesen letzten Endzweck aller geistigen Bildung des Römers, hin; und es ist bezeichnend, daß die vollkommenste **Didaktik**, welche Rom und das Alterthum überhaupt uns hinterlassen hat, die Institutionen Quintilians, nichts anderes sind als eine, freilich im großen Stil angelegte und ausgeführte Rhetorik. Der Unterrichtsstoff erfuhr die wesentlichste Mehrung und Veränderung durch das vom Anfang des 7. Jahrhunderts n. Erbauung Roms an immer stärker werdende Hereinfluten der **griechischen Literatur**. Für die Stellung der Wissenschaft und Kunst im römischen Leben war deren Entstehung aus dem Auslande bedeutsam. Abgesehen von der durchaus teleologischen Richtung des Unterrichts konnte es in Rom zu einer wahrhaft freien künstlerischen und wissenschaftlichen Bildung und zu einem organischen Zusammenwachsen von Kunst und Wissenschaft mit dem innersten Leben des Volkes schon deshalb nicht kommen, weil beide eben selbst nur von außen importirt waren. Die Beschäftigung mit Wissenschaft und Kunst erhielt daher in Rom den Charakter einer nur für die bevorzugten Kreise bestimmten geselligen Bildung und einer aus Büchern geschöpften Gelehrsamkeit, und sie entfaltete in dieser Richtung in dem 1. Jahrhundert des Kaiserreichs ihre schönste Blüte. Aber auf dieser Höhe der römischen Bildung mehren sich auch schon die Zeichen des Verfalls der Zucht. Ernstere Schriftsteller klagen über die Gewissenlosigkeit der Eltern, über den Leichtsinn und die Nichtsnutzigkeit der Wärterinnen und Pädagogen. Nachdem eben das Ziel der Weltherrschaft erreicht war, verlor das römische Wesen seine Spannkraft, und die Kraft und der sittliche Ernst des alten Römerthums gieng in Erschlaffung, in Zucht- und Sittenlosigkeit und in eine wahrhaft wahnsinnige Genußsucht über. Je mehr das sittliche Leben in Verfall gerieth, desto mehr trat an die Stelle eines eigentlich wissenschaftlichen Interesses eine encyklopädische Gelehrsamkeit oder ein roh praktisches Fachstudium, und eigentlich nur in der Ausbildung des Rechtsformalismus trat der praktische Verstand des Römers noch auf classische Weise hervor. Das Verdienst aber bleibt dem Römerthum, daß es durch seinen äußerlichen Universalismus dem wahren, christlichen Universalismus den Weg bereiten half. Zugleich hat die spätere encyklopädische Richtung der römischen Gelehrsamkeit die passende Form gefunden, um den germanischen Völkern den wesentlichsten Unterrichtsstoff aus dem Culturleben der classischen Völker zu überliefern. — Vgl. W. A. **Becker**, Gallus oder römische Scenen. 2. Ausg. Leipzig. 1849. — **Bernhardy**, Grundriß der römischen Literatur. 2. Bearbeitung. Halle. 1850. — **Lange**, Römische Alterthümer. I, 2. Aufl. Berlin. 1863.

Die Geschichte der Erziehung und Cultur bei den bis jetzt besprochenen Völkern hat schließlich immer zu einer Geschichte des Verfalls werden müßen. Der letzte Grund davon ist in der Religion dieser Völker zu suchen; denn auf seiner Religion beruht die Art, wie der Mensch seine Bestimmung auffaßt, auf deren Verwirklichung dann die Erziehung hinarbeitet. Die Religionen aller jener Völker aber sind Naturreligionen, d. h. sie ziehen alle das Göttliche in die Schranken des Creatürlichen herab. Und zwar sind sie eben darum **Naturreligionen**, weil sie zugleich **natürliche** Religionen sind, das natürliche Erzeugnis des natürlichen Menschen- und Volksgeistes. Diesem unaufhaltsam zum Verderben hinabreißenden Strudel der natürlichen und Naturreligion einen Damm entgegenzusetzen, dazu bedurfte es einer Selbstmittheilung Gottes, durch

welche dem natürlichen Leben ein neues, höheres Lebensprincip eingepflanzt wurde. Religionen, die eben auf einer solchen Mittheilung eines höheren religiösen Lebensprincips beruhen, sind geoffenbarte Religionen. Nur die alttestamentliche und die christliche Religion fallen unter diesen Begriff. Diese aber haben ihrer Natur nach einen im höchsten Sinne pädagogischen Charakter, indem sie den Menschen aus den Banden der Sünde zu befreien und in das höhere Leben in der Gemeinschaft mit Gott einzuführen trachten.

Die heiligen Schriften des Volkes Israel sind die Urkunden der vorbereitenden Offenbarung. Daß man Israels Religion und sein darauf beruhendes eigenthümliches geistiges und politisches Leben nicht etwa nur als ein Product seiner natürlichen Volksthümlichkeit betrachten und den Israelitismus somit als die reifste und vollkommenste Frucht der orientalischen Bildung, insbesondere der semitischen, ansehen darf; daß vielmehr die alttestamentliche Religion, wie sie uns geschichtlich vorliegt, sich eben nur aus einem dem natürlichen Leben des Volkes mitgetheilten höheren, göttlichen Lebensprincip begreifen läßt: dies hat der Art. Pädagogik des A. Test. hoffentlich bis zur Ueberzeugung nachgewiesen. Indem wir uns auf diesen beziehen, deuten wir die Pädagogik Israels hier nur in ihren allgemeinsten Umrissen an. Gleich an der Pforte des Alten Testamentes steht in den Worten: „Im Anfang schuf Gott Himmel und Erde" ein Ausspruch, zu dessen Höhe die Weisesten unter den Heiden sich nie erhoben haben. Der Eine, rein geistige Gott ist der Urgrund aller Dinge. Und wenn es weiter heißt: „Und Gott sahe an alles, was er gemacht hatte; und siehe da, es war sehr gut;" so erscheint das Böse nicht als bei der Weltschöpfung schon mitwirkend und selbst in die Welt hineingeschaffen, sondern als durch Misbrauch der Freiheit in die gute Welt des guten Gottes hineingebracht. Gott aber, weil er der Erste gewesen ist, muß auch der Letzte sein; darum thut er aus der reinen Höhe seines heiligen Wesens den Sündern das Gesetz seines Willens kund, damit sie zu ihm wieder zurückkehren. „Ihr sollt heilig sein, denn ich bin heilig!" mittels dieses Gesetzes hielt der heilige Gott sein Volk aufrecht, daß es dem Verderben des Heidenthums nicht anheim fiel. Erschien es aber sonach als die höchste Bestimmung des Menschen, daß sein Wesen mit dem des heiligen Gottes übereinstimme, so beruhte auch der Werth des Menschen lediglich auf seinem eigenen Wollen und Verhalten. Daher die Anerkennung des Werthes der Persönlichkeit, durch welche das israelitische Volk vor den übrigen Völkern sich auszeichnete. Dem Stamme Levi steht zwar das ausschließliche Recht der Cultusverwaltung zu; aber in allen andern Beziehungen sind alle Glieder dieses Volkes völlig gleichberechtigt. Und wenn die hohen Gestalten einer Mirjam, Deborah, Hulda u. a. zeigen, welchen Einfluß Frauen auch im öffentlichen Leben gewinnen konnten, so stellt uns das „Lob des tugendsamen Weibes" in den Sprüchen Salomos von dem innigen, freudigen, wirksamen und von der Männerwelt hoch gehaltenen Walten der israelitischen Hausfrau ein so liebliches Bild dar, daß es etwa nur in einem römischen Hause aus den ehrenfestesten Zeiten der Republik seines Gleichen finden kann, und doch — wie könnte einem heidnischen Weibe der höchste Ruhm der Israelitin nachgerühmt werden: „Lieblich und schön sein, ist nichts; ein Weib, das den Herrn fürchtet, soll man loben?" Zu diesem in Israel durch die Erkenntnis des wahren Gottes geweihten, intensiven Familiensinn gehört denn ganz besonders auch die innige Liebe der Eltern zu ihren Kindern.

In Israel als dem Volk der Offenbarung konnte selbstverständlich die Erhaltung der Religion und ihre Erweckung in dem heranwachsenden Geschlechte nicht der natürlichen Entfaltung des Volkslebens selbst überlassen werden; sondern das religiöse Leben und Erkennen mußte das Ziel einer bestimmten erziehenden und unterrichtenden Thätigkeit werden, wenn auch die Pädagogik nicht als eine besondere menschliche Kunst hervortritt, weil „gerade in der Führung dieses Volkes lauter Pädagogik offenbar wird, d. h. weil sie eine göttliche Erziehung des gesammten Volkes ist" (Palmer). Daß die Furcht des Herrn der Weisheit Anfang ist, das ist der leitende Grundsatz der israelitischen Erziehung. Und unmittelbar an die Gebote, welche die Ehrfurcht gegen Gott einschärfen, reiht das Gebot der Ehrfurcht gegen die Eltern sich an. Dem Griechen gieng in der Auctorität des Staates auch die des Vaters auf; und der Ehrgeiz war die treibende Kraft in dem Streben der griechischen Jugend. In

Israel dagegen gab Gott selbst das Gesetz; der Vater stand dem Kinde als der Repräsentant des göttlichen Willens gegenüber; und die Demuth erscheint als die eigentliche Cardinaltugend der Jugend. Dem Vater lag es nun aber auch ob, seine Kinder in dem Gesetze Gottes und über die wunderbaren Führungen seines Volkes zu belehren. Auch die Mütter theilten die Pflicht dieser Belehrung, welche auch auf die Töchter sich erstreckte. Von eigentlichen Schulen dagegen wird uns aus älterer Zeit nichts berichtet. Daß übrigens die Bekanntschaft mit der Schrift durch das gesammte israelitische Volk hindurch verbreitet war, versteht sich von selbst bei einem Volke, welches ein heiliges geschriebenes Gesetz besitzt und bei welchem dessen Studium nicht das Vorrecht einer Priesterkaste bildet. Als später nach dem Exil der Unterricht in dem geschriebenen heiligen Worte das verloren gegangene lebendige Wirken desselben ersetzen mußte; da traten auch zahlreiche Schulen hervor. Mit dem Bedürfnisse nach einem besonderen Unterricht mehrt sich denn auch die Reflexion über den Werth und das Wesen einer tüchtigen Erziehung. Während man in den Zeiten der Selbständigkeit des israelitischen Volkes ihren Aeußerungen noch selten begegnet (Spr. c. 1. 8. 9. 10. 12. 13. 31.), treten sie in den Sprüchen des Siraciden uns in großer Zahl entgegen (vgl. namentlich c. 1. 3. 15. 16. 30.). Das nachchristliche Judenthum endlich ruht wesentlich auf dem Unterricht in der Schule, und für dieses hatte das rabbinische Sprüchwort, daß durch den Dunst aus dem Munde der Kinder in der Schule die Welt erhalten werde, seinen guten Grund.

Der göttliche Wille war aber dem Israeliten noch nicht die innere Triebkraft des menschlichen Willens, sondern er stand ihm nur als äußeres Gesetz gegenüber, welches zunächst in äußeren Unterlassungen und Leistungen und unter Androhung äußerer Strafen erfüllt zu werden fordert, und auch wie ein äußeres Erbtheil nur in dem auserwählten Volke sich fortpflanzt. Damit hängt denn die Unzulänglichkeit der israelitischen Erziehung zusammen, daß dieselbe fast völlig in dem Begriff der Zucht im negativen Sinn aufgeht. Fast alle pädagogischen Vorschriften im Alten Testamente laufen auf jene Zucht hinaus. Indem aber die göttliche Führung an dem ganzen Volke das Amt der Züchtigung übernahm, wurde Israel zum Bewußtsein der Unzulänglichkeit seines Verhältnisses zu Gott gebracht. Und so erwuchsen auf dem Grunde des Gesetzes die Propheten, welche die Sehnsucht nach der künftigen vollendeten Gemeinschaft zwischen Gott und seinem Volke aussprachen und wach erhielten. Alle diejenigen, welche ein tieferes religiöses Bedürfnis fühlten, lernten nach der Zeit sich sehnen, in welcher das Gesetz Gottes seinem Volke nicht mehr nur äußerlich gegenüberstehen, sondern in sein Herz gegeben und in seinen Sinn werde geschrieben sein (Jer. 31, 31.). Mit dieser innerlichen Auffassung des Gesetzes mußte sich dann auch die Erkenntnis verbinden, daß der Segen der wahren Religion nicht an Ein bestimmtes Volk gebunden sein könne (Mich. 4, 1 ff.). Man hat sich gewöhnt, den Israeliten, im Unterschiede von anderen Völkern, ihren Particularismus vorzuwerfen. In der That aber hat die Erkenntnis der religiösen Wahrheit eine universalistische Tendenz und in dieser sucht sie auch bei dem israelitischen Volke über die Schranken der Nationalität sich zu erheben, so daß gerade dieses Volk auf den wahren Universalismus und Humanismus vorbereitete, welcher in dem Christenthum seinen vollendeten Ausdruck gefunden hat. Von der größten Wichtigkeit aber ist die immer bestimmter sich hervorbildende Erkenntnis, daß der Mensch außer Stande sei, auf dem Wege natürlicher Entwicklung von dem Banne seiner sündigen Trennung von Gott sich selbst zu erlösen, sondern daß es dazu einer von Gott gesandten und mit Gottes Kraft ausgerüsteten, vor allen ausgezeichneten Persönlichkeit, des Messias, bedürfe. Kann man somit auch nicht verkennen, wie unter der Leitung Gottes die ganze vorchristliche Welt dem Christenthum zur Vorbereitung dienen mußte, so bleibt doch der Israelitismus der eigentliche „Pädagog auf Christum“; er bereitete das Christenthum positiv und unmittelbar vor, während die übrigen Religionen ihm nur zu negativer und mittelbarer Vorbereitung dienten. — Vgl. über das Verhältnis der alttestamentlichen Offenbarung zur natürlichen Religion: Baur, Geschichte der alttest. Weissagung I. Gießen, 1861. — Dillmann, Ueber den Ursprung der alttestamentlichen Religion. Gießen, 1865. — Ueber die israelitische Erziehung insbesondere: Winer Bibl. Realwörterbuch, die Artikel: Kinder, Schriftgelehrte, Synagoge und Unterricht.

Als die Zeit erfüllet war, da sandte Gott den Sohn. Christus hat nicht bloß als der gehorsame Knecht dem Gesetze Gottes gedient, sondern als der Sohn Gottes hat er sagen dürfen: „Ich und der Vater sind Eins." So ist das richtige Verhältnis zwischen dem allgemeinen göttlichen Gesetz und dem individuellen Leben in ihm auf vorbildliche Weise hergestellt; die beiden Einseitigkeiten, welche die vorchristliche Welt in entgegengesetzter Richtung verfolgte, sind in dem Christenthum zur höheren Einheit versühnt, und das Christenthum erst hat der Erziehung ihre volle, umfassende Aufgabe gestellt, daß im Dienste des allgemeinen göttlichen Gesetzes das individuelle Leben des Zöglings, mit seinen mannichfaltigen Anlagen und Kräften, zu freier Entfaltung gelange. Indem nun die Gemeinschaft mit Gott im innersten Gemüthe sich vollzieht, so kann sie nun nicht mehr abhängig gemacht werden von den äußeren Verhältnissen der Nationalität, des Standes und Geschlechtes. Christus hat zuerst den wahren Universalismus und Humanismus verkündigt, welcher auf der Anerkennung beruht, daß die Menschheit Ein Ganzes bildet, dessen sämmtliche Glieder berufen sind, zu dem höchsten Ziele des menschlichen Lebens, zu der Gemeinschaft mit Gott zu gelangen. (Vgl. Hundeshagen, über die Natur und die geschichtliche Entwicklung der Humanitätsidee. Berlin. 1853.) Auch die natürlichen Religionen haben auf ihre Weise dieses Ziel gesucht. Aber sie haben zugleich den Beweis geliefert, daß der Mensch mit Hülfe seiner natürlichen Kraft allein es nicht zu erreichen vermag, weil der ihm innewohnende sündige Hang ihn daran verhindert. Darum hat das Wirken Christi zur Herstellung des richtigen Verhältnisses des Menschen zu Gott als Erlösung von der Sünde sich geltend machen müßen, und diese Erlösung ist recht eigentlich ein pädagogischer Begriff im höchsten Sinne. Von innen heraus soll der Mensch durch Buße und Glauben zu einem neuen Leben wiedergeboren werden und in fortwährender Heiligung darin wachsen. Und wie die bei griechischen Kirchenvätern vorkommende Bezeichnung des Erlösers als des göttlichen Erziehers uns daran erinnert, daß in seiner Person stets die Quelle der in dem Christenthum liegenden erziehenden Kraft zu suchen ist, und daß demgemäß für das Gedeihen der Erziehung überhaupt immer in der Persönlichkeit des Erziehers die Hauptbedingung liegt: so kann auch die christliche Erziehung ihr Ziel weder in einseitiger Ausbildung der intellectuellen Kräfte suchen, noch in bloßer Zurichtung für praktische Brauchbarkeit; sondern sie muß den Zögling im innersten Kerne seiner Persönlichkeit selbst fassen und damit zugleich für die allseitige Entwicklung der in ihr liegenden Kräfte die Grundlage schaffen. Endlich aber liegt in dem neuen Leben, welches Christus gebracht hat, ein Princip, welches von dem Wechsel der Zeitverhältnisse nicht abhängig ist. Vielmehr ist es die Kraft, durch deren Aneignung auch ein gesunkenes Volk sich immer wieder aufrichten kann: wie das Christenthum selbst, so ist auch die christliche Erziehung für alle Zeiten gültig.

Lange bevor an ein System christlicher Pädagogik gedacht werden konnte, äußerte sich im öffentlichen Leben und in der Familie der die Erziehung umgestaltende Einfluß des Christenthums. Denn das Recht der Persönlichkeit als solcher war durch das Christenthum und in ihm zur vollen Anerkennung gekommen. Jetzt konnte nicht mehr daran gedacht werden, schwächliche Kinder auszusetzen: ihr Geist gab ihnen Fähigkeit und Recht, für das ewige Leben erzogen zu werden. Der Geist des Christenthums führte zuerst die Milderung und dann mehr und mehr die Aufhebung der Sklaverei herbei. Insbesondere aber konnte das Weib ferner nicht mehr nur die Dienerin des Mannes bleiben, sondern mußte zu dessen ebenbürtiger Genossin werden; und die Achtung gegen das weibliche Geschlecht war es namentlich, welche im Heiligthum des durch den christlichen Geist umgestalteten Familienlebens der Erziehung den gedeihlichsten Boden bereitete. — Vgl. C. Schmidt, Die bürgerliche Gesellschaft in der altrömischen Welt und ihre Umgestaltung durch das Christenthum. Eine Preisschrift, übersetzt von A. V. Richard. 1857. — Neander, Denkwürdigkeiten aus der Geschichte des Christenthums. II. Berlin. 1826. — Wiese, Ueber die Stellung der Frauen im Alterthum und in der christlichen Zeit. Berlin. 1854. — Uhlhorn, Kampf des Christenthums mit dem Heidenthum. 2. Aufl. 1875.

Mit der christlichen Erziehung mußte sich nothwendig ein bestimmter christlicher

Unterricht verbinden. Denn das Christenthum beruht auf der geschichtlichen Thatsache der durch Jesum vollzogenen Erlösung, und der Glaube an dasselbe kann darum nur aus der Predigt kommen, welche diese Thatsache verkündigt, und aus dem Unterrichte, welcher über sie belehrt. So wurde denn auch, nachdem die christliche Gemeinde eine einigermaßen feste innere Organisation erhalten hatte, den aus dem Heidenthum Uebertretenden ein regelmäßiger katechetischer Unterricht ertheilt. Der entsprechende Unterricht der Kinder dagegen, welche in christlichen Familien erwuchsen, blieb im wesentlichen den Eltern überlassen, deren Unterweisung etwa durch die Theilnahme der Kinder an der Predigt vor der versammelten Gemeinde unterstützt wurde. Die berühmten christlichen Schulen, welche in den ersten christlichen Jahrhunderten erwähnt werden, waren nur theologische Fachschulen. Doch scheint die alexandrinische Schule schon in ihren ersten Anfängen auch christliche Kinder von ihrem Unterrichte wenigstens nicht ausgeschlossen zu haben. Auch die Klöster nahmen seit dem 4. Jahrhundert der Jugendbildung häufig sich an. Im ganzen aber beschränkte sich der eigenthümlich christliche Unterricht in den Ländern, in welchen noch griechische und römische Bildung blühte, auf die Unterweisung in den Hauptlehren des Christenthums, während eine allgemeinere Bildung, auch nachdem das Christenthum zur Herrschaft gekommen war, in den von dem Heidenthum überkommenen Unterrichtsanstalten und mittels der dort üblichen Unterrichtsgegenstände und Unterrichtsmethoden gesucht werden mußte.

Freier konnte das Christenthum seine bildende Kraft entfalten, sobald es einem Volksstamme anvertraut wurde, bei welchem seinem Einflusse nicht eine so abgeschlossene und in sich vollendete Bildung, wie die griechische und römische, in den Weg trat. Dieser Fall trat ein, als die germanischen Stämme in den Vordergrund des Schauplatzes der Weltgeschichte traten und demgemäß auch die Hauptträger des christlichen Princips wurden. Zugleich liegt in der germanischen Volksthümlichkeit unverkennbar ein natürlicher Zug zu dem Christenthum hin. Man kann als deren Grundzug die Innerlichkeit des Gemüthes bezeichnen; aus ihr geht jene Liebe zur Freiheit hervor, welche gegen willkürliche Beschränkung sich auflehnt, jeder das Rechtsbewußtsein befriedigenden Ordnung aber willig sich fügt, und jener Muth der Wahrheit, welcher für keine Sache eine kräftigere Theilnahme sich abgewinnen läßt, so lange das Herz nicht aus voller Ueberzeugung sich für sie erklären kann. Es leuchtet ein, daß der deutsche Geist vermöge dieser seiner Innerlichkeit eine besondere Empfänglichkeit für das Christenthum als die innerlichste Religion haben mußte. Es hat sonach eine in der Natur der Sache liegende Berechtigung, wenn von der Zeit an, da der von Gott vorherversehene Bund zwischen dem Christenthum und dem deutschen Volksthum geschlossen wurde, die Geschichte der christlichen Erziehung zugleich vorzugsweise eine Geschichte der deutschen Erziehung wird. Vgl. R. v. Raumer, Vom deutschen Geiste. 2. Aufl. Erlangen. 1850.

Nach dem Wogen und Stürmen der Völkerwanderung fanden die Germanen zuerst in der Abgeschlossenheit der britannischen Insel die ruhige Stätte, auf welcher die christliche Cultur bei ihnen Wurzel schlagen konnte. Von dort aus strömte in zwei verschiedenen Perioden der Zug der Missionäre nach Deutschland, um das Christenthum daselbst zu verbreiten. Aber erst Karl der Große schuf, indem er die deutschen Stämme mit kräftiger Hand zusammenfaßte und in der Gründung seines Volkes auf das Christenthum das Ziel seiner Culturbestrebungen erkannte und verfolgte, der christlichen Bildung ein weiteres Gebiet und eine freiere Bahn. Er selbst gieng mit dem leuchtenden Beispiele des lebendigsten Bildungseifers voran. Die im königlichen Palaste bestehende Hof- oder Schloßschule, worin junge Adelige für Aemter, welche eine gewiße literarische Bildung erheischten, sich vorbereiteten, gestaltete Karl, indem er sie der Leitung Alcuins übergab, zu einer Art Musterschule um, zu welcher auch Kinder Unbemittelter Zutritt fanden. Den Bischöfen, Aebten und Parochialgeistlichen schärften seine Reichsgesetze immer aufs neue ihre Verpflichtung ein, für den christlichen Unterricht des Volkes zu sorgen. Freilich mußten in Bezug auf das, was Gemeingut des ganzen Volkes werden sollte, die Forderungen des Kaisers der Natur der damaligen Zeitverhältnisse nach sehr bescheiden sein. Gleichwohl kann man die Bemühungen Karls um die Bildung seines Volkes nicht hoch genug anschlagen. Die ungebändigten Seelen wurden dadurch der

Zucht des Gesetzes der christlichen Wahrheit unterworfen, und durch die Erklärung der Hauptsätze dieser Wahrheit in der Muttersprache zugleich ein bedeutsamer Anfang gemacht, dieselbe dem Verständnisse des Volkes aufzuschließen und ihre innere Aneignung zu bewirken. Die ältesten schriftlichen Denkmäler unserer Muttersprache sind die unmittelbaren Erzeugnisse der durch Karls des Großen in höherem Sinne pädagogische Bestrebungen geförderten Verbindung zwischen der christlichen Lehre und dem deutschen Volke. Und bald nach Karls Zeit tritt mitten unter dem kaum bekehrten Sachsenvolke in dem Heliand ein wahrhaft großartiges Zeugnis der wechselseitigen Durchdringung von Christenthum und deutschem Wesen hervor. Vgl. R. v. Raumer, Die Einwirkung des Christenthums auf die althochdeutsche Sprache. Stuttgart. 1841. K. Müllenhoff und W. Scherer, Denkmäler deutscher Poesie und Prosa aus dem 8.—12. Jahrhundert. Berlin. 1864. W. Scherer, Ueber den Ursprung der deutschen Literatur. Berlin. 1864. Müllenhoff, Referat über die genannten „Denkmäler" in den Jahrbüchern für deutsche Theologie. 1865. 1. Heft. Außerdem den Artikel des Handbuchs über Karl den Großen.

Das von Karl begonnene Werk wurde durch einzelne von seinem Streben ergriffene Männer und Anstalten, wie namentlich die Klöster zu Fulda, St. Gallen, Reichenau, Weißenburg u. a. noch eine Zeit lang mit gutem Erfolge fortgeführt. Im ganzen aber war die römische Kirche, in deren Hände die Erziehung des Volkes gelegt war, ihrer Natur nach einer freien und selbständigen Bildung des Volkes nicht günstig. Die dem römischen Kaiserthum in Bezug auf das äußere Leben von den Germanen entrissene Herrschaft stellte die römische Kirche in Bezug auf das geistige Leben wieder her. Auch fehlte der strengen äußerlichen Herrschaft, welche sie ausübte, nicht alle geschichtliche Berechtigung; denn theils konnte damals die große Zahl von bloßen Namenchristen nur durch die Furcht vor den Strafen, welche die Kirche verhängte oder für das künftige Leben androhte, im Zaume gehalten werden, theils bedurfte die ungebändigte Naturkraft der germanischen Stämme vor allem einer strengen Zucht. So tritt uns denn auch in Bezug auf die Erziehung in der Hierarchie des Mittelalters eine Regeneration des alttestamentlichen Standpunctes entgegen: eine die Ausschreitungen der Freiheit äußerlich beschränkende Zucht tritt an die Stelle einer den Zögling innerlich befreienden Erziehung und wie in den Schriften des Alten Testamentes, so erscheint auch in den pädagogischen Rathschlägen des Mittelalters die Ruthe als der allmächtige Zauberstab. Es wäre gegen eine solche Erziehungsmethode weniger zu sagen, wenn die Kirche darnach gestrebt hätte, das Volk einer Mündigkeit entgegen zu führen, welche die bei Unmündigen wohlangebrachten Zuchtmittel entbehrlich macht. Nachdem sie aber einmal in ihrer äußeren Herrschaft sich befestigt hatte, erwies sie sich als entschiedene Gegnerin einer Erziehung zu geistiger Selbständigkeit. Klöster und Geistliche vergaßen über dem Dienst unbedingten Gehorsams, mit welchem sie den besonderen Zwecken der Kirche sich hingaben, ihre Pflicht, die Bildner des Volkes zu werden. Nicht einmal die Erkenntnis der Grundlehren des Evangeliums ist Gemeingut des christlichen Volkes geworden; und nur wo, wie bei städtischer Bevölkerung, das Bedürfnis nach einer weiter gehenden Bildung sich gebieterischer geltend machte, wurde für diese von den Kathedral-, Stifts- und Kirchenschulen dürftig genug gesorgt. Aber so wenig, wie die Methode, war der Unterrichtsstoff, welchen die kirchliche Pädagogik darbot, zur Förderung einer wahren Volksbildung geeignet. Für die Volksthümlichkeit hatte die römische Kirche ebensowenig Sinn und Verständnis, als Interesse an ihrer Entwicklung. Wie sie in den Cultus ihre dem Volk unverständliche lateinische Kirchensprache einführte, so galt ihr als die Encyklopädie des von weltlicher Gelehrsamkeit Wissenswürdigen jener dürftige Auszug aus den Wissenschaften der Griechen und Römer, welchen man zu den in das Trivium und Quadrivium eingetheilten sogenannten sieben freien Künsten zusammenfaßte (Grammatik, Dialektik, Rhetorik; Musik, Arithmetik, Geometrie, Astronomie).

Der Dürftigkeit des Unterrichts in den Schulen des Mittelalters und der mechanischen Aeußerlichkeit der Methode gieng eine Zucht zur Seite, welche in ihrer Einseitigkeit den Muthwillen und die Roheit der Jugend eine Weile zurückzudrängen, aber nicht zu heilen vermochte; und von der wüsten Zuchtlosigkeit, die in den Schulen Deutschlands zu Anfang des 16. Jahrhunderts Regel geworden war, und zu der

das Unwesen der „fahrenden Schüler“ namentlich beitrug, giebt Thomas Platter († 1582) in seiner Selbstbiographie ein abschreckendes Bild. Wie dürftig aber damals selbst in einer städtischen „lateinischen Schule“ der Unterricht war, können wir aus Matthesius entnehmen, welcher von Luther erzählt, wie dieser in der lateinischen Schule zu Eisleben „seine zehen Gebote, Kinder-Glauben, Vater-Unser neben dem Donat, Kinder-Grammatiken, Cisio Janus*) und christlichen Gesängen fein fleißig und schleunig gelernt“ habe. Daß aber vollends bei der ländlichen Jugend auch der einfachste christliche Unterricht gänzlich vernachläßigt war, das wurde durch die im Kurfürstenthum Sachsen 1527 begonnene Kirchenvisitation auf eine wahrhaft erschreckende Weise klar.

Hätte die Bildung des Volkes im Mittelalter allein von den geflissentlichen pädagogischen Bemühungen der Schulen und der Geistlichkeit abgehangen: die gewöhnlichen Klagen über die Barbarei des Mittelalters würden berechtigt sein. Es sind aber diese Klagen in neuerer Zeit in verdienten Miscredit gekommen, und man hat die eigenthümliche hohe Cultur, welche das Mittelalter auszeichnete, anerkennen gelernt. Es hatte diese Cultur ihre Quelle nicht zum wenigsten in den in der Natur unseres Volkes liegenden und in dem Leben der Familie, des bürgerlichen Gemeinwesens und der Kirche gepflegten Bildungselementen. In dem deutschen Gemüth fanden die, wenn auch spärlich ausgestreuten, Samenkörner der christlichen Lehre einen gar empfänglichen Boden, in welchem sie tiefe Wurzeln treiben und reiche Frucht bringen konnten. Und aus dieser Verbindung des Christenthums mit dem deutschen Volksthum gieng eine ebenso reiche als eigenthümliche Bildung hervor, welche seit dem 11. Jahrhundert die herrlichsten Werke deutscher Architektur, Sculptur und Malerei und die erste classische Periode der deutschen Dichtkunst hervorbrachte. Die ritterliche Erziehung erinnert durch die Art, wie sie „Gymnastik und Musik“ pflegte und wie sie durch die je sieben Jahre umfassenden drei Stufen des Kindes-, Knaben- und Jünglingsalters fortschritt, an die griechische Erziehung, nur daß jene durch den Geist des Christenthums geweiht und durch den Einfluß der Frauen eigenthümlich verinnigt ist. Wolfram von Eschenbach, obwohl er selbst weder schreiben noch lesen gelernt hatte, hat in seinem Parzival eine Erziehungsgeschichte im größten Stil gegeben. Der „Winsbeke“ und die „Winsbekin“ geben Söhnen und Töchtern ausführliche Regeln adeliger Zucht, deren Wesen der erstere schließlich in die Tugenden der Wahrhaftigkeit, Züchtigkeit und Beständigkeit (wârhaft, zühtic, sunder wanc!) zusammenfaßt. Als dann mit dem 13. Jahrhundert durch das mächtig aufblühende Bürgerthum der Städte das Ritterthum mehr und mehr zurückgedrängt wurde, gewannen Erziehung und Unterricht mehr eine Richtung auf die praktischen Aufgaben des täglichen Lebens in Handel und Gewerbe, so jedoch, daß die ehrbare und fromme Zucht des Hauses immer die eigentliche Grundlage der Erziehung blieb und mit dem Handwerk die schöne Kunst auf eine Weise sich verband, welche uns heute noch als ein nicht wieder erreichtes Muster vor Augen steht. Das rege Bildungsstreben der bürgerlichen Kreise dieser Zeit wird durch zahlreiche Stadtschulen bezeugt, welche neben den eigentlich kirchlichen Anstalten begründet wurden, und daneben offenbart sich in zahlreichen Dichtungen von lehrhaftem Charakter, welche zum Theil an das Thierepos und an die Thierfabel ihre Weisheitslehren anlehnen, der ebenso ehrenfest als verständig der öffentlichen Zucht sich zuwendende praktische Sinn des Bürgerthums. Das bleibt freilich die Schattenseite der mittelalterlichen Cultur, daß das Volk im engeren Sinne, „der vielgeplagte Bauersmann,“ von der Theilnahme an geistiger Bildung und von den Vortheilen, welche sie auch dem äußeren Leben brachte, so gut wie völlig ausgeschlossen blieb. Doch begann es auch im Leben des Landvolkes und der unselbständigen Arbeiter allmählich zu tagen. Es ist besonders den Orden der Bettelmönche als ein großes Verdienst anzurechnen, daß sie es wieder als die heiligste Pflicht des Geistlichen empfanden, den Armen das Evangelium zu predigen. Der Franziscaner Berthold von Regensburg zog als ein gewaltiger Volksprediger umher, um das verlassene Volk über die Grundthatsachen des Heils zu belehren und zur Buße zu rufen. Die Dominicaner, wie Eckhardt, Suso, Tauler,

---

*) Cisio Janus ist ein in 24 Denkversen abgefaßtes Verzeichnis der kirchlichen Feste und wichtigsten Heiligentage.

bemühten sich mehr um die innere Ausbildung und Vertiefung des Glaubens und des christlichen Denkens und haben in diesem Bestreben eine deutsche Prosa geschaffen, welche für die innersten Erfahrungen des frommen Gemüthes mit wunderbarer Einfachheit und Klarheit den treffendsten Ausdruck zu finden weiß. Während der Verein der mystischen Gottesfreunde, von deren einem die christlichen Geist und deutschen Tiefsinn so innig verbunden darstellende „deutsche Theologie" ausgegangen ist, um Erweckung und Belebung des religiösen Lebens selbst sich bemühte, wurden die Brüder des gemeinsamen Lebens zugleich den aus einem lebendigen Christenthum sich ergebenden pädagogischen Aufgaben gerecht, indem sie in ihren Anstalten zu Herzogenbusch, Groningen, Zwolle, Amersfoort u. a. a. O. einen auf Kenntnis der heiligen Schrift in der Volkssprache gegründeten eigentlichen Volksunterricht herzustellen suchten, während gleichzeitig die böhmischen Brüder dem katechetischen Unterricht ihre ernsteste Fürsorge zuwandten.

Bei den durch den Islam verbundenen Völkern des Orients war namentlich seit dem 8. Jahrhundert ein sehr reger wissenschaftlicher Eifer entstanden. Von der Bemühung um Feststellung des Textes des Koran und von der Erklärung desselben ausgehend, hatte man zuerst Grammatik und Rhetorik, dann das muhamedanische Recht und die Dialektik auf eine eigenthümliche Weise ausgebildet, woran dann medicinische und naturkundliche, geographische und geschichtliche, sowie philosophische Studien sich anschloßen. Infolge der, namentlich durch die Kreuzzüge geförderten, Berührung mit den Arabern kam dann deren Bildung auch dem christlichen Abendlande wieder zu gut, unmittelbar jedoch nur den höheren Studien. Noch wünschenswerther würde ein anregender Einfluß des ausgebildeten Unterrichtswesens der Araber auf das Abendland gewesen sein. Das Bestreben, die Bekenner des Islâm mit seinem heiligen Buche gründlich bekannt zu machen, führte überall zu Einrichtung von Elementarschulen (Miktab), und wie diese großentheils an die Moscheen sich anlehnten, so war dies auch bei den höheren Unterrichtsanstalten (Midras) der Fall. Der dem semitischen Stamme eigenthümliche Scharfsinn bildete auch bald eine, zwar einseitig das Gedächtnis und den Verstand übende, aber immerhin wohldurchdachte Methode aus, und selbst die eigentliche Erziehung wurde ein Gegenstand des Nachdenkens. Ein sehr ansprechender Beweis davon liegt in dem Gulistan oder „Rosengarten" des persischen Dichters Sadi († 1263), neuerdings vortrefflich übersetzt und erläutert von K. H. Graf: Moslicheddin Sadis Rosengarten. Leipzig 1846. Auch die Makamen Hariris geben vielfältig von dem Volksschulwesen und der Unterrichtsmethode der Araber ein lebendiges Bild. (Vgl. Haneberg, über das Schul- und Lehrwesen der Muhamedaner im Mittelalter. München. 1850.) Aber diese Seite der arabischen Volksbildung blieb ohne Wirkung auf das christliche Abendland, welchem dafür gegen das Ende des Mittelalters eine andere dem Wesen der abendländischen Völker homogenere Quelle der Bildung sich erschloß. Es geschah dies durch die sogenannte Wiederherstellung der Wissenschaften oder durch die Wiederbelebung der classischen Studien. In dem Lande zwar, welchem diese zuerst zu gute kam, in Italien, übte sie auf die allgemeine Volksbildung keinen bedeutenden Einfluß. Dagegen wurden innerhalb des deutschen Stammes die classischen Studien sofort zum Verständnisse der heiligen Schrift und als Mittel einer gründlicheren und vielseitigeren Volksbildung verwandt und namentlich gebührt den Schulen der Hieronymianer das Verdienst, diese Beziehung hergestellt zu haben. Durch das Zurückgehen auf das classische Alterthum aber war nicht allein ein neuer Unterrichtsstoff von unermeßlichem Umfange und intensiver Ausgiebigkeit gefunden, sondern es war auch, im Gegensatze zu der einseitigen Zucht der kirchlichen Pädagogik, der eigentlichen Erziehung die ganz neue Aufgabe gestellt, um eine allseitige und kräftige Entwicklung der individuellen Anlagen sich zu bemühen. Gelang es, mit der Innigkeit des christlichen Glaubens die Freiheit und Vielseitigkeit individueller Entwicklung zu vereinen, wie sie das Griechenthum in seiner Blüte dargestellt hat, so war in der That das höchste Ziel menschlicher Bildung erreicht. (Vgl. den Art. Mittelalterliche Erziehung.)

Mit dem Eintritt der Reformation, deren Grundsatz war: kein Heilsleben, als durch den Glauben an Christum; und keine Heilswahrheit,

als aus dem Worte Gottes in der heiligen Schrift, konnte das Christenthum wieder die in seinem Wesen liegende pädagogische Kraft frei und vollständig entfalten. Der seligmachende Glaube mußte die Gläubigen in den Stand setzen, über den Grund ihrer Hoffnung sich selbst zu verantworten, er setzte also eine Erziehung zu selbständiger christlicher Ueberzeugung voraus. Und indem die heilige Schrift als die alleinige Norm dieses Glaubens galt, wurde die Unterweisung in derselben durch einen geordneten allgemeinen Volksunterricht zur heiligsten Pflicht der evangelischen Kirche. So kamen zunächst Katechismus und Bibel als „die allgemeinsten Bildungsmittel für das gesammte Volk" (Palmer) durch den Protestantismus zur Anerkennung. Damit aber verband sich die richtige Schätzung des Werthes einer selbständigen geistigen Bildung überhaupt. Die Gesammtaufgabe der evangelischen Pädagogik hat niemand klarer, freier und frischer aufgefaßt, als Luther selbst, welcher in der urkräftigen und harmonischen Totalität seines kerngesunden, durch Demuth und Glauben geweihten Wesens recht eigentlich eine pädagogische Persönlichkeit gewesen ist. Vor allem hat er an der eigentlichen Stätte der Erziehung, im eigenen Hause, als ein musterhafter Erzieher sich bewiesen. Hier verstand der gewaltige Mann mit den Kindern selbst Kind zu werden und ihre Sprache zu reden, wie sein unvergleichlicher Kinderbrief „an sein liebes Söhnlein Hänsigen Luther" bezeugt. Hier übte er die Zucht der Liebe, welche zwar das starke Wort nicht scheut: „Lieber einen todten, als einen ungerathenen Sohn!" aber doch auch so zu strafen weiß, „daß der Apfel bei der Ruthe sei", damit nicht „feine ingenia durch Poltern, Stürmen, Streichen und Schlagen verderbt werden." Hier preist er Salomo als einen recht königlichen Schulmeister, weil er der Jugend nicht verbeut bei den Leuten und fröhlich zu sein, da doch jungen Leuten Freude und Ergötzen so hoch vonnöthen ist, wie Essen und Trinken. Und in demselben Geiste einer freien und freimachenden Pädagogik preist und übt er hier die edle Musika und lobt die Alten, daß sie die Jugend sich haben üben lassen im Ritterspiel mit Fechten, Springen u. s. w.; denn „das erste die Sorge des Herzens und melancholische Gedanken vertreibt, das andere macht feine geschickte Gliedmaß am Leibe und erhält ihn bei Gesundheit." Sein aus seelsorglicher Hirtentreue hervorgegangenes Streben, seinem ganzen Volke ein Erzieher zu werden, hat in seiner „Schrift an die Rathsherrn aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen" (1524), seinen energischsten und vollständigsten Ausdruck gefunden. Mit bewunderungswürdigem Tiefblick ist hier namentlich der Zusammenhang des evangelischen Glaubens mit gründlichen philologischen Studien dargelegt. Daneben erkennt Luther auch den Werth der Mathematik und der Realien, insbesondere der Geschichte, aber auch der Naturkunde an, in Bezug auf welche er mit prophetischem Blicke vorhersagt, daß mit der Wiedererschließung des Buches der Offenbarung auch für eine gründliche Erforschung und richtigere Erkenntnis der Natur die Morgenröthe eines neuen Tages angebrochen sei. Von der in seiner Zeit liegenden Bevorzugung des Lateinischen beim Jugendunterrichte konnte freilich auch Luther sich nicht losmachen. Der „Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherren im Kurfürstenthum Sachsen. Wittenberg. 1528" (neu herausgegeben von K. Weber. Schlüchtern 1844) giebt ein authentisches Zeugnis für die Art und Weise, wie er die Rathschläge, welche er in Bezug auf Gründung und Einrichtung von Schulen den Obrigkeiten Deutschlands gegeben hatte, im Lande seines Kurfürsten selbst zu verwirklichen suchte. Nachdem es den Predigern zur Pflicht gemacht ist, die Leute zu vermahnen, daß sie „ihre Kinder zur Schule thun, damit man Leute aufziehe, geschickt zu lehren in der Kirche und sonst zu regieren," nachdem die Eltern selbst aufgefordert sind, „um Gottes willen die Kinder zur Schule zu thun," und nachdem treuen Predigern und Lehrern der Segen Gottes verheißen ist, wird die Weisung gegeben, den Unterricht auf das Lateinische zu beschränken, sodann die weitere, die Kinder nicht viel mit Büchern zu beschweren und in allewege Mannigfaltigkeit zu fliehen, und endlich die, „daß man die Kinder zertheile in Haufen." Der erste Haufen soll in „der Kinder Handbüchlein" lesen lernen. Es ist gemeint das von Melanchthon verfaßte „Handbüchlein, wie man die Kinder zu der geschrifft und Lere halten sol. Wittenberg. 1524", welches das Alphabet, das Vaterunser und Ave Maria, den Glauben, den 66. Psalm, die zehn Gebote, das 5., 6., 7. Capitel aus dem Evangelium Matthäi, das 13. Capitel aus dem Evangelium Johannis, das 12. Capitel des Römer-

System der Pädagogik würde man übrigens auch bei ihm vergeblich suchen, vielmehr ist er durchaus Essayist. Er selbst war der Gegenstand eigenthümlicher pädagogischer Experimente seines Vaters gewesen (s. den Art. Montaigne), und man kann sagen, daß er nur theoretisirte, was an ihm selbst praktisch versucht worden war. Die Wahrheit der von ihm ausgesprochenen pädagogischen Ansichten läßt sich in die Forderung zusammenfassen, daß die Erziehung das Kind nicht in gewiße durch die Gewohnheit geheiligte Formen einzwängen, es vielmehr auf eine seiner Natur und Eigenthümlichkeit entsprechende Weise ausgebildet werden solle. Infolge hievon forderte er zunächst einen von der kindlichen Anschauung ausgehenden, Aufmerksamkeit und Urtheil des Kindes stärkenden, seine Kraft übenden und stets seine Selbstthätigkeit anregenden wahrhaft bildenden Unterricht, dann Rücksicht auf die Realien und Bekanntschaft mit der Sache, bevor man um das rechte Wort sich bemühe, ferner sorgsame Pflege und Uebung des Körpers und endlich eine der Individualität sich anschmiegende Hofmeistererziehung. Im Gegensatz gegen die herrschende Pädagogik waren die Ansichten Montaignes vielfältig berechtigt, verliefen sich aber auch wieder ins Extrem und in die entgegengesetzten Verkehrtheiten. Er ist in seinen Erziehungsgrundsätzen durchaus der Vorläufer Rousseaus, insbesondere auch in dem so folgenreichen Irrthum, daß der Zögling von Natur durchaus gut und sein Misrathen also nur der fehlerhaften Erziehung und den verderblichen Einflüssen der Gesellschaft zuzuschreiben sei.

Die pädagogischen Aphorismen Montaignes und Bacons konnten, von einem Versuche ihrer umfassenden praktischen Verwirklichung nicht begleitet, einen unmittelbaren Einfluß auf die Umgestaltung der herrschenden Erziehungs- und Unterrichtsweise, zumal in den Schulen nicht äußern. Es war einem Deutschen vorbehalten, die reformatorischen Ideen jener Männer zur pädagogischen Praxis in wirksame Beziehung zu setzen. Wolfgang Ratich (geb. 1571, † 1635) übergab 1612 auf dem Wahltage zu Frankfurt a. M. „dem deutschen Reich" ein Memorial, worin er Anleitung zu geben versprach: 1) Wie Ebreische, Griechische, Lateinische und andere Sprachen mehr, in gar kurzer Zeit, sowohl bei Alten als Jungen leichtlich zu erlernen, als fortzupflanzen seien. 2) Wie nicht allein in hochdeutscher, sondern auch in allen andern Sprachen eine Schule anzurichten, darinnen alle Künste und Facultäten ausführlicher können gelehrt und propagirt werden. 3) Wie im ganzen Reich eine einträchtige Sprach, eine einträchtige Regierung und endlich auch eine einträchtige Religion, bequemlich einzuführen und friedlich zu erhalten sei." Das Gefühl der tiefen Schäden und der Zerwürfnisse, welche die Vorzeichen des 30jährigen Krieges waren, hatte die Empfänglichkeit für solche Vorschläge, durch eine bessere Erziehung dem Uebel die Axt an die Wurzel zu legen, geweckt. So beauftragte namentlich Landgraf Ludwig V. von Hessen-Darmstadt die Gießener Professoren Christoph Helwig und Joachim Jung mit einem Gutachten über Ratichs Methode. In diesem Gutachten — erschienen 1613 — bemerkten die Genannten ganz richtig, es sei nicht genug, daß einer nach bloßem Gutdünken und Muthmaßung, oder auch nach angeborener Discretion und natürlicher Gescheidenheit sein Lehramt treibe, sondern dazu gehöre eine besondere Kunst, nämlich die Lehrkunst, eine Kunst, welche nicht weniger, als andere Künste ihre beständigen Gründe und gewiße Regeln habe, welche „sowohl aus der Natur des Verstandes, Gedächtnis, der Sinne, ja des ganzen Menschen, als auch aus den Eigenschaften der Sprachen, Künste und Wissenschaften genommen sind." Sie hoben mit Recht hervor, daß in Ratichs Vorschlägen der erste Versuch einer solchen bis in die einzelnsten Fragen des Unterrichts eindringenden rationellen Lehrkunst vorliege. Insbesondere aber glaubten sie, daß es durch diese Lehrkunst erstens möglich sei, „eine jegliche Sprache aufs längste in einem Jahr bei täglich zwei, drei, oder vier Stunden, sowohl bei alten als jungen Leuten mit Lust und Liebe besser zu lehren und zu lernen, als ihre eigene Muttersprache;" — zweitens aber, „daß man in Künsten und Wissenschaften dieses Lehramt noch bequemer und vortheilhafter gebrauchen könne, als in Sprachen, sofern die Künste und Wissenschaften ihrer Natur nach und an sich selbst richtig, dahingegen in die Sprachen durch langen Gebrauch viele Anomalien und Unrichtigkeiten eingeführt seien." Und ähnlich wie für eine spätere Unglücksperiode Deutschlands Fichte in Pestalozzis Methode das Heil-

Pestalozzi unter ihnen. Gleich diesem legte er neben dem didaktischen besonderen Werth auf das eigentlich pädagogische Element und hob demgemäß auch die Bedeutung der häuslichen, insbesondere der ersten mütterlichen Erziehung hervor. Uebrigens blieb auch Comenius zu sehr ein Kind seiner Zeit, als daß er das rechte Verhältnis zwischen dem Unterrichte in fremden Sprachen und dem in der Muttersprache hätte finden und mit seinem Realismus von der Bilderbücher-Betrachtung zur Betrachtung der wirklichen Dinge hätte gelangen können (vgl. den Art. Comenius). Wenn wir schließlich noch Balthasar Schupps gedenken (geb. 1610, † 1661), so geschieht es, weil, wie in seinen „Lehrreichen Schriften" (am vollständigsten: Frankfurt a. M. 1719. 2 Thle.) das ganze Leben und Streben seiner Zeit mit der größten Klarheit und Lebendigkeit sich abspiegelt, so insbesondere auch die pädagogische Reformbewegung breite Spuren in ihnen zurückgelassen hat. (Vgl. Vial, Johann Balthasar Schuppius, ein Vorläufer Speners. Mainz 1857. — Oelze, Balthasar Schuppe. Hamburg 1863.)

Die bisher charakterisirten Neuerer traten vereinzelt auf und suchten durch ihre methodischen Künste reformatorisch zu wirken. Es war daher natürlich, daß ihre Thätigkeit eine allgemeine Umgestaltung der Erziehung nicht zu Stande brachte. Anders wurde es theilweise, als die am Wendepuncte des 17. und 18. Jahrhunderts beginnende pietistische Bewegung auch das Gebiet des Erziehungswesens ergriff. Der Pietismus, wie er durch seine eigentlichen Begründer und edelsten Repräsentanten, Ph. J. Spener (geb. 1635, † 1705), A. H. Francke (geb. 1663, † 1727), J. Winkler (geb. 1642, † 1705), J. J. Rambach (geb. 1693, † 1735) u. a. vertreten war, war nichts anderes als ein Zurückgehen auf die Grundsätze der Reformation; so erneuerte er denn auch das Dringen der Reformatoren auf eine tüchtige christliche Volksbildung, als ein durch das Wesen der evangelischen Kirche gefordertes Element ihres Lebens, und ließ somit die Sorge für die Erziehung von vornherein als eine Angelegenheit der Kirche und des Volkes in ihrer Gesammtheit erscheinen. Die Anfänge der pietistischen Musteranstalt, des hallischen Waisenhauses, zeigen sofort, daß es hier nicht zunächst und vorzugsweise um die richtige Methode des gelehrten Unterrichts sich handelte, sondern daß ein wahrhaft seelsorgerliches Interesse die Ursache war, warum man um die Erziehung des verwahrlosten Volkes sich bemühte. In Uebereinstimmung hiermit hat denn auch die gelehrte Bildung, wie sie von dem Pietismus ausgieng, die einst von Sturm proclamirte docta pietas wiederherzustellen versucht. Und wenn der Pietismus es nicht verstanden hat, auch die Werke des classischen Alterthums für eine christliche Bildung richtig zu verwerthen, so hat er dagegen mit seinem praktischen Sinne erst den Weg von dem verbalen Realismus der Pädagogen aus der Reformationszeit durch die Bilderschau des Comenius hindurch zu einem wahrhaft realen Realismus vollendet, und mancher Lehrer der aufgeklärten realistischen und industriellen „Neuzeit" mag mit Erstaunen vernehmen, daß die ersten Realschulen Töchteranstalten des vielgescholtenen Pietismus sind. Als ein pädagogisches Compendium dieser Richtung kann man des trefflichen J. J. Rambach „wohlunterwiesenen Informator" ansehen (2. Aufl. Züllichau 1742). Charakteristisch ist hier, daß die Persönlichkeit der Erzieher in ihrer großen Bedeutung anerkannt, daß ferner der Lehre von der „Verbesserung des Willens der Kinder" ein größerer Raum, als der Lehre von der Verbesserung ihres Verstandes, gewidmet ist, und daß endlich, offenbar unter dem Einfluß Lockes, die Aufsicht „über den Leib, die Gesundheit und die äußerliche Aufführung der Kinder" mit besonderer Ausführlichkeit besprochen wird. Im allgemeinen hat der Pietismus die Sache am rechten Ende angefaßt, indem er den Unterricht zu der eigentlichen Erziehung in das richtige Verhältnis setzte, darum das Heil nicht in abstracten methodischen Grundsätzen fand, sondern seine Erziehung auf den lebendigen Grund des Evangeliums gründete und eine tüchtige Kinderzucht als das Ergebnis eines rechtschaffenen christlichen Lebens im Hause und in der Gemeinde ansah. Und eben weil er seine Erziehung mit den realen erziehenden Mächten in Verbindung brachte, ist seine pädagogische Wirkung auch umfassender und nachhaltiger gewesen, als die der theoretisirenden Neuerer.

Aber die evangelische Kirche hatte die Erfüllung ihrer vollen Pflicht gegen die Volksbildung zu lange versäumt, als daß eine heilsame Bewegung auf kirchlichem

Gebiete den Schaden hätte heilen können, zumal da auch gegen diese Bewegung der herrschende Orthodoxismus sich feindselig abschloß; man hatte, durch die Gleichgültigkeit der Kirche gezwungen, schon zu gut gelernt, zuerst neben ihr und ohne sie, man lernte auch bald wider sie die Hülfe auf pädagogischem Gebiete suchen. Die pädagogische Neuerung, welche, am Anfange des 18. Jahrhunderts von Locke angedeutet, mit der Mitte des Jahrhunderts in voller Entschiedenheit hervortritt, ist durch diese gegen die Kirche, wenn nicht geradezu feindselig, doch gleichgültig sich verhaltende Richtung charakterisirt. Im übrigen findet zwischen beiden Neuerungsperioden ein merkwürdiger Parallelismus statt. In beiden Perioden lenken Kriege durch die Noth in ihrem Gefolge die Aufmerksamkeit auf das friedliche Gegenmittel einer richtigen Erziehung, und durch die Völkermischung in dem Kriegsleben wird der Austausch der reformatorischen Gedanken begünstigt. Wie in der früheren Periode, so gehen auch in der neueren die ersten bewegenden Gedanken von einem Engländer und einem Franzosen aus, von welchen wieder jener der besonnenere ist, dieser der geistreichere und anregendere Reformer, der aber auch gelegentlich um so weiter über die Schnur haut: Locke erkennt den Zusammenhang seiner pädagogischen Ideen mit denjenigen Bacons und auch Montaignes ausdrücklich an, und Rousseaus pädagogische Declamationen sind zum großen Theile Predigten über Montaignes Texte. In beiden Perioden trugen die vom Ausland herübergeflogenen Samenkörner erst auf deutschem Boden reichere und kräftigere Frucht. In beiden Perioden ist endlich in Deutschland aus der Noth der Kriegsjahre eine religiöse Vertiefung hervorgegangen, welche in dem Evangelium auch für die Erziehung den rechten Grund erkannt hat und den Schlüssel zur befriedigenden Lösung der pädagogischen Aufgaben. Und wenn in der zweiten Periode neben dieser Richtung auch der Glaube an die Zauberkraft alleinseligmachender Methoden nicht aufgehört hat, Propaganda zu machen, so ist nur zu wünschen, daß die, welche in dem Evangelium auch das pädagogische Heil suchen, sich durch diesen Gegensatz nicht verleiten lassen, das Gute zu verkennen, welches durch die gewaltige Bewegung auf dem Gebiete der Pädagogik und Didaktik zu Tage gefördert worden ist. Indem wir uns nun zu einer Charakteristik der Neuerungen dieser jüngsten Periode und ihres jetzt noch fortwirkenden Einflusses auf Erziehungs- und Unterrichtswesen wenden, beziehen wir uns von nun an besonders auf die Prolegomena zu Palmers Pädagogik, in welchen die epochemachenden neueren pädagogischen Grundsätze von denen Rousseaus an mit eingehender Kritik besprochen werden. Von allgemeingeschichtlichen Werken ist besonders Schlossers „Geschichte des achtzehnten Jahrhunderts“ wegen ihrer das Cultur- und Literaturleben behandelnden Abschnitte zu erwähnen.

Mit der Forderung: „Eine gesunde Seele in einem gesunden Leibe!“ hatte Locke (geb. 1632, † 1704) ein eigentlich pädagogisches Princip aufgestellt, das sich hören ließ und zum Nachdenken über die pädagogischen Aufgaben aufrief, auch dadurch, daß in der Formel selbst der Begriff der Gesundheit noch als das näher zu bestimmende x steht. Es ist ein Verdienst, daß er im 1. Abschnitte seiner „Gedanken über Erziehung“ die körperliche Erziehung empfiehlt und bespricht und in dieser Beziehung viele brauchbare Rathschläge giebt. Nicht minder werthvoll ist, was er im 2. Abschnitte gegen die rohe pädagogische Praxis, welche kaum ein anderes Erziehungsmittel kennt als die Ruthe, und zur Empfehlung der von dem Zöglinge unmittelbar empfundenen persönlichen Auctorität des Erziehers, der Aufsicht und des guten Beispiels, der Uebung und der aufmunternden Anerkennung vorbringt. Wenn er aber im 3. Abschnitte von den Unterrichtsgegenständen handelt, so verräth sich die auch im schlechten Sinne praktische Tendenz des Engländers. Hier gehen Lockes Vorschläge von einem egoistischen Utilitarismus aus, und nicht bloß die classischen Studien werden in ihrem Werthe völlig verkannt; auch die Religion ist zu dem abstracten deistischen Glauben an ein höchstes Wesen verdünnt und abgeblaßt. Locke ist ein besonnener und milder Reformer gewesen; er hat der Gesellschaft nicht den Krieg erklärt, sondern, wenn er auch seinen Zögling nicht in der Gesellschaft erzogen wissen wollte, sollte er doch für die Gesellschaft erzogen werden. In Rousseau aber (geb. 1712, † 1778) tritt dem Reformer der vollendete Revolutionär gegenüber. In der That, bei Beurtheilung dieses Mannes, welcher in seinem Contrat social und in seinem Emile

der politischen und der pädagogischen Revolution ihren Codex gegeben hat, findet man sich in demselben Falle, wie bei Beurtheilung der Revolution selbst; man fühlt sich je nachdem zur Anerkennung ebenso lebhaft hingerissen, als zum entschiedenen und principiellen Widerspruch herausgefordert. Heutzutage leugnen wohl auch seine begeistertsten Verehrer nicht mehr seine Schwächen, seine Einseitigkeiten und Widersprüche; und auf der andern Seite erkennen auch die Conservativen seine Bedeutung für die Entwicklung der Pädagogik bereitwillig an. Bei der Beurtheilung seiner Persönlichkeit aber muß die Betrachtung zur Milde stimmen, daß ihm selbst von Anfang an eine tüchtige Erziehung, eine feste und stetige Leitung und während seines ganzen Lebens die nöthige äußere Ruhe gefehlt hat, und daß er ein rechtes Kind seiner zerrütteten und aufgeregten Zeit gewesen ist. Sein pädagogisches Princip hatte Rousseau in der „Neuen Heloise“ noch in den zahmeren Satz gekleidet: »Tout consiste à ne pas gâter l'homme de la nature en l'appropriant à la société;« an der Spitze des Emil dagegen steht die stärkere Behauptung: »Tout est bien, sortant des mains de l'auteur des choses; tout dégénère entre les mains de l'homme.« Wenn vor allem feststeht, daß Rousseau bei dem »sortant des mains de l'auteur« nicht etwa an die erste Schöpfung denkt, sondern an die Kinder, wie sie heute und von jeher geboren werden, so leuchtet der innere Widerspruch und die Unhaltbarkeit jener These sofort ein. Denn wo sollte die Entartung des Ganzen herkommen, wenn doch alle einzelnen von Natur gut sind, wenn nicht in ihrer Natur schon der Keim der Entartung liegt. Gleichwohl hat Rousseau mit jenem Satze, daß das Kind von Natur gut sei, die pädagogische Grundanschauung bis heute gründlichst verwirrt. Und ließe man sich nur nicht immer durch die Opposition gegen das kirchliche Dogma von der Erbsünde den Blick verdunkeln; hielte man sich nur an die Thatsache, daß alle Völker durch ihre natürliche Entwicklung zum inneren und äußeren Verfall hinabgeführt worden sind und daß sie durch das Christenthum erst die Kraft steter Lebenserneuerung empfangen haben; dächte man nur an die Lehren vielgepriesener Philosophen, etwa an die Lehre des klaren und nüchternen Kant vom radicalen Bösen; ja hielte man sich nur einfach an den Begriff von Erziehung, der doch auch die Forderung einschließt, daß dem Kinde bestimmte Lehren und Grundsätze mitgetheilt werden, damit es nicht in irrthümlichen Einbildungen und willkürlichen Gelüsten sich verliere: man würde endlich aufhören, Rousseau jenen Satz immer und immer wieder gedankenlos nachzusprechen, um ihm doch im nächsten Augenblicke schon zu widersprechen, indem man fordert, daß der natürliche Eigenwille des Kindes, und zwar nicht etwa nur durch Belehrung, sondern auch durch Strafen, unterdrückt werde. Wenn nun Rousseau sein praktisches pädagogisches Princip in der Forderung ausspricht, daß naturgemäß erzogen werden soll, so ist dagegen durchaus nichts einzuwenden; nur bezeichnet das Wort „Natur“ wieder das x, durch dessen Bestimmung erst jene abstracte Formel eine concrete Fassung erhält. Die Art aber, wie Rousseau selbst jenes x bestimmt hat, ist keineswegs befriedigend. Indem er in seinem radicalen Hasse gegen die Gesellschaft seinen Zögling aus der Verbindung mit ihr herausreißt, auf welche der Mensch doch vermöge seiner geistigen Natur angewiesen ist und in welcher sich diese eigentlich charakteristische Seite seines Wesens allein entfalten kann, bleibt ihm als die Natur des Kindes nichts übrig, als der Inbegriff der sinnlichen Neigungen und Bedürfnisse des egoistisch isolirten Subjects. Die Natur in diesem Sinne aber ist gewiß nicht gut, sondern sie ist das gerade Gegentheil des Guten. Rousseaus Zögling lernt die Rechte anderer nur darum respectiren, weil er sonst einen sein eigenes Behagen beeinträchtigenden Rückschlag zu befürchten hat, und so kommt das Princip dieser Erziehung über einen verfeinerten klugen Egoismus nicht hinaus, wie denn auch die Bestimmung der Unterrichtsgegenstände durchaus von der Rücksicht auf das äußerlich Nützliche beherrscht wird. Indem Rousseau endlich das Kind aus allem Zusammenhang mit der Gesellschaft und der Bildung des Zeitalters herausreißen will, so verliert er sich damit nicht allein, statt im frischen Leben für bessere Volksbildung zu wirken, in die beschränkte Sphäre der Hofmeistererziehung, sondern er stellt damit auch der Pädagogik einmal eine unmögliche, dann eine zu niedrige Aufgabe. Das erste giebt er selbst indirect damit zu, daß er für seinen aus dem Stande der Natur sich entwickelnden Emil ganz eigenthümliche Verhältnisse und das

Ideal eines Erziehers erdichten muß. Zu niedrig aber stellt er die Aufgabe, weil die Tugend nicht dadurch zu Stande kommt, daß man nur entfernt, was die Sinnlichkeit reizen könnte, sondern dadurch, daß man die Vernunft zur Ueberwindung der Versuchung stärkt. Trotz alle dem aber hat Rousseau um die Förderung der Pädagogik unbestreitbare Verdienste. Er brachte es seinem Zeitalter zu klarem Bewußtsein, daß die Kinder nicht bloß äußerlich erlernen und zu bestimmten Fertigkeiten abgerichtet, sondern daß sie eben erzogen werden müßen. Er forderte, daß diese Erziehung nicht nach conventionellen Sitten und Regeln, sondern nach den in dem Wesen des Menschen begründeten Gesetzen verfahre. Er hat die Beachtung der Individualität des Zöglings gefordert, ja er hat, wie Diesterweg treffend bemerkt, die Rechte der Kinder erst entdeckt. Er hat endlich durch dieses alles dahin gewirkt, daß an die Stelle von Nachtretern des hergebrachten Schlendrians denkende Pädagogen traten, und dadurch zu einem steten lebendigen Fortschritt in der pädagogischen Theorie und Praxis den kräftigsten Anstoß gegeben. Vgl. J. Venedey, Jean Jacques Rousseau. Berlin 1850. — Félix Bungener, Julien ou la fin d'un siècle. 4 voll. Paris 1854.

Wie zahlreiche Verehrer auch Rousseau in Frankreich fand, so hatten doch seine pädagogischen Ideen hier wenig praktischen Erfolg; auch in diesem Falle übernahm es Deutschland, die neuen Ideen zu hegen und zu pflegen. Dazu regte vor allen J. B. Basedow (geb. 1723, † 1790) mit dem rücksichtslosen Ungestüm eines fanatischen Agitators an. Er theilte mit Rousseau das Unglück, selbst ungewöhnlich schlecht erzogen worden zu sein, was den Gedanken nahe legt, daß sie auf eine bessere Erziehung eben auch darum drangen, weil sie selbst in diesem Puncte so traurig vernachläßigt worden waren. Von Rousseaus Grundtendenz unterscheidet sich die Basedows dadurch, daß dieser den Zögling nicht von der Gesellschaft isolirt, sondern für die Gesellschaft erzogen wissen wollte. In den gesellschaftlichen Zuständen Deutschlands lag in der That weniger Veranlassung zu einer so radicalen Opposition, wie die Rousseaus war, und wer, wie Basedow, seine pädagogischen Ideen in das praktische Leben einführen will, der bedarf der Unterstützung der Gesellschaft, zumal der Mächtigen und Besitzenden. Die philopädische aber misanthropische Erziehung Rousseaus wurde also von Basedow in eine philanthropische Erziehung verwandelt; er erkannte nicht bloß die Rechte des Kindes an, sondern auch dessen Pflichten gegen die Gesellschaft: „nützliche Weltbürger" sollten seine Zöglinge werden und als solche zugleich ihr eigenes Glück machen. Als nützlich aber galt ihm nur das, was dazu dient, dem Menschen in diesem zeitlichen Leben eine behagliche Existenz zu bereiten. So gieng der Naturalismus Rousseaus bei Basedow in einen äußerlichen Utilitarismus über. Für den Werth der religiösen Eigenthümlichkeit, des specifisch Christlichen hatten diese Philanthropen keinen Sinn. Ebenso wenig hatten sie für die bildende Kraft der alten Sprachen und Classiker ein Verständnis; ja die wahre Poesie selbst mußte diesen praktischen Männern als ein unnützes Gedanken- und Phantasiespiel erscheinen, und man hat es ihnen zu danken, daß die Fabel von allen Dichtungsarten lange Zeit fast allein bei dem Jugendunterrichte verwendet werden durfte. Dagegen wurden die neueren Sprachen und die Realien wegen ihrer praktischen Verwendbarkeit bevorzugt; und wenn der leiblichen Erziehung eine löbliche Aufmerksamkeit zugewendet wurde, so geschah doch auch dies mehr in der Richtung einer vorsichtigen Gesundheitspflege, als einer wahrhaft bildenden Uebung der Kraft und Gewandtheit. Durch dieses alles aber wurde der Philanthropismus recht eigentlich die Pädagogik der wohlhabenden Bourgeoisie. Die geistige Thätigkeit nun, welche jene äußerlich nützlichen Zwecke erkennt und für diese Zwecke die geeigneten Mittel auffindet, ist der Verstand; und so gieng aus dem Utilitarismus der Philanthropen ihr einseitiger abstract verständiger Intellectualismus hervor. Im Gebiete der Erziehung im engeren Sinne machte sich dieser besonders in der Einbildung geltend, man brauche nur durch Aufklärung des Verstandes dem Zögling das richtige Erkennen beizubringen, so müße sich das richtige Wollen und Thun von selbst einstellen, und die Strafe müße dann vollkommen entbehrlich werden. Im Bereiche des Unterrichtes führte der Intellectualismus zu einem theils spielenden, theils unkindliche Altklugheit befördernden Verfahren. Zugleich hängt mit der einseitigen Verständigkeit des Systems das blinde Vertrauen auf die allgemeine

Gültigkeit und Wirksamkeit der Methode zusammen. Die so wichtigen Coefficienten der Individualität des Zöglings sowohl, wie der Persönlichkeit des Erziehers hat der Philanthropismus außer Acht gelassen. Gleichwohl bleibt auch ihm sein pädagogisches Verdienst. Er hat die allgemeine Aufmerksamkeit auf die Wichtigkeit der Erziehung gelenkt und in seinen zahlreichen Erziehungsanstalten die Gelegenheit geschaffen, auf seine Grundsätze die praktische Probe zu machen. Er hat den Pädagogen die Pflicht, auch für das leibliche Gedeihen der Jugend zu sorgen, zum Bewußtsein gebracht, und an die mehr nur behütende Gesundheitspflege des dessauer Philanthropins haben sich in Schnepfenthal, namentlich durch GutsMuths Wirken, die Anfänge eines kräftigenden Turnunterrichtes angeschlossen. Er hat für die Realien einen breiten Raum unter den Unterrichtsgegenständen erobert, ja er hat in seinen Privatanstalten die eigentlichen Vorläufer der Real- und Gewerbschulen geschaffen. Er hat endlich bei allen Verirrungen in der Methode und bei allem einseitigen Vertrauen auf sie doch den Unterricht belebt, indem er ihn einerseits an das natürliche Interesse und die eigene Erfahrung der Kinder anknüpfen und ihn andererseits zu dem wirklichen Leben in Beziehung setzen lehrte. Von den Pädagogen, welche von Dessau aus die Ideen des Philanthropismus in weitere Kreise hinaustrugen, verdient Salzmann als der tüchtigste praktische Erzieher genannt zu werden, Campe als der wirksamste Schriftsteller dieser Schule, von Rochow als der, welcher die Vortheile der philanthropischen Erziehung auch der eigentlichen Volksschule zuzuwenden strebte.

Der Philanthropismus hatte bei seiner Erziehung immer bestimmte äußere Lebenszwecke im Auge; sein äußerlicher Utilitarismus ließ ihn nicht zu der religiösen Auffassung der pädagogischen Aufgabe kommen; und damit hängt denn auch zusammen, daß die Pflicht, für die Bildung aller Sorge zu tragen, noch nicht anerkannt ist. In allen diesen Beziehungen nun hat J. H. Pestalozzi (geb. 1746, † 1827) die pädagogische Theorie und Praxis wesentlich gefördert. Auch Pestalozzis eigene Erziehung ist eine unvollkommene gewesen. Aber wenn seine beiden Vorgänger die mütterliche Leitung hatten entbehren müßen, so wurde Pestalozzi durch den frühen Tod seines Vaters der männlichen Zucht beraubt, während die innigste und treueste Mutterliebe ihm zur Seite blieb. Es erklärt sich aus diesem Verhältnisse einerseits die fortwährende Incongruenz zwischen den hochfliegenden Plänen des Mannes und den Mitteln, die er zu ihrer Ausführung anwandte, sowie seine „unübertreffliche Regierungsunfähigkeit;“ andererseits aber auch die hingebende und durch nichts zu ermüdende Liebe, womit er sein Leben der Erziehung des Volkes und der Jugend widmete. Auch das hängt mit seinen eigenen Erfahrungen zusammen, daß er die Erziehung aus dem Banne der bloßen Hofmeister- und Institutsbildung befreite und es zur allgemeinen Anerkennung brachte, daß das elterliche Haus die erste und wichtigste Stätte der Erziehung, die Mutter die erste und wichtigste Erzieherin und Lehrerin sei. Vermöge des ihm innewohnenden tiefreligiösen Sinnes setzte er die Pflicht der Erziehung in Verbindung mit dem Willen des heiligen und barmherzigen Gottes, welcher will, daß allen Menschen geholfen werde. Die Bildung des ganzen Volkes, der ganzen Menschheit war das Ziel, für welches er in selbstverleugnender Begeisterung glühte und arbeitete. Er war nicht der fanatische Propagandist einer alleinseligmachenden Methode, er war ein Missionär der Erziehung. Daß er nicht in die ganze Tiefe und in den vollen Reichthum der christlichen Offenbarung eingedrungen war, muß man seiner Zeit zu gute halten; eine Liebe, wie sie in ihm lebte, kann nur aus dem Glauben an den, der sein Leben für uns gelassen hat, hervorgehen. Aus dieser Liebe ist denn auch das Interesse für die Individualität des einzelnen Zöglings und ihre Entwicklung entsprungen. Pestalozzi erst hat die durch die Nützlichkeitsrücksichten der Basedowschen Schule noch verkümmerte eigentlich bildende, dynamische Methode zu voller Geltung gebracht und daher mit Recht gefordert, daß der Unterricht von der Anschauung der Wirklichkeit, nicht bloß von der ermüdenden und zerstreuenden Bilderschau, wie sie noch Basedow empfohlen, ausgehe und in stetigem Fortschritte elementarisch den Zögling zu selbständigem Gebrauche seiner Kräfte und zur Verbindung des Könnens mit dem Wissen heranbilde. Die specielle Durchführung dieser richtigen pädagogischen Grundsätze wurde freilich von Pestalozzi übereilt, und indem er sie in die abstracten Begriffe von Zahl, Form und Wort bannte, hinderte er sie nicht

allein, ihre reiche Fruchtbarkeit ganz zu entfalten, sondern verfiel selbst wieder in den Mechanismus, welchem er ein Ende hatte machen wollen. In der That aber ist durch diese Grundsätze und durch den feurigen Liebeseifer, mit welchem sie im Anfange verkündigt wurden, eine so mächtige Anregung bewirkt worden, daß was seitdem für das eigentliche Volksschulwesen gesagt und gethan worden, kaum geringer sein dürfte als das, was die gesammte frühere Zeit in dieser Beziehung aufzuweisen hat, und daß insbesondere im Gebiete der Didaktik der Volksschule eine Bewegung entstanden ist, welche noch nicht zur Ruhe gekommen scheint. Seit Pestalozzi ist eine epochemachende Persönlichkeit in der Geschichte der Pädagogik nicht wieder hervorgetreten. Die beiden Pädagogen, welche nach ihm auch außerhalb des engeren Kreises der Pädagogen von Fach am meisten von sich reden gemacht haben, Jacotot und Fröbel, haben nur einzelne seiner Gedanken weiter ausgebildet. Jacotot (geb. 1770, † 1841) hat den Satz Pestalozzis, daß der Unterricht elementarisch von dem Einzelnen ausgehen und stetig fortschreiten müße, bis zu jenem Extrem überspannt, bei welchem auch an sich richtige Gedanken vielfältig in Absurditäten umschlagen. Fröbel (geb. 1782, † 1852) hat die Pestalozzische Forderung des Anschauungsunterrichts und der Verbindung des Wissens mit dem Können speciell auf die Jahre des noch nicht schulfähigen Kindes angewandt.

Die Pädagogik der Gegenwart scheint die Aufgabe zu haben, den Gesammtertrag an pädagogischen Gedanken, Bestrebungen und Erfahrungen, welchen die Geschichte ihr überliefert hat, mit umfassender, unparteiischer und besonnener Prüfung zusammenzufassen und zu sichten und insbesondere die reformatorischen Principien, welche in dem letzt verflossenen Jahrhundert verkündet worden sind, zu den jedesmaligen thatsächlichen Verhältnissen, durch welche die pädagogische Aufgabe modificirt wird, und zu den realen Mächten, welche bei der Lösung derselben concurriren, nach dem Vorgang von Fr. H. Chr. Schwarz in seiner „Erziehungslehre" (zuerst 1802) und A. H. Niemeyer in seinen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts" (zuerst 1796) in Beziehung zu setzen. Es haben aber zu jenem Gesammtertrage außer den pädagogischen Agitatoren auch gar manche andere beigesteuert: Geistliche, die, wie Flattich (geb. 1713, † 1797) und Oberlin (geb. 1740, † 1826), in stiller christlicher Liebesthätigkeit auch der verwahrlosten Jugend sich annahmen; treufleißige Gymnasialrectoren, welche das Gebiet der Gymnasialbildung mit neuem Geist und Leben durchdrangen, u. a. m. Auch die deutsche Philosophie ließ sich nicht müßig finden. Herbart, Beneke und Waitz sind hauptsächlich zu nennen, weil sie der Methodik eine sichere psychologische Grundlage zu geben suchten. Von nicht geringerer Bedeutung aber ist es gewesen, daß andere Philosophen auf eine tiefere und vollere Erfassung des Wesens der Erziehung hinführten, indem sie neben der Entwicklung der Individualität auch die ernste Zucht des Gehorsams forderten, durch welche das Individuum seine Pflicht gegen die Gattung und gegen das Gesetz Gottes erkennen und erfüllen lernt. In diesem Sinne hatte schon Kant ausgesprochen: „Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftigen möglich besseren Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden." Fichte weist in den „Reden an die deutsche Nation" auf eine Nationalerziehung hin, durch welche der Zögling aus dem Banne seiner egoistischen Isolirtheit befreit und angehalten wird, mit selbstverleugnender Hingebung in den Dienst seines Volkes und Vaterlandes einzutreten (vgl. Strümpell, die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart. Braunschweig 1843). Auf ähnliche Weise haben, mehr an Schelling sich anschließend, J. J. Wagner und Krause die Beziehung des Zöglings auf die gesammte Menschheit und auf das göttliche Gesetz, welches in ihr zur Verwirklichung kommen soll, festgehalten, und Schleiermacher hat in seiner ganz philosophisch gehaltenen Erziehungslehre als die beiden Hauptfactoren der Erziehung dargestellt, daß sie einerseits auf „die Darstellung einer persönlichen Eigenthümlichkeit des Einzelnen" hinarbeite, und andererseits „den Einzelnen ausbilde in der Aehnlichkeit mit dem größeren moralischen Ganzen, dem er angehört." Hegel endlich hat dadurch, daß er die gegenwärtige Stufe der Gesellschaft wesentlich als ein Product der vorausgegangenen Entwicklung erkennen lehrt, den Respect vor den im Leben der Menschheit waltenden und die Erziehung mitbedingenden realen Mächten

befördern helfen. Durch Dichter aber, wie Schiller (Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen) und Jean Paul (Levana), wurden die philosophischen Anschauungen auch in das Bewußtsein der Gebildeten hinübergeleitet. Es hatte nur gefehlt, daß die Philosophen klarer erkannt und anerkannt hätten, wie sie durch diese Vertiefung und Erweiterung des Erziehungsbegriffes einen neuen Beleg gegeben hatten für die von Bacon ausgesprochene Erfahrung, daß ein leichtes Nippen an der Philosophie möglicherweise zum Atheismus, tiefere Züge aus ihrem Becher aber zum Gottesglauben zurückführen.

Eine Vergleichung der Zustände des Erziehungs- und Schulwesens, welche vor hundert Jahren die herrschenden waren, mit denjenigen der Gegenwart ergiebt auf die einfachste Weise die Uebersicht über die Veränderung, welche seit jener Zeit durch die reformatorischen Bewegungen auf dem pädagogischen Gebiete entstanden ist. Vor allem drängt sich unsern Blicken die Thatsache auf, daß in der Gegenwart erst die Nothwendigkeit einer allgemeinen Volks- und Jugendbildung allgemein zur Anerkennung gekommen ist. Der eigentliche Volksunterricht ist dadurch eine Angelegenheit der gesammten bürgerlichen Gesellschaft geworden, und die Culturstaaten Europas werden sich auf die Dauer der Ueberzeugung nicht entziehen können, daß der Staat als solcher der Erziehung sich annehmen muß und daß ihm deshalb auch das Recht zusteht, die Benutzung seiner Anstalten wenigstens bis zur Erreichung des unentbehrlichen Minimums von Bildung zu fordern. Die Frage nach dem Verhältnisse, in welchem Staat und Kirche bei der öffentlichen Erziehung sich zu betheiligen haben, könnte an sich in Ländern von überwiegend evangelischer Bevölkerung einer friedlichen Lösung entgegengehen; für den Augenblick ist sie durch den leidigen Culturkampf auf eine schiefe Ebene gerathen — wir hoffen nicht für immer. Die evangelische Kirche kann ja principiell dem Staate das Recht nicht streitig machen, für die Bildung seiner Angehörigen zu sorgen; anderntheils aber sollte der Staat der Kirche ihr Recht, von der ihr unbestreitbar zustehenden Leitung des religiösen Unterrichtes aus auch in weiterem Umfange bei dem öffentlichen Unterrichtswesen mitzuwirken, um so weniger verkümmern, je mehr ihre Vertreter ihrer Pflicht als Volkserzieher im höheren Sinne factisch nachkommen. Daß für die allgemeine Bildung am besten gesorgt werden wird, wenn die häusliche Erziehung und der Unterricht in der Schule sich wechselseitig ergänzen, auch diese Wahrheit kann als ein Resultat angesehen werden, welches aus dem vorausgegangenen Kampf der Meinungen jetzt mit Sicherheit sich ergeben hat. Hinsichtlich der leiblichen Erziehung haben die Bemühungen der Philanthropisten das Resultat gehabt, daß, nachdem seit den Befreiungskriegen das Interesse für die Wehrhaftigkeit des deutschen Volkes fördernd hinzugetreten ist, die Gymnastik als ein wesentliches Element der Volkserziehung Anerkennung gefunden hat. Was aber den Unterricht in den Realien angeht, so sind den Philanthropinen nun zahlreiche vom Staat gegründete Real- und Gewerbeschulen gefolgt. Dasjenige aber, worauf die pädagogischen Neuerer auch des letzten Jahrhunderts den größten Werth legten, war doch ihre Methode. Man muß anerkennen, daß es ihren Bemühungen gelungen ist, die große Bedeutung auch dieser Seite der Pädagogik zur Geltung zu bringen; besonders sind im Bereiche des Volksschulunterrichtes die gesunden Principien der Pestalozzischen Methodik von den Einseitigkeiten ihrer anfänglichen Ausführung befreit und auf ersprießliche Weise weiter gebildet worden. Aber die Ueberschätzung der abstracten Methode hat denn doch die glänzenden Erfolge der Volksbildung nicht hervortreten lassen, welche man erwartete. Durch Erfahrung belehrt, hat man jetzt die neben der Methode des Unterrichtes bei der Erziehung so gewaltig mitwirkenden Factoren besser würdigen lernen, die Individualität des Zöglings, die Persönlichkeit des Erziehers, den Geist des Hauses und den gesammten Zustand der Gesellschaft. Damit nun in allen den angedeuteten Beziehungen das rechte Verhalten hergestellt werde, muß zu der intellectuellen Kraft, welche durch den Unterricht entwickelt und gefördert wird, eine sittliche Macht hinzukommen, die für eine gesunde Anschauung immer zugleich eine religiöse ist. Das Bedürfnis, durch eine solche die Wirksamkeit der neuen Methode zu ergänzen und zu sichern, hat schon J. B. Graser veranlaßt, an Schellingsche Ideen anknüpfend, als das Ziel der Erziehung die „Divinität“ oder

Ebenbildlichkeit Gottes darzustellen (Divinität oder Princip der einzig wahren Menschenbildung, 1811). Für uns Christen aber ist die Ebenbildlichkeit Gottes in der Person Jesu Christi gegeben, und es ist gewiß nicht wohl gethan, uns anzustellen, als hätten wir das Ziel der einzig wahren Menschenbildung erst zu suchen. In der That ist es denn auch in unserer Zeit glücklicherweise dahin gekommen, daß in den Lehrbüchern der Pädagogik und in den Darstellungen der Geschichte der Erziehung das Christenthum als die rechte Grundlage aller wahren Erziehung anerkannt wird. Aber namentlich von so manchen Methodikern des Volksschulunterrichts geschieht dies, so zu sagen, nur ehrenhalber: erheben die einfachsten positiven Lehren des Evangeliums den Anspruch, in der Pädagogik gehört zu werden, so müßen sie sich gefallen lassen, als Sätze einer confessionellen Dogmatik zurückgewiesen zu werden, die nicht zum Christenthum gehören; wo nun aber das geheimnisvolle Christenthum dieser Pädagogen eigentlich steckt, das ist nicht zu ermitteln. Zum Theil mag jene Abneigung gegen die Lehren des Evangeliums durch die ausschließende Haltung veranlaßt sein, welche manche auf dem positiven Christenthum stehende Pädagogen gegen die Lehren der neueren Pädagogik glauben einnehmen zu müßen. Hoffen wir aber, daß auch dieser Gegensatz allmählich sich klären und ausgleichen werde, daß auch entschiedene Christen die Lehren und Erfahrungen der neueren Pädagogik nicht verschmähen, um „allen alles zu werden," und daß das vielfach noch ziemlich äußerliche Bekenntnis der Pädagogen zum Christenthum durch gründlichere Erkenntnis und lebendigeres Verständnis zur immer volleren Wahrheit werden, daß man immer mehr einsehen wird, wie es auch für die Erziehung kein Heil giebt außer in Christo.

**Pädagogische Erfahrung.** Erfahrung ist eine Errungenschaft von Einsichten in das Leben durch Erlebtes. Ein jeder muß sie selbst machen, soll aber auch das von andern Erfahrene benützen; denn ohne die Tradition müßte ein jeder an seine Orientirung in der Welt so viel Zeit und Kraft wenden, daß es zum Weiterschreiten nicht mehr reichte. Dem Neuling ist daher unerläßlich, daß er den Erfahrenen Gehör schenke und die Weisheit der Alten ehre. Allein was er in dieser Hinsicht von Aelteren sich aneignet, das wird sein lebendiges Eigenthum doch erst an der Hand des Selbsterlebens, und so sind die Lebenseinsichten des Erfahrenen gemischt aus Ererbtem und aus Selbsterlebtem, wobei eines durch das andere unterstützt und ergänzt wird.

Aus Ererbtem und Erlebtem ist auch die pädagogische Erfahrung zusammengesetzt. Gerade des „Ererbten" kann die Pädagogik am wenigsten entbehren. Seit 100 Jahren wird man eine Hauptursache des Mislingens und des nicht Vorwärtskommens bei pädagogischen Bestrebungen darin zu suchen haben, daß der Bewunderung neuer Theorien und dem Experimentiren mit neuen Methoden so häufig der Dämpfer und das Correctiv gefehlt haben, welche der Respect vor dem Ererbten und der Sammelfleiß der Erfahrung an die Hand gäben. Nichts ist dem Fortschritt so hinderlich als das immer wiederkehrende ab ovo anfangen und alles aufs eigene Erfahren aussetzen wollen. Ist aber das Antreten der Erfahrungserbschaft für den Pädagogen nothwendig, so erfordert doch die Vorsicht, daß er Sichtung und eigenes Urtheil sich vorbehalte, und dann hat er die Aufgabe, das Erbe anzutreten und zu mehren. Wie nun macht der Einzelne seine Erfahrungen?

Gelegenheit ist das erste, worauf es ankommt, und zwar wird hiebei eine gewiße Menge und Mannigfaltigkeit von Erscheinungen erfordert, die an dem Einzelnen vorübergehen und auf ihn einwirken. Das Dorf giebt nicht die Bereicherung, welche von der Stadt zu haben ist; ein Lehrer, der lange Zeit immer die gleiche Altersclasse unterrichten muß, steht in dieser Hinsicht hinter dem zurück, der mit Schülern verschiedenen Alters zu thun hat. Man mag daraus unter anderm abnehmen, was von dem in starrer Absolutheit durchgeführten Classenlehrersystem zu halten ist.

Sodann aber handelt es sich von der Benützung der Erfahrungsgelegenheiten. Hiezu gehört denn vor allem ein aufmerksames Beobachten. Ein offener Blick findet im beschränkten Kreise mehr für sein Interesse als der stumpfe in einem weiten Gebiet. Aber man muß den Willen dazu haben; denn zum Beobachten gehören nicht bloß offene Sinne, sondern auch ein Entschluß, aus dem, was man erlebt, wirklich etwas zu lernen. Und dies ist nur möglich, wenn man dasjenige, was die Erfahrung an die Hand giebt, aufnimmt ohne Leidenschaft und ohne Vorurtheil. — Ohne

Leidenschaft: gerade der Lehrer und Erzieher muß lernen, in gewißem Sinne unpersönlich zu werden. Läßt er sich von dem Zögling ärgern oder gar beleidigen, so beraubt er sich der Einsicht in die wahren Ursachen der wargenommenen Mängel, und demnach auch der Mittel zu ihrer Heilung. So nahe es oft liegen mag, daß man Hoffnung und Muth aufgiebt, und so große Geduld erfordert wird, um sich nicht aus der Ruhe der Beobachtung stören zu lassen, so wenig kann dem Pädagogen verziehen werden, wenn die Erfahrung bei ihm in die saure Gährung übergeht und seine Erlebnisse zu Essig im Gemüth werden. Beiläufig sei hier bemerkt, daß es auch eine faule Gährung giebt, ein Versinken in reactionslose Gleichgültigkeit; in diesem Verstand leidenschaftslos werden heißt auf alle Wirksamkeit verzichten. — Nicht minder ist vom Pädagogen zu verlangen, daß er im Kreis seines Erlebens sich ohne Vorurtheil bewege. Einseitige Theorien über die Natur des menschlichen Herzens und Geistes führen zu verkehrter Behandlung der Jugend, weil sie von Voraussetzungen, die nicht zutreffen, aus- und auf Ziele losgehen, die sich nicht erreichen lassen; bei verkünstelten Systemen des Unterrichts ist viel Mühsal und Pein ohne Frucht, aber gerade darum sucht dann die Einbildung zu ersetzen, was an wirklichen Erfolgen vermißt wird. — Auch an sich richtige Sätze wirken durch unproportionirte Anwendung schädlich; man denke z. B. daran, wie vielfach die Aufmerksamkeit der Schüler im Wasser eines umständlichen Erklärens untersinkt, und doch ist es ein ganz richtiger Grundsatz, daß man fürs Verstehen des Gelesenen, Memorirten u. s. w. sorgen müße, aber das Verstehen kommt eben nicht von der Breite, sondern von der Schneide. Man sollte nun denken, es müße jeder Lehrer durch solche Miserfolge sich zur Revision seiner Methode veranlaßt finden; allein dazu gehört eine nicht geringe Selbstüberwindung und diejenige Verfassung des Gemüthes, bei welcher, was man zu erleben hat, vorurtheilslos in das Nachdenken aufgenommen und für die praktische Einsicht verwerthet wird. — Methoden, Systeme sind dem Pädagogen ungefähr, was einem Reisenden sein Reisehandbuch. Kein noch so pünctlich abgefaßtes Buch kann ein Stück Welt so, wie sie leibt und lebt, vor die Augen malen: so faßt auch kein pädagogisches Lehrbuch alle Fülle der Erscheinungen, ihrer Grundlagen und Regeln; mit eigenen Augen muß man immer wieder sehen und durch Anschauen und Erleben die Einsicht ergänzen und berichtigen lassen.

Aber der Pädagog darf sich nicht damit begnügen, die Erscheinungen so wie das Leben sie freiwillig anbietet, warzunehmen und in sein Erkennen überzuführen; er muß es auch durch Experimente zwingen, sich ihm zu enthüllen. Lohnend wird hier, was Lehrmethode betrifft, die Ausbeute sein, so oft der Schüler in ein neues Wissensfach einzuführen ist. Ferner dient zur Entdeckung der Natur des Begreifens, wenn man den gleichen Lehrstoff mit Schülern von verschiedenem Alter, Anlage, Vorbildung behandelt; nicht zu vergessen, welch ein ergiebiges Versuchsfeld für den Lehrer die harten Köpfe abgeben. Ueberhaupt aber ist eine allgemeinere und sichere Einsicht schwer zu gewinnen, ohne eingehendes Interesse für das Individuelle. Möchte es jedoch nicht auch gerathen sein, das Experiment zuweilen an sich selbst zu machen, und sich an einer in der eigenen Jugend nicht oder nur flüchtig berührten Wissenschaft oder Kunst zu versuchen? Jedenfalls müßte man dadurch in der Geduld gegen Anfänger wachsen. Wollte aber jemand ein solches Experiment doch zu lästig finden, so wird er desto mehr anerkennen, wie nöthig und heilsam es für den Lehrer ist, sich immer wieder seines eigenen Lernens und Werdens zu erinnern. Solche Anamnesis wird dem Wissen und Gewissen zur Bereicherung und Schärfung dienen; auch kann nur derjenige mit seinem Lehren und Erziehen der Jugend nahe kommen, der sich selbst in diesem Sinn zu verjüngen weiß. Theilnahme, Geduld, Mitleid, diese dem Erzieher unentbehrlichen Eigenschaften finden ihre Nahrung wesentlich in der aufrichtigen Erinnerung an sein eigenes Anfangen und Wachsen, Streben und Irren. Schon darum wird kein rechter Pädagoge sein, wer nicht ein bußfertiger Mensch ist, denn ohne Buße giebt es keine solche Selbsterkenntnis, die zur Erkenntnis anderer Menschen führte, und nicht bloß ein offener Sinn und Verstand, sondern wesentlich auch ein aufgewecktes Gewissen wird erfordert, um im Lehren und Erziehen wirklich Erfahrung zu machen. In gewißem Sinne nämlich sind die Erfahrungen des Erziehers an dem Zögling zugleich Erfahrungen über sich selbst, und so sauer es ihm

geschehen mag, er muß sich doch auch dazu verstehen können, daß er manchmal bei Fehlern und Verirrungen desselben sich als den Mitschuldigen erkenne, wo nicht als den Hauptschuldigen. Ob nun Mißerfolg und Widerstand beim Unterrichte ihren Grund in der Unwilligkeit der Lernenden oder in der Unzulänglichkeit des Lehrenden, und wie weit sie ihn haben, — das soll, wer unterrichtet, in täglicher Selbstprüfung zu erkennen suchen. Dies ist seine Pflicht. Es hat aber auch ein objectiv psychologisches Interesse, die Bezüge zu beobachten, welche zwischen Erzieher und Zögling stattfinden. Weit nicht alles liegt hier auf der Oberfläche, und es ist einseitig angesehen, wenn man z. B. beim Unterrichte nur auf das logische Element sieht, beim Erziehen mit Beweisführungen zwingen will; die Persönlichkeiten selbst mit ihren natürlichen Kräften und Schwachheiten kommen hier in das Treffen, und da geschieht es, daß die Jugend nach dem bekannten physikalischen Gesetz überall eindringt, wo sie im Charakter des Erziehers einen leeren Raum antrifft. Wie bei allem Ziehen auch wiederum ein Gezogenwerden, so beim Erziehen: man wird mit erzogen und docendo discimus.

Aber dazu gehört allerdings beständige Aufmerksamkeit und sittliche Aufrichtigkeit gegen sich selbst. Mangel hieran ist es hauptsächlich, daß so viele einseitige und verkehrte Theorien in der Pädagogik und Didaktik aufkommen können. Nicht minder erklärt sich aus jenem Mangel, daß einer bei an sich ganz richtiger Theorie lange Zeit auf Wegen falscher Praxis gehen kann, ohne es zu merken. In letzterer Hinsicht ist jedem Praktiker zu rathen, daß er zuweilen in fremde Häuser und Anstalten einen Blick werfe, wodurch das Auge und Urtheil für den eigenen Kreis geschärft wird. Aber es kann auch geschehen, daß innerhalb dieses Kreises selbst unversehens bisher verborgene Schäden ans Tageslicht hervortreten. Der nächste Eindruck ist Schrecken, aber die Frucht soll sein: erneute Revision des Handelns und verschärftes Aufsehen. Denn überall wird nur diejenige Erfahrung, durch welche man sich sagen und weisen läßt, den Meister machen.

**Parallelclassen.** Man versteht darunter diejenigen Classen einer Schule, welche nicht sowohl über oder unter den andern Classen, sondern neben denselben, mit gleichem Lehr- und Stundenplan, bestehen. Sie haben die Bestimmung, die Ueberfüllung einzelner Classen dadurch zu verhüten, daß die das gesetzmäßige oder übliche Maximum erheblich übersteigende Schülerzahl einer Classe in zwei selbständig neben einander hergehende Coetus getheilt wird. Diese Einrichtung findet sich vielfach in Gymnasien, Realschulen, höheren Bürger-, Bürger- und Volksschulen, bisweilen so, daß vollständige Parallelclassensysteme, von der niedersten bis zur obersten Classe heraufreichend, entwickelt sind, und in der Ausdehnung, daß einzelne Classen in 3, ja in 4 Coetus (a, b, c, d) zerfallen.

Die Ansichten über die Zweckmäßigkeit solcher Parallelclassen gehen weit auseinander. Ihre Vertheidiger werden sie als ein häufig gebotenes und empfehlenswerthes Abhülfsmittel ansehen wollen; die Gegner wollen nur im alleräußersten Nothfalle dazu gegriffen sehen. Diese Differenz scheint bei alledem ausgleichbar. Die innere Erweiterung der Schulen durch Parallelclassen erschwert allerdings die Uebersicht über das Ganze, den Zusammenhang zwischen den einzelnen Theilen, die Entwicklung eines Gemeinsinnes und Gemeinlebens. Schulen mit vollständigem Parallelsysteme werden sehr schwerfällige Körper; der Schwerpunct der leitenden Thätigkeit fällt leicht in die Handhabung der äußeren Ordnung, die einzelnen Classen und Lehrer isoliren sich; die Schule wird zu einer Art Lernfabrik. Wo aber Parallelclassen nur für einzelne Abtheilungen der Schule bestehen, werden diese Coetus, welche parallel neben einander gehen sollen, infolge verschiedener Behandlung durch die Lehrer, auch ungleicher Begabung der Schüler sowohl in den Unterrichtsgegenständen wie in Bezug auf Ordnung und Zucht leicht so ungleich, daß ihre Wiedervereinigung auf der nächst höheren Stufe sehr erschwert wird. Man könnte somit von dieser Seite der Betrachtung aus zu dem Schluße gelangen, daß Parallelclassen unorganische parasitische Auswüchse an einem Schulkörper seien, und daß man eintretendenfalls der zu großen Belastung der einzelnen Classen vielmehr durch Errichtung einer neuen selbständigen Schule zu begegnen habe.

Allein wie die Dinge sind, würden unsere Schulen unter der Ablehnung der Parallelclassen sehr empfindlich leiden. Das gilt vornehmlich von den Städten, deren

Bevölkerung in raschem Wachsthum begriffen ist. Denn hier hält die Anlage neuer Schulen in der Regel nicht entfernt gleichen Schritt mit der Zunahme des Bedarfes; es steht die Mangelhaftigkeit des Schulbehördenwesens, Langsamkeit und Weitläufigkeit des Geschäftsganges, Mangel an eigentlichem Interesse für die Bildung der Jugend, und nicht in letzter Linie der Finanzpunct im Wege. So häufen sich, wo man die Abhülfe durch Parallelclassen ablehnen zu müßen meinte, die Schüler in einzelnen Schulclassen bis zu völlig unstatthaften Massen an, in Elementar- und Bürgerschulen wohl bis zu 100 und noch mehr Schülern.

Wenn somit offenbar die Frage über Zuläßigkeit oder Unzuläßigkeit nur auf Grund der Erörterung der Organisationsfrage überhaupt gelöst werden kann, so werden wir uns hier mit den Bemerkungen und Rathschlägen begnügen müßen, welche der factische Stand des Schulwesens uns an die Hand giebt. Es gilt dabei häufig, von zwei Uebeln das geringere zu wählen. In diesem Sinne nun scheinen Parallelclassen und sogar Parallelclassensysteme mit Vortheil anwendbar in Schulen von einfachem Lehrplan, also in städtischen Volks- und Bürgerschulen. Hier dürfte die Anlage großer Schulen, welche mehrere Parallelclassensysteme umfassen, das einzige Mittel sein, das hinderlichste aller Hindernisse, die unbezwingbaren Schulmassen der einzelnen Abtheilungen, zu beseitigen. Für Mädchenschulen jedoch, welche nicht reine Elementarschulen sein sollen, ist das Parallelclassensystem darum bedenklich, weil sie ganz vorzugsweise als Erziehungsschulen zu behandeln sind, und die erziehende Thätigkeit der Schule auf einem individualisirenden Verfahren beruhen muß.

Wo nur an einzelnen Stellen der Schule Parallelabtheilungen bestehen, die Schüler also in einer höheren Classe wieder zusammengenommen werden müßen, ist natürlich alle Aufmerksamkeit dafür nöthig, daß solche Abtheilungen auch factisch einander parallel bleiben.

**Parochialschule**, s. Landschule.

**Patronat**, s. Anstellung.

**Pause.** Das Wort bedeutet im Schulleben die zeitweilige Unterbrechung der Lehr- und Lernarbeit durch eine Ruhezeit. Sie kann eintreten bald in kürzeren, bald in längeren Zwischenräumen, die sich hinwiederum nach dem Bedürfnisse der Kinder und zugleich auch der Lehrer bestimmen.

Sehen wir zuerst auf das Bedürfnis der Jugend, so handelt es sich ja nicht sowohl darum, daß in dieselbe nur recht viel Wissensstoff eingeführt und dazu jede Minute ausgenützt werde, sondern vor allem darum, daß dieser Wissensstoff ihrem geistigen und sittlichen Menschen wahrhaft zu Nahrung und Wachsthum gedeihe. Dazu gehört aber Thun und Ruhn in richtiger Abwechslung. Die Nahrung will innerlich aufgenommen, verarbeitet, dem innern Menschen assimilirt werden, und dazu muß man dem jugendlichen Geiste Zeit lassen. Während des Unterrichts ist gespannte Aufmerksamkeit eine Grundbedingung, auf die der Lehrer zu dringen hat. Aber je gespannter die Aufmerksamkeit, desto nöthiger wird es, zwischenhinein Pausen eintreten zu lassen, damit sich die Kraft zu neuer Anstrengung sammle (Vgl. Art. Erholung). — Es ist einer von den zufälligen Vortheilen, die der Massenunterricht bietet, daß er von selbst während seiner Dauer allerlei kleine natürliche Pausen herbeiführt. Während z. B. einzelne Schüler durch Fragen, Wiederholung des Gesagten, durch Hersagen des Memorirten u. s. w. in Anspruch genommen sind, lassen die übrigen naturgemäß innerlich ein wenig nach, verhalten sich mehr beobachtend, beurtheilend, als hervorbringend und gestaltend. Das sind Pausen während des Unterrichts, wie sie sich von selbst ergeben. Aber abgesehen davon bedarf auch der Massenunterricht seine ausdrücklich gegebenen Pausen. Beginnen wir mit den kürzesten, mit den Pausen nach Minuten, und schreiten zu Pausen von Tagen und Wochen fort.

1. Pause von etlichen Minuten. Sie wird zum Bedürfnis bei jüngeren Kindern etwa bis zum 10. Jahre. Für sie ist schon eine Stunde unausgesetzten Aufmerkens zu viel. Wo nicht schon durch den Lehrplan selbst der Unterricht in kürzere Räume zerlegt ist, da wird ein „Rührt euch!" von zwei bis drei Minuten, oder wenigstens ein Aufathmen etwa durch Einmischung einer Geschichte oder durch Singen von einigen Versen oder durch einige Reck- und Streckübungen den Lehrer mit erneuter Aufmerksamkeit belohnen.

2. Pause nach Verfluß einer Stunde. Eine solche wird auch bei noch älteren Kindern Bedürfnis. Sie nehme etwa 5 Minuten ein. Zum Theil wird sie durch den Wechsel des Lernmaterials ausgefüllt, zum Theil mag sie von den Kindern in freierer Regung auf dem Platze und in gemäßigter Unterhaltung unter einander verwerthet werden. Der Ruf „Achtung!" mit dem der Lehrer das Ende der Pause ankündigt und auf den neuen Gegenstand vorbereitet, kann dann mit um so mehr Recht unbedingte Berücksichtigung fordern im Schweigen wie in der nöthigen straffen Haltung an Leib, Händen und Füßen. Wer der Stille während des Unterrichts den gebührenden Werth beilegt, wird namentlich auch das geräuschlose Hin- und Hersetzen der Füße nicht außer Acht lassen und die sittliche Berechtigung zu diesem im Schulinteresse gebotenen Zwange mit etwa 5 Minuten Ruhezeit nicht zu theuer erkaufen.

3. Pause von einer Viertelstunde: die Zwischenviertelstunde. Theils gewiße natürliche Bedürfnisse im engeren Sinne des Wortes, theils das Bedürfnis einiger Nahrung, namentlich der Bewegung und der freien Luft, gebieten in der Mitte der Schulzeit eine etwas größere Pause von wenigstens zweimal 5, am besten dreimal 5 Minuten. Gegen die Ausfüllung dieser Pause mit sogenannten Freiübungen vgl. d. Art. Körperliche Erziehung. Diese Viertelstunde sei den Schülern wirklich frei gegeben, damit sie sich darin nach Herzenslust tummeln können, was noch nicht gleichbedeutend mit Toben ist. Aber freilich, ein wichtiges Erfordernis dazu — der geräumige Spielplatz mit reiner Luft!

4. Pause von halben Schultagen. Solche größere Pausen traten in den meisten Schulanstalten je am Mittwoch und Samstag (da und dort Dienstag und Donnerstag) ein. Die neuere Zeit hat in ihrer ungeduldigen Hast und unter dem Drängen des Zeitgeistes auf Vervielfachung der Lehrgegenstände sich mehrfach versucht gefühlt, Hand an die zwei freien Nachmittage der Woche zu legen. Höchstens kann dies soweit gerechtfertigt werden, als es sich um Lehrfächer facultativer Art handelt, z. B. um Zeichnen, Instrumentalmusik u. dgl. Denn gerade der freiwilligen Thätigkeit sollen die Freinachmittage zu gute kommen. Die Möglichkeit, vom Joche der berufsmäßigen Arbeit frei, dem eigenen Genius zu folgen, hat einen nicht unbedeutenden Einfluß auf die gesunde, kräftige Entwicklung des Charakters.

5. Pause von je einem ganzen Tag. An vielen Schulen hat der Tag vor einem hohen Kirchenfeste Freirecht, eine billige Rücksicht auf die Kirche und den Kreis ihres Lebens. Daß die katholische Kirche mit ihrer größeren Zahl von Feiertagen auch auf die Schulanstalten ihren Einfluß übt, ist natürlich. Unter den evangelischen Ländern ist aber wohl Württemberg das einzige, das in 10 Apostel- und zwei Mariatagen der Schule noch ein Dutzend weitere Vacanztage erhalten hat. Ein guter Württemberger, und wäre er der wärmste Schulfreund, würde sich diese seine Feiertage nicht leicht nehmen lassen.

Ernstlich bedenklich wird ein Geizen um die Pause, wenn es sich auf den Tag überträgt, der vom Schöpfer selbst als regelmäßige Pause in das Berufsleben des Menschen gesetzt ist, nämlich den Sonntag. Es ist bezeichnend für das unruhige und glaubenslose Treiben unserer Zeit, daß sie auch den Sonntag für ihre weltlichen Zwecke auszubeuten sucht. Wir reden von denjenigen Sonntagsschulen, welche sich die Förderung industrieller Zwecke zum Ziele setzen. Es ist hier nicht der Ort, näher auf diesen Gegenstand einzugehen; auch hat die Sache ihre zwei Seiten. Aber so, wie die Dinge factisch liegen, können wir uns nicht enthalten, als ein kräftiges ceterum censeo auszusprechen: diese Sonntagsgewerbschulen sind kein Segen für das Volk. Das ist jedenfalls als ordinärste Forderung zu bezeichnen, daß die jungen Leute die Kirche müßen besuchen können und daß die Unterrichtszeit nicht zu weit ausgedehnt werden darf.

Eine sechste Art von Schulpause, die sich auf mehrere Wochen erstreckt, wird durch die Schulferien (Vacanzen) gebildet. Auch diese größeren Ruhezeiten sind für die Jugend, obwohl in ihnen gar manches erlernte mehr oder weniger zurücktritt, darum nicht verloren. Nur hat alles Maß und Ziel. Ueber 4 Wochen an einem Stück sollte keine Vacanz dauern. Wir verweisen im übrigen auf den Art. Ferien und bemerken hier nur, daß die Verantwortung für diese Wochenpausen, wie für die Tagespausen den Eltern zufällt.

Als siebente Art von Pause könnte noch die gesammte Zeit aufgefaßt werden, welche die Schulzeit umsäumt. Der Morgen vor, der Abend nach, der Mittag zwischen derselben, sammt der Nacht, da alles bewußte Leben im Schlafe pausirt. Wir beschränken uns hier auf eine Bemerkung über die Zeit des Schulanfangs. Zu früher Beginn der Schulzeit beeinträchtigt das Familienleben: der Schüler kommt um das erste Zusammensein mit Eltern und Geschwistern und um den gemüthlichen Genuß und Vortheil desselben, er versäumt die Morgenandacht oder sie wird um seinetwillen übereilt, und die ruhige Sammlung des Gemüths geht nicht selten für Jung und Alt verloren.

Auch der Lehrer bedarf der Pause um seiner selbst willen. Die Pause Nr. 1 mag er für sich entbehren, aber schon Nr. 2 wird ihm wohl thun, damit der Geist von der bisherigen Anstrengung ein wenig raste und für die neue sich rüste. Nicht minder mag man ihm auch die Pause Nr. 3 aus gleichem Grunde gönnen. Aber hier erhebt sich eine Collision zwischen den Interessen des Lehrers und der Schüler. Jener möchte wohl die Pause ungeschmälert für sich haben; aber die unbeaufsichtigten Kinder! Ein treuer Lehrer kann seine Kinder nicht ganz vom Herzen, aus den Augen lassen, und diese sollten, wenn sich der Lehrer auch nicht ganz für die Aufsicht, für die Pflege ihrer Freithätigkeit opfert, doch wenigstens nie sicher sein, daß nicht das Auge eines Lehrers nach ihnen sähe. Jedenfalls sind die Kinder während solcher zur Schulzeit gehörenden Pausen auch in der vollen Verantwortlichkeit der Schule. (Vgl. den Art. Ordnung.)

Anders verhält es sich mit Pause 4, 5, 6 u. 7. Sind die Schulthüren geschlossen, sind die Schüler zu den Ihrigen zurückgekehrt, so hört auch jede directe Verantwortung der Schule für sie auf und ruht auf diesen allein. Für den Lehrer ist namentlich die Ferienpause von großem Werthe; in ihr mögen sich die am Ende eines Schuljahres nur spärlich fließenden Geisteswasser wieder sammeln, um nachher frisch und reichlich zu sprudeln. Dabei kann der Lehrer aller Sorgen um seine liebe Jugend mit Fug und Recht sich entschlagen. Nur eines ist, wodurch er in die größeren Pausen der Schule hineinwirken kann, nämlich entsprechende Aufgaben für dieselben. In Beziehung auf die Ferienaufgaben ist unsere unmaßgebliche Meinung: Keine, höchstens einiges zum Memoriren und Winke zur Selbstbeschäftigung. Anders steht es mit der Pause Nr. 7. Hier sind Aufgaben unerläßlich. Wir möchten hier nur betonen, einmal, daß dem Schüler Raum zur Entwicklung seines individuellen Lebens und zur Theilnahme am Leben seiner Familie verbleibe, und dann, daß auch gegenüber von den Hausaufgaben das Recht des Sonntags gewahrt werde.

**Pedanterei, Pedantismus** ist Wesen und Art eines Pedanten. Aber was ist ein Pedant? — Döderlein hat dem Schulpedantismus eine Lobrede gehalten (Oeff. Reden S. 71 f.); er gesteht aber, die sprachliche Heimat des Pedanten nicht angeben zu können. Diez (Wörterb. d. rom. Sprachen) leitet das Wort vom italienischen il pedante, Hofmeister, Erzieher ab. So wäre denn dem Schulmonarchen schon etymologisch unmöglich, viel etwas anderes als ein Pedant zu sein. Meyers Conversationslexikon behauptet die Verwandtschaft mit Pedaneus; und wir werden gut thun, dieser Spur, wenn nicht sprachlich, doch sachlich zu folgen. Pedaneus heißt nämlich ein Mensch, der nur einen Schuh hoch ist, ein Kniehoch. In der römischen Rechtssprache bezeichnete man damit einen niederen Richter, der nur mit Untersuchung kleiner oder kleinlicher Dinge zu thun hatte. Halten wir diesen Grundbegriff fest, so wäre der Pedant etwa ein Kleinigkeitskrämer, und tragen wir den Unterschied von groß und klein auch auf Wesen und Form über, so käme es mit der Pedanterei zugleich auf das hinaus, was man Formenreiterei, Schulfuchserei zu nennen pflegt. — Dieser Kleinlichkeits- und Aeußerlichkeitssinn des Pedanten findet sein Feld der Bethätigung auf den verschiedensten Gebieten des menschlichen Lebens. Es giebt Ordnungspedanten, Reinlichkeitspedanten, Frömmigkeitspedanten, Rechts-, Kunst-, Wissenschafts-, Mode-, Mäßigkeits-, Sammelpedanten. Das Haus wie der Markt, der Bauernhof wie der Edelhof, die Kanzlei wie der Salon sind dafür zugänglich. Der fürstliche Hof, der Exercirplatz, die Studirstube, und ganz besonders die Schule stellen da ihr Contingent. — Es ist bemerkenswerth, daß alle die Bestimmungswörter, welche die Species der Pedanterei näher angeben, lauter an sich gute Dinge bezeichnen. Döderlein sagt des-

wegen: „Pedanterei ist Uebertreibung einer Tugend“. Allein eine Tugend kann eigentlich nicht übertrieben, wohl aber kann sie befangen, getrübt, unfrei werden, in eine Einseitigkeit umschlagen, da die äußere Form der Tugend bleibt ohne ihren inneren Lebensgehalt, und gerade mit diesem Umschlag in Unfreiheit beginnt die Pedanterei. Sie ist demnach das kleinliche, peinliche, sittlich unfreie Halten über einer an sich guten Sache, Ordnung oder Form, eine Untugend im Kleide der Tugend. Die Form überwuchert die Sache selbst, wie eine Schmarotzerpflanze den Baum. Man sagt, daß sonderlich die Sprachgelehrten, die Humanisten, die Philologen nicht selten mit dem Vitium pedantismi behaftet seien, ein Umstand, der um so wichtiger ist, als gerade sie in der Regel die Lehrer und Bildner der Jugend zu sein berufen sind. Die Lehrer an unseren Gymnasien und Lateinschulen sind meist Männer von humanistischer, von philologischer Bildung, ihr Feld der Thätigkeit ist vorzugsweise die Schule. Und hiemit treten wir nun an den Schulpedanten.

Nirgends fast schleicht sich die Pedanterei leichter ein, als in der Schule. Die Pedanten, welche Jean Paul so ergötzlich zeichnet, sind fast alle dem Stande der Lehrer entnommen. Der Grund davon liegt in der Natur der Schulthätigkeit selbst. Der Lehrer hat es mit Unmündigen zu thun, die in den Anfängen des Wissens, Denkens, Verstehens und Könnens gelehrt und geübt werden sollen. Da gilt es, eine Menge kleiner und kleinster Bestandtheile des Wissens, der Einsicht und Fertigkeit beizubringen. So geschieht es nun leicht, daß ein Lehrer den lebendigen Zusammenhang, der auch das Kleinste mit dem Großen, das Jetzige mit dem Zukünftigen verbindet, aus dem Auge verliert und an den Kleinigkeiten, Formen, Aeußerlichkeiten hängen bleibt. Er treibt dann die kleinen äußerlichen Dinge nicht mehr als nothwendige Durchgangspuncte, sondern um ihrer selbst willen; so wird er ein Kleinigkeitskrämer, ein Pedant. — Eine weitere Gefahr droht von Seiten der Eigenthümlichkeit des jungen Geistes in Beziehung auf die Art, wie er geistige Eindrücke aufnimmt und festhält. Diese Eindrücke haften nicht auf einmaliges Sagen. Man muß, besonders bei dem jüngeren Schulalter, gewiße Dinge immer wieder treiben. Aber wo der Lehrer nicht selbst über sich wacht, kann er leicht in einen Gewohnheitsmechanismus gerathen, und der steife, geistlose Pedant, der sein Werk ohne Liebe und Leben treibt, ist fertig. Das Kleine, die äußere Form, das sichere Wissen und Können hat seinen unbestrittenen Werth; aber es liegt nahe, diesen Werth zu überschätzen. Da kann dem Lehrer eine Regel, eine Form so wichtig werden, daß er über jeder Verfehlung dagegen sich wie ein Wüthender geberdet. Oder man kommt in ein beständiges Seufzen und Klagen, in ein weinerliches oder mürrisches Wesen, und bringt immer wieder das abgedroschene: »o tempora! o mores!« — Schlimmer noch ist es, wenn der wortklaubende, steife, geistlose, der sentimentale, seufzende und mürrische Pedant gar in den Schlagpedanten übergeht. „Die Schläge des Liebhabers meinen es recht gut,“ sagt Salomo (Spr. 27, 6.), und die Ruthe hat bei jüngeren Kindern auch in der Schule ihr Recht. Aber sie richtig handhaben, erfordert viel Umsicht, Liebe und Freiheit des Geistes. Wird der Haselstab zum spiritus rector einer Schule, so ist er ein Armutszeugnis, das sich der Lehrer selbst in Beziehung auf seine geistig-sittlichen Mittel schreibt, mindestens ein Zeugnis, daß er nicht jene reverentia besitzt, die nach Juvenal dem Knaben gebührt, um von den ihm vielleicht zu Gebote stehenden edleren Mitteln ernstlich Gebrauch zu machen. Was für schwere, sittliche Verfehlungen aufgespart werden sollte als wirksamstes Zucht-, Sühn- und Heilmittel, das wird gegen Kleinigkeiten nicht selten ins Feld geführt. Solche Schlagharte sind Roßärzte, die auch Menschen und Kindern die gewohnte Arznei und Dosis verabreichen. — Fragen wir nach den Ursachen dieser Erscheinung, so sehen wir den Schlagpedanten in verschiedene Species auseinander gehen: den ungeduldigen, den zornmüthigen, den ehrgeizigen, den herzlosen u. s. w. Wir müßen es der Phantasie des Lesers überlassen, sich — nöthigenfalls mit Zuhülfenahme von Reminiscenzen aus eigener Vergangenheit — das Bild dieser verschiedenen Species weiter auszumalen.

Wie bedenklich aber jede Gefangenheit in den Fesseln des Pedantismus sei, liegt nahe. Der pedantische Lehrer kann zwar immerhin in einem gewißen Kreise etwas zu Stande bringen; aber für die eigentliche Bildung des jungen Geistes, für seine Erziehung zur Selbstthätigkeit und geistigen wie sittlichen Selbständigkeit ist seine Art

in der Regel nachtheilig, oft eigentlich verderblich. Die lieb- und leblose Art des Lehrers fällt auf das junge Gemüth, wie böser Thau auf zarte Gewächse. Und wie manchem talentvollen Jünglinge hat ein pedantischer Lehrer z. B. die alten Sprachen und das durch sie zu erschließende Alterthum für immer verleidet. So kann Geschichte, Mathematik, so kann namentlich die Bibel, die Religion und das Christenthum den Schülern verleidet und der Geist für das Sittigende der Wissenschaften, das Herz für das Bildende und Heiligende der göttlichen Wahrheit verschlossen werden.

In dem bisher Gesagten war immer von der wirklichen Pedanterei die Rede. Es giebt freilich auch eine nur scheinbare Pedanterei, d. i. ein Halten und Dringen auf Kleinigkeiten und Formen, das der Art eines wahren Pedanten sehr ähnlich sehen kann und doch in voller Freiheit des Geistes und Liebe des Herzens geschieht. Diese Art von Pedantismus hat offenbar auch Döderlein im Sinn, wenn er z. B. sagt: „Ich halte den Schulpedantismus für eine entschiedene Tugend bei einem einzelnen Lehrer und für ein entschiedenes Lob, wenn er an einer ganzen Schulanstalt herrscht." Das ändert aber an der Sache selbst nichts. Die Schulpedanterei bleibt als solche ein Fehler, ja unter Umständen ein Laster, mindestens eine bedauerliche Schwachheit. Es giebt allerdings auch Schulpedanten, bei denen der edle sittliche Kern und wissenschaftliche oder technische Tüchtigkeit den Fehler reichlich deckt; indes bleibt der pedantische Anhang ihres Wesens immerhin ein Schatten neben dem Lichte. — In der That kann es auch edlen Naturen geschehen, daß sich ihnen bei längerer Thätigkeit in der Schule ein Zöpflein von Pedanterei anhängt. Warum sollte sich nicht dem Schulmann, und ihm vor anderen, ein gewißer Schultypus aufprägen? Steht er doch in seiner Schule stets als der Superior, spricht ex cathedra, ist in allem höchste Auctorität und Orakel. Es liegt in der That für ein armes Menschenkind eine Versuchung in einer solchen Stellung. Und abgesehen von dieser Gefahr sieht wirklich der echte und gerechte Schulmann, der, an Geist und Herz gesund und frei, mit ganzer Seele lehrt und erzieht, in seiner Schulthätigkeit nicht selten dem wirklichen Pedanten so ähnlich, wie ein Ei dem andern, kein Wunder, daß ihn dann der Haufe auch dafür nimmt. Der echte Schulmann nimmt es mit den Kleinigkeiten in Lehre und Erziehung bei voller innerer Freiheit genau, haarscharf, ja rechtet, mit Shakespeares Heißsporn zu reden, „um das Neuntel eines Haares." Er weiß: »Gutta cavat lapidem, non vi, sed saepe cadendo;« darum spricht er nicht vom Tropfen: „Eins ist keins." Er zielt auf die künftige Freiheit der ihm anvertrauten Jugend, hält sie aber eben deswegen streng in den äußeren Satzungen wohlbemessener Zucht. Er hält auf Ordnung, Pünctlichkeit, Reinlichkeit, Stille während des Unterrichts, auf möglichste Vollkommenheit jeder Leistung des Schülers. Kurz, Kleinigkeiten überall, haarscharfes Dringen auf Regel, Ordnung, Form allenthalben, — und doch kein Pedant! Oder will man ihn ja so nennen, nun wohl! so ist das eben sein Schulrock. Wenn die Schule aus ist, so ist der gestrenge, scheinbare Pedant wieder der freie, humane Mann, der lebt und leben läßt. Die Geistesfreiheit, die vorschauende Weisheit, die verständige Liebe, aus der all sein Thun fließt, wird auch von Kindern verstanden, wenigstens empfunden, auch wo die Art ihrer Aeußerung dem Fleische wehe thut. Wo der Zögling diese Liebe ahnet und an sie glaubt und damit auch die Nothwendigkeit der Ordnung und Zucht anerkennt, da ist's gewonnen; den anderen bleibt das Gesetz eine nothwendige äußere Zucht und so ein Führer zur wahren Freiheit.

Sollen wir zum Schluße noch ein Präservativ nennen gegen die drohende, oder ein Heilmittel für die bereits eingetretene Schulpedanterei? Wir könnten etwa als Universalmittel F. A. Wolfs erste Regel für die Lehrer nennen: „Habe Geist!" Allein wir meinen dabei nicht den Geist allein, den der berühmte Philolog meint, nicht den Geist im allgemeinen, der als natürliche Gabe doch nur wenigen besonders bevorzugten Menschenkindern zufällt; wir meinen den Geist, den jeder empfangen kann, sobald er ihn ernstlich und in rechter Ordnung begehrt, den Geist Christi, der in alle Wahrheit leitet und durch die Wahrheit frei macht von allen sündigen Eigenheiten, auch denen der Pedanterei. In diesem Geiste Christi findet der Lehrer alles, was ihn zur gesegneten Führung seines Amtes befähigt.

**Pensionswesen, Wittwen- und Waisenversorgung.** Wir haben in diesem Artikel alle diejenigen Einrichtungen und Veranstaltungen zusammenzufassen, welche

den dienstunfähig gewordenen Lehrer durch Gewährung eines Ruhegehaltes vor Nahrungssorgen schützen oder der hinterlassenen Familie eines Lehrers die gleiche Wohlthat erweisen sollen. Es handelt sich hiebei zunächst um das zu Grunde liegende Princip. Denn nicht selten werden Stimmen laut, welche das Pensionswesen, wenn sie es nicht geradezu verwerfen, mindestens als eine Sache der Gnade, nicht des Rechts ansehen und insbesondere eine Verpflichtung der größeren Gemeinschaft gegenüber den Familien der Angestellten in Abrede stellen, Stimmen, welche gegenüber dem allerdings hie und da (vorzugsweise im Militärwesen) stark anwachsenden Pensionsetat gerne darauf hinweisen, daß der öffentliche Diener dadurch in unberechtigter Weise bevorzugt werde, daß die Gemeinschaft ihn nicht bloß, so lange er ihr wirklich diene, sondern noch über diese Zeit hinaus erhalte. Indessen zeigt schon die flüchtigste Betrachtung der thatsächlichen Verhältnisse, wie wenig im ganzen dieser Vorzug wirklich sagen will. Denn der öffentliche Diener kommt in der Regel erst nach Aufwendung von viel Zeit und Geld für seine Vorbildung zu einem leidlichen Erwerbe; er ist in seiner Stellung ungleich mehr gebunden als der Privatmann; er kann sich in seinen dienstlichen Pflichten durchaus nicht von andern vertreten oder unterstützen lassen; sein Beruf wird ihm niemals zugleich zum Besitz, an welchem die Familie Antheil haben und worin sie ihm folgen kann; und was die Hauptsache ist, seine Einnahmen bleiben auch im günstigsten Falle weit hinter dem zurück, was er in einer freien Berufsthätigkeit zu erwerben vermöchte. Selbst gegen den in unmittelbarer Abhängigkeit von einem Privaten Stehenden befindet sich der öffentliche Diener in der Regel dadurch im Nachtheil, daß es jenem unverwehrt bleibt, in den ihm frei bleibenden Zeiten ein Nebengeschäft zu treiben, während das dem öffentlichen Diener in vielen Fällen gar nicht, in andern nur unter erschwerenden Bedingungen gestattet ist. Kurzum, die äußerlichen Vortheile öffentlichen Dienstes sind im allgemeinen so knapp bemessen, daß die Aussicht auf Altersversorgung geradezu als ein Theil der Einnahme angesehen werden muß, ohne den der Abstand gegen andere Berufssphären allzugroß sein würde.

Es wird dies ganz besonders von dem Lehrerstande gelten dürfen. Dem Lehrer ist es noch weit weniger möglich als andern „Angestellten," sich durch das Sammeln jährlicher Ueberschüsse vor Entbehrungen in den Jahren der Arbeitsunfähigkeit sicherzustellen. In den weitaus meisten Fällen reicht die Besoldung (s. Art. Besoldung) des Lehrers schon nicht aus, eine nur irgend zahlreichere Familie einigermaßen anständig zu ernähren, so daß während der Amtszeit selbst durch Privatunterricht, Schriftstellerei, Pensionäre u. dgl. ein nicht unansehnlicher Theil des Bedarfs erworben sein will.

Verlangen wir also ein Pensionsrecht für den Lehrer, so erklären wir uns damit gegen diejenige Einrichtung, welche die Pensionirung zu einem Act der Gnade macht. Wir verlangen eine gesetzliche Normirung des Pensionswesens, ein Pensionsgesetz für den Staat, für die Gemeinde, Pensionsstatuten auf Grund des allgemeinen Gesetzes. In welcher Weise soll aber die Pensionirung der Lehrer geordnet sein? Es hängt dies wesentlich mit der andern Frage zusammen, aus welchen Mitteln dieselbe zu erfolgen habe? Die Pensionirung könnte erstlich aus den Mitteln des Staates erfolgen, so daß alle Lehrer an öffentlichen Schulen in Rücksicht auf Ruhegehalt als unmittelbare Staatsdiener behandelt würden. Ein solches Verhältnis wird in der That auch vielfach gewünscht, wie denn überhaupt im Schulwesen die vorherrschende Tendenz auf den engsten Anschluß an den Staat gerichtet scheint. Allein es scheint mehr als zweifelhaft, ob die unmittelbare Uebernahme der jedenfalls bedeutenden Last im Interesse des Schulwesens liegt. Der zweite Weg, die Mittel aufzubringen, läge darin, daß man denjenigen als dazu verpflichtet bezeichnete, welcher überhaupt für die Unterhaltung der betreffenden Unterrichtsanstalt zu sorgen hat. Unter der Voraussetzung, daß einer allzugroßen Verschiedenheit in der Behandlung der zu Pensionirenden durch allgemeine von der Oberaufsichtsbehörde festzuhaltende gesetzliche Bestimmungen gewehrt und daß unvermögenden Gemeinden die Hülfe des Staates zutheil würde, möchte gegen diesen Modus nichts einzuwenden sein. Die Höhe des Ruhegehaltes kann füglich nur nach zwei und zwar neben einander berechtigten Momenten bemessen werden: nach der Höhe der bezogenen Besoldung (incl. der dienstlichen Emolumente) und nach der Zahl der Dienstjahre, bei welch letzteren es angemessen scheint, die Jahre in Anrechnung zu

bringen, in welchen der zu Pensionirende als Hülfslehrer, ständiger Vicar, provisorischer Lehrer gearbeitet hat. Wünschenswerth wird für die Aufstellung der Tabelle sein, daß die Pensionsberechtigung früh beginne, und daß der Lehrer nach einer längeren Reihe von Dienstjahren seinen vollen Gehalt sammt dienstlichen Emolumenten als Pension erhalte. Mit der Pflicht einer genügenden Pension für die öffentlichen Lehrer im Alter oder in Krankheitsfällen erfüllt ja der Staat zugleich eine Pflicht gegen sich selbst. Denn weil es ohne sichernde Bestimmungen ungerecht wäre, einen unfähig gewordenen Lehrer einfach zu beseitigen und dadurch dem Hunger preiszugeben, so sieht sich der Staat moralisch gehindert, einem solchen seine Functionen abzunehmen und sie tüchtigeren Händen anzuvertrauen. Ist dagegen das Pensionswesen richtig geordnet, dann hat der Staat auch das Mittel in der Hand, seine Aemter zur rechten Zeit neu zu besetzen. — Soll der Lehrer aus seinen eigenen Mitteln zu demjenigen Fond, welcher ihm später den Ruhegehalt auszuwerfen hat, beitragen? In der That besteht hie und da die Einrichtung, daß von dem Diensteinkommen laufende Beiträge bezahlt werden, und daß bei der ersten Anstellung eine größere Rate in Abzug gebracht wird. Wird aber einmal im Princip das Recht des öffentlichen Dieners auf einen Ruhegehalt anerkannt, steht es ferner fest, daß die Lehrerbesoldungen in den seltensten Fällen das Ansammeln eines Capitals gestatten: so wird darüber kein Zweifel sein können, daß Staat und Gemeinde diese Altersversorgungen ganz und ohne dergleichen Beisteuern zu leisten haben. — Noch weniger wird man sich mit dem Wege befreunden können, welcher namentlich innerhalb des Volksschulwesens noch gar häufig eingeschlagen wird: daß nämlich der Emeritus einen Theil seines Diensteinkommens an einen Stellvertreter abzugeben hat. Bei dem durchschnittlichen Stande unserer Volksschullehrergehalte heißt dieses Verfahren ungefähr so viel als dem einen so viel nehmen, daß er nicht mehr, und dem andern so viel geben, daß er noch nicht genug hat.

Wir wenden uns nunmehr zu den für Versorgung hinterlassener Wittwen und Waisen von Lehrern bestehenden Veranstaltungen. Hier ist das Princip allerdings zweifelhafter, und der Nachweis einer rechtlichen Verpflichtung wird schwerer zu führen sein. Um so mehr darf von Gründen der Billigkeit und der Zweckmäßigkeit die Rede sein. Denn es wird — so lange eben die Gehaltsverhältnisse sind, wie sie nun einmal sind — zumal im Lehrerstande nicht leicht gelingen, der etwa hinterbleibenden Familie auch nur eine leibliche Existenz zu sichern. Auf der andern Seite wird eine staatliche Fürsorge für die Familien der Lehrer als ein wesentliches Beförderungsmittel des Gedeihens der Schulen angesehen werden dürfen, als eine Stärkung der Berufskraft und Berufsfreudigkeit der Lehrer. — Auch hier halten wir den Dienstgeber, d. h. den Staat und die Gemeinden für diejenigen, auf welchen die hier mehr moralische Verpflichtung lastet. Gesetzliche Regelung wird auch hier geboten, ein gesetzlicher Einfluß der Staatsbehörde auf die Communen nothwendig sein. Dagegen wird hier wohl von einer Mitverpflichtung der Lehrer die Rede sein dürfen, von einer Beitragspflicht; wenigstens wird es zweckmäßig sein, der Gemeinschaft nicht zu viel aufzuladen. Empfehlenswerth würde darum die Bildung von Wittwen- und Waisenfonds sein und zwar für größere Bezirke; für das ganze Staatsschulgebiet, für Communalschulen, wozu sich die einzelnen Gemeinden vereinigen müßten u. s. w. — Es wird freilich nicht leicht sein, die Versorgung der Wittwen und Waisen rasch zu einem befriedigenden Stand zu bringen. Wenn die Beiträge (1—3% des Gehaltes jährlich) nicht zu hoch gegriffen, wenn der Gemeinschaft nicht zu viel zugemuthet werden soll, wird über eine Wittwenpension von 20—25% des Diensteinkommens nicht wohl hinauszukommen sein. — Es wird daher dieser Punct sein, wo die Selbstthätigkeit der Schulen und einzelner Lehrer zur thätigen Mitarbeit berufen bleibt, um die Thätigkeit der Gemeinschaften zwar nicht zu ersetzen, aber doch zu ergänzen. Diese Selbstthätigkeit aber sollte sich nicht lediglich in der Benutzung der Lebensversicherungsanstalten zeigen, weil auch dieser Weg zu genügender Versorgung der Hinterbleibenden nur von verhältnismäßig wenigen betreten werden kann, sondern auch und namentlich in einer collectiven Thätigkeit der Lehrer. Die Gründung von Wittwen- und Waisenstiftungen im Sinne solcher ergänzenden Hülfsfonds, sei es nun für einzelne Schulen oder für Schulbezirke, kann nicht nachdrücklich genug empfohlen werden.

Der factische Stand der Dinge läßt sich kurz dahin zusammenfassen, daß erstlich

in Bezug auf das Pensionswesen der Lehrer an den höheren Staatsschulen die Sachlage eine ziemlich befriedigende ist, die Lehrer an höheren Communalschulen aber in dieser Beziehung schon zurückstehen, und die Lage der Elementar- oder Volksschullehrer fast überall noch durchschnittlich ungünstig ist. Was dann zweitens die Versorgung der Wittwen und Waisen betrifft, so ist zwar auch auf diesem Puncte die glücklichere Lage der Lehrer der höheren Unterrichtsanstalten nicht zu verkennen; doch bleibt für die Gemeinschaften sowie für die Lehrerschaft selbst auf diesem Puncte noch viel zu thun übrig. Dagegen sind die Verhältnisse des Volksschullehrerstandes auf diesem Gebiete im allgemeinen noch geradezu traurig zu nennen. Möchte gerade nach dieser Seite, wie es neuerdings den Anschein hat, überall sich energische Thätigkeit entfalten, der Gottes Segen nicht fehlen wird.

**Persönlichkeit**, s. Erzieher, Lehrer, Methode.

**Pestalozzi.** — Literatur: Außer den Schriften Pestalozzis (Gesammtausgabe in 15 Bänden, Stuttgart, Cotta 1819—1826) sind hervorzuheben: Blochmann, „Heinrich Pestalozzi, Züge aus dem Bilde seines Lebens und Wirkens" 2c. Leipzig, Brockhaus 1846. J. Ramsauer, „Pestalozzische Blätter", 1. Heft, Elberfeld 1846. Derselbe: „Kurze Skizze meines pädagogischen Lebens" u. s. w. Oldenburg 1838. K. v. Raumer, „Gesch. der Päd." Bd. II. Lange, „Erinnerungen aus meinem Schulleben", Potsdam 1855. Christoffel, „Pestalozzis Leben und Ansichten, aus seinen Schriften dargestellt", Zürich 1846. Mönnich, „Jugend- und Bildungsgeschichte merkwürdiger Männer" u. s. w. Nürnberg 1841. I. Bd. Morf „zur Biographie Heinrich Pestalozzis", 2. Aufl. Winterthur 1869. Schenkel, „J. H. Pestalozzi und dessen Bedeutung für seine und unsere Zeit", Heidelberg 1863. Zoller, „Pestalozzi und Rousseau", Frankf. 1851. Biber, „Beitrag zur Biographie H. Pestalozzis", St. Gallen 1827. Christmann, „Versuch einer Metakritik der Weltverbesserung, ein Wort über Pestalozzi und Pestalozzismus", Ulm und Leipzig 1812. Gruner, „Briefe aus Burgdorf", Frankf. a. M. 1804. 2. Aufl. 1806. v. Türk, „Briefe aus München-Buchsen" u. s. w. Leipzig 1806.

Johann Heinrich Pestalozzi wurde am 12. Jan. 1746 als Sohn eines Wund- und Augenarztes in Zürich geboren. Der zarte, körperlich schwächliche, äußerlich unbeholfene, aber lebhaft erregbare und tief empfindende Knabe kam 6 Jahre alt nach dem Tode des Vaters unter die Fürsorge einer treuen Magd, die mehr als die eigene Mutter das Hausregiment führte. Man mußte sehr sparsam leben, allein diese Einschränkung hatte nicht die Folge größerer Achtsamkeit auf äußere Dinge, sondern beförderte nur das nach innen gekehrte Wesen des Knaben, der immer von irgend einem Gedanken völlig hingenommen alles andere darob vergaß. Bezeichnend ist es, daß er schon während der Schuljahre nichts formell correct lernte, dafür aber die Lehrgegenstände sachlich tief erfaßte. In gleicher Weise wirkten die Eindrücke des Lebens auf sein Gefühl. Daß schon in der Schule der Arme hart, der Reiche mit ungebührlicher Schonung behandelt wurde, das empörte sein Gerechtigkeitsgefühl. Vom 9. Jahre an brachte er einen großen Theil seiner Zeit auf einem Dorfe bei dem dortigen Pfarrer Hotze, seinem Großvater zu, wo er eine unmittelbare Anschauung von dem drückenden Joch erhielt, unter welchem die Landbevölkerung von den Aristokraten der Stadt gehalten wurde. Gegen all dieses Unrecht setzte sich ein glühender Haß in seiner Seele fest. Bei solcher Stimmung war es kein Wunder, wenn Rousseaus Emil (1762 erschienen) den Jüngling aufs äußerste entflammte; derselbe hatte auf P. die Wirkung, daß sich mit den in ihm arbeitenden Ideen von Befreiung des Volkes von politischem Druck pädagogische Gedanken verbanden, was aber alles noch unklar durch einander gohr. Einstweilen hatte er von dem Aufenthalt beim Großvater her noch immer den Gedanken, Pfarrer zu werden. Er machte zwar sein Examen, hatte aber als Prediger keinen Erfolg, weil ihm bei den ersten Predigten jedesmal irgend ein Unschick passirte. Er warf die Theologie ab — und wollte Jurist werden. Aber das Recht, das er im warmen Herzen trug, vermochte nicht durch das Dorngestrüppe der bestehenden Gesetze und Gewohnheiten durchzubrechen; er sah bald, daß er als Advocat für das Volk nichts, für sich selbst nur Haß und Verdruß gewinnen würde. So warf er, von einer Krankheit erstanden, alle seine Papiere, in denen er seine Plane sich selber entwickelt hatte, ins Feuer und kaufte, um durch eine Musterwirthschaft dem Volke, den Armen

den Weg zu einer würdigen Existenz zu zeigen, im Aargau ein Gut, dem er den Namen Neuhof gab; es waren 100 Morgen Landes, das noch unbebaut war, weil man es für zu schlecht zum Anbau gehalten hatte. Dahin folgte ihm, als alles eingerichtet war, 1769 seine feingebildete Gattin, Anna Schultheß aus Zürich. Aber schlechte Jahre, schlechtes Personal, eigenes Ungeschick und infolge dessen eine wachsende Schuldenlast, alles half zusammen, P. zu Grunde zu richten. Doch als alle seitherigen Helfer sich und ihre Beiträge zurückgezogen hatten, da gerade gieng ihm das Herz weit auf für die Noth des Volkes. Eine Armen-Erziehungsanstalt sollte der Neuhof werden; für diesen Zweck öffneten sich ihm, was nach den Vorgängen um so mehr zu ehren ist, reiche Schweizerhände, so daß er 1775 mit 50 Bettelkindern seine Anstalt eröffnen konnte. Neben dem Unterricht, in welchem er unabhängig vom Schlendrian der Schulen seine eignen Experimente machte, beschäftigte er die Kinder Sommers mit Landbau, Winters mit Handarbeit. Aber auch die ihm von edeln Freunden gewordene Unterstützung konnte einen abermaligen ökonomischen Fall nicht verhindern; nach fünf Jahren voll unsäglicher Mühsal und Sorge mußte er seine Anstalt schließen.

War aber auch alles dazu angethan, ihm den Glauben an seine Mission aus dem Herzen zu reißen, — er hielt ihn fest, weil er ohne denselben nicht leben konnte. Abgeschnitten jedoch von aller Möglichkeit einer praktischen Verwirklichung hatte er nur Ein Mittel, dem übervollen Herzen Luft zu machen, er griff zur Feder. Es erschien 1780 seine erste literarische Arbeit: „Die Abendstunde eines Einsiedlers" (abgedruckt in Iselins Ephemeriden). Merkwürdig ist der umfassende Blick, mit dem P. von „seiner Hütte" aus das Leben überschaut, um alles von Einem Princip aus zu erneuern, zu reinigen, zu der Fülle von Segen zu leiten, die Gott dem Menschengeschlechte bereitet hat und um die es durch seine Thorheit sich selber bringt. Die Verkommenheit und Entwürdigung des Volkes ist die Folge der Entsittlichung der obern Stände, die durch ihre falsche Bildung ihre innern Kräfte verlieren. Zu helfen ist nur durch Rückkehr zur Natur, zu ihrer Einfalt und Wahrheit. Hieraus entspringt Kindersinn und Vatersinn — der Fürst wird Vater des Volkes; hieraus entspringt der Glaube, der den Menschen zum Kinde Gottes und dadurch glücklich macht. Auf diese einfachen Grundlagen muß das gemeinsame Leben zurückgeführt werden; Bildung wird nur auf dem Wege der Lenkung des Geistes zur Wahrheit und Weisheit durch die Realkenntnis wirklicher Gegenstände erlangt. Diese Wahrheit und Weisheit aber führt nicht von Gott ab, sondern zu ihm hin; wer auf die Natur zurückgeht und im Wirklichen die Wahrheit sucht, der findet Gott. — Diese Schrift scheint wenig Beachtung gefunden zu haben. Desto größern literarischen Erfolg hatte das 1781 erschienene Volksbuch Lienhard und Gertrud. Dem Buche, das bis zu vier Bänden gedieh, lag im allgemeinen der Gedanke zu Grunde, in lebendigem Bilde auszuführen, wie in einer durch einen schurkischen Vogt tief heruntergebrachten Gemeinde ein in den allgemeinen Ruin hineingezogener Hausvater, der Maurer Lienhard, durch sein kluges und rechtschaffenes Weib gerettet und von dieser einzelnen Familie aus unter kräftiger Einwirkung eines tüchtigen Pfarrers und edlen Gutsherrn auch der ganze Ort zu besseren Zuständen geführt wird. In dieser Schrift, vorzugsweise in dem ersten Bande, beurkundet P. nicht nur eine scharfe Beobachtung und höchst lebendige Auffassung der Dinge und Menschen, sondern zugleich ein so hohes künstlerisches Talent der Darstellung, daß wir heute noch gestehen müßen, es habe in dieser Gattung von Schriftstellerei erst wieder Jeremias Gotthelf gleich Großes geleistet. P. selbst hat diese Höhe nie mehr erreicht; schon die späteren Bände von Lienhard und Gertrud kommen dem ersten nicht mehr gleich.

Aber so viel Ehre ihm das Volksbuch eintrug, er blieb dennoch arm und ohne einen Wirkungskreis auf dem Neuhof sitzen; ja, von der Aufhebung seines Instituts an saß er dort noch achtzehn volle Jahre, die schönsten, kräftigsten Jahre eines Manneslebens — welch eine Wartezeit für einen Geist wie der seinige! Gewiß, wenn wir P. einen Märtyrer nennen,*) so würden schon diese 18 Jahre genügen, ihm die

---

*) Tholucks lit. Anzeiger, 1846. Nro. 49.

Märtyrerkrone zu erwerben. Die letzte Frucht dieser unfreiwilligen Muße waren die „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes“ (1798). Wer in dieser Schrift geschichtliche Studien erwartete, würde sich täuschen; es ist durchweg Reflexion aus der eigenen Subjectivität heraus und über diese, in deren Spiegel er die Volks- und Staatszustände seiner Zeit betrachtet. Diese Zustände findet er jammervoll und nichtswürdig; „das Elend unsers alternden Welttheils ist unabsehbar“ (S. 73. Cotta'sche Ausgabe Bd. VII). „Die allgemeine Schiefheit der Menschen in allen bürgerlichen Verhältnissen,“ heißt es S. 119, „und ihre allgemeine Verhärtung im gesellschaftlichen Zustand ist eine Folge der inneren Verstümmelung der Naturkräfte unsers Geschlechts.“ Von diesen Anklagen kriegen auch die Geistlichen ihre Portion ab; S. 98 f. lesen wir: „Und die Geistlichen? wie äußern diese ihre Untreue am gesellschaftlichen Recht? Durch Schlaf- und Herrschsucht, durch Einmischung und durch ihre allerunterthänigste Unterthänigkeit.“ Daß er solch bittere Urtheile über die Geistlichen fällte, daß er überhaupt das Wirken der Kirche zur sittlichen Hebung des Volkes so gering anschlug, kann deswegen auffallen, weil er doch Männer wie Lavater, wie Heß kannte, auf die wahrlich jene Silhouette nicht paßte. Aber theils waren doch auch diese für P.'s Geschmack noch viel zu viel mit dem Dogma beschäftigt, theils aber mußte er die Wirksamkeit auch der besten ihres Standes als eine erfolglose ansehen, weil sie den Menschen erst dann in ihren Kreis zieht, wenn er ausgewachsen und fertig ist. Gegen das Katechisiren der Pfarrer hatte er ohnehin einen tiefen Widerwillen, weil es ihm als Spiegelfechterei erschien, aus den Kindern herauszufragen, was man ihnen doch erst sagen sollte. — Wenn P. von den Schulen seiner Zeit nichts gutes redete und erwartete, so war er damit in der Schweiz wohl noch mehr im Rechte, als die Philanthropen in Deutschland. Die Proben, welche Morf (s. o.) aus Berichten der damaligen Schulmeister im Canton Zürich mittheilt, zeigen eine ganz unglaubliche Unwissenheit und die tiefste Gemeinheit in der Auffassung des ganzen Berufs. — Indem er nun sowohl über das Entstehen dieses Elends als über die Mittel der Rettung nachsinnt, kommt er zur Erkenntnis von drei Stufen, die die Menschheit durchläuft, des Zustandes der rohen Natur, des gesellschaftlichen Zustandes und der Erhebung zur Sittlichkeit durch die selbständige Kraft des Willens. Wie der erste in den zweiten übergeht, das malt er sich ganz nach eigener Phantasie aus. Er weiß aber auch, daß die Religion nicht an sich und in jeder Form jene Erhebung bewirkt, sondern daß sie selber den Charakter jeder Stufe annimmt. Hülfe ist also nur möglich durch eine Erhebung zur Sittlichkeit; diese, indem sie jedem Menschen seine Freiheit und Würde giebt, hebt ihn zugleich wieder zu derjenigen Kinderunschuld empor, zu welcher die Natur hinstrebt und zu welcher göttliche Kräfte und Gnaden sie fähig machen. (S. 197.) „Erziehung und Gesetzgebung müßen diesem Gange der Natur folgen, sie müßen ihm das thierische Wohlwollen durch das häusliche Leben zu einem menschlichen Wohlwollen umwandeln und selbiges durch die Treue und den Glauben, die der gesellschaftliche Zustand anspricht, mitten in der Gewaltsamkeit, mit welcher der gesellschaftliche Zustand auf das Verderben dieses Zustandes einwirkt, dennoch zu erhalten suchen. Sie müßen ihn endlich durch Selbstverleugnung zu der Kraft emporheben, durch die er allein im Stand ist, das Wesen der Unschuld in sich selbst wieder herzustellen, und sich selbst durch seine sittliche Kraft wieder zu dem friedlichen, gutmüthigen und wohlwollenden Geschöpf zu machen, das er in der Unverdorbenheit seines thierischen Zustandes auch ist.“ Diese Stelle zeigt deutlich, wie er mit Rousseau zusammenhängt und wie er über diesen hinausschreitet. Rückkehr zur Natur ist beiden das Losungswort. Aber nicht die rohe, thierische Natur will P. herstellen, sondern die Naturkraft muß erst durch Freiheit, d. h. durch Selbstverleugnung geadelt, aus der Thierheit zur Menschheit erhoben werden, wozu ihm die Religion, speciell das Christenthum (vgl. S. 170) der wichtigste Factor ist. Von dieser sehr verschiedenen Auffassung des Princips gehen denn auch sehr verschiedene Folgerungen aus, die wir nach der allgemeineren, politisch-socialen Seite hin am besten mit Zoller (s. o.) so bezeichnen: „Rousseaus Ansicht von der Verdorbenheit der gesellschaftlichen Verhältnisse führt zu einer äußerlichen politischen Revolution; P. verlangt eine innere sittliche Umbildung, damit ein sittlicher Geist die Verhältnisse durchdringe, die ohne diesen höheren Geist nur Producte der Selbstsucht sind.“

Mit dem Jahr 1798 endlich eröffneten die Ereignisse der Zeit P. die Laufbahn, in die er schon als Jüngling die Pforte zu finden sich bemüht hatte. Ein Capuziner hatte das katholische Landvolk von Unterwalden gegen die neue helvetische Verfassung als ein Teufelswerk aufgewiegelt; um den Aufruhr zu zertreten, rückten 12,000 Franzosen ein, verwüsteten das Land und legten den Hauptort, Stanz, in Asche; vierhundert Männer büßten ihren unzeitigen Patriotismus mit dem Leben. Das Elend der vielen Waisen war unsäglich; in P. rief es den Gedanken hervor, diese Kinder zu sammeln, um sie in einer Waisenanstalt zu versorgen und zu erziehen. Die Regierung wies ihm hiezu ein halb in Trümmern liegendes Frauenkloster an, und dahin zog er nun, während seine Frau auf dem Neuhof und in Zürich blieb. Die Schilderung des Zustandes, in welchem er die um ihn sich sammelnden 80 Kinder vorfand, muß man in seinen Briefen an Geßner (Werke, Bd. V. S. 12.) lesen, um die Größe derjenigen Liebe zu ermessen, die ihn erfüllte, die ihm das schwerste, die aufreibendsten Dienste (denn er allein war den Kindern alles in allem) und die erfreulichsten Resultate möglich machte. Hier hatte er Gelegenheit, seine Ideen praktisch zu verwerthen und damit auch zu prüfen; der Erfolg gab ihm Recht, denn „ehe die Frühlingssonne den Schnee auf den Alpen schmolz, kannte man seine Kinder nicht mehr.“ Aber das Misgeschick, das ihn wie sein Schatten begleitete, traf auch hier wieder nur allzufrüh ihn und sein Werk. Neun Monate nachdem er zu arbeiten angefangen, nahmen die Franzosen das Kloster zur Errichtung eines Militärspitals in Beschlag; die Kinder mußten allesammt entlassen werden. P. bat die helvetische Regierung, ihm irgendwo eine recht verwahrloste Schule anzuweisen, wo er ohne alle Besoldung arbeiten dürfte. So wurde ihm eine Kleinkinderschule und später eine Hintersäßerschule in Burgdorf angewiesen. Noch 1799 zog er dort ein, in der Hoffnung, hier endlich sein bleibendes Arbeitsfeld gefunden zu haben. Allein gegen den gewohnten Schlendrian der Schulen stach P.'s Lehrweise so befremdlich ab, daß das Publicum stutzig wurde, ob denn der Mann einen Schulmeister vorzustellen überhaupt fähig sei? In der That wurde deshalb eine Visitation vorgenommen — aber zum erstenmal erlebte P. eine Satisfaction; die Schulbehörde sprach es aus, daß, was P.'s Kinder leisten, außerordentlich viel sei, daß er allerdings bewiesen habe, wie viel Kraft durch zweckmäßige Behandlung auch im Kinde schon entbunden werden könne. Auf dieses hin würde er getrost da fortgearbeitet haben, wo er stand. Nun aber kam ein Appenzeller Schullehrer, Hermann Krüsi, mit etlichen und zwanzig blutarmen Kindern nach Burgdorf, zunächst in der Absicht, den Plan des schweizerischen Unterrichtsministers Fischer zur Ausführung bringen, der auf dem Schlosse zu Burgdorf ein Schullehrerseminar mit einer Armenschule hatte errichten wollen. Fischer starb, als eben das Project sich verwirklichen sollte; dafür verband sich nun P. mit Krüsi zur Errichtung einer Privaterziehungsanstalt, zu welcher die Regierung das Schloß hergab. Vier Jahre haben sie dort mit einander und mit weiteren Genossen, die sich anschloßen — Tobler aus Appenzell, Buß aus Tübingen, Ramsauer, der noch als Zögling eintrat, aber früh schon als Gehülfe diente — gewirkt. In dieser Periode geben mehrere Schriften von der Fortentwicklung von P.'s Gedanken Zeugnis. 1801 erschien: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.“ P. giebt hier in Briefen eine im allgemeinen Theil den „Nachforschungen“ ähnliche Darstellung seiner Ideen, nur jetzt illustrirt durch die seitdem gemachten Erfahrungen, und dann eine Auseinandersetzung über die drei Elementarmittel aller Bildung, Schall (Ton, Wort, Sprache), Form (Messen, Zeichnen, Schreiben) und Zahl, sowie über den absoluten Ausgangspunct für alle diese Lehrzweige, die Anschauung. Was hier grundlegend gegeben ist, das sollten sofort die Elementarbücher so bearbeitet darbieten, daß jede Familie ihren Bildungsberuf mittelst derselben sollte erfüllen können; das erste derselben war das Buch der Mütter (1803), das in jede Familie die richtige Methode einführen sollte, wie des Kindes geistige Kräfte, seine Aufmerksamkeit, seine Anschauung, seine Sprache vom zartesten Alter an durch den Umgang der Mutter geweckt, genährt, entwickelt werden sollen. Allgemein anerkannt ist jetzt, daß es ein unglücklicher Gedanke war, wenn P. zum Thema dieser ersten Unterredungen den eigenen Leib des Kindes nahm und dieses seine Sprachbildung durchs Sprechen von Sätzen gewinnen sollte, wie der folgende: „Die rechte Backe oder die Wange liegt unter dem rechten Auge und dem rechten

Schlaf, vornen an dem rechten Ohr, auf der rechten Seite der Nase, des Mundes und des Kinns." Denn P.'s Voraussetzung, daß „das Kind selbst, indem es sich in der ganzen Unbehülflichkeit seines Daseins fühlt, der erste Vorwurf seines Bewußtseins und Bemerkens ist," ist eben in ihren beiden Theilen grundfalsch; sogar in sittlicher Hinsicht ist es gefährlich, so frühzeitig den Blick desselben auf seines eigenen Leibes einzelne Glieder zu lenken. Freilich wollte P. nach seinen eigenen Erklärungen mit dem Buche nur ein Paradigma geben, nicht aber diesen Stoff als den allein zu tractirenden vorschreiben; allein das Vorwort läßt darüber keinen Zweifel, daß er denselben doch als das normale für den ersten Kindesunterricht im Elternhause angesehen hat. Die weiteren von seinen Gehülfen bearbeiteten Elementarbücher: das ABC der Anschauung oder Anschauungslehre der Maßverhältnisse, und die Anschauungslehre der Zahlverhältnisse erschienen in demselben Jahre. Ein Denkmal dieser Burgdorfer Periode sind die obenerwähnten „Briefe aus Burgdorf", welche deutlich zeigen, welch fruchtbaren Boden P.'s Ideen auch schon in andern strebsamen Geistern gefunden hatten. Das Institut selbst nahm einen höchst erfreulichen Fortgang; die helvetische Regierung sandte Schullehrer nach Burgdorf, um bei P., wie man bereits es ausdrückte, „die Methode" zu studiren, und Zöglinge strömten von allen Seiten herbei. In Deutschland hatte schon 1800 die Augsburger Allgemeine Zeitung auf P. aufmerksam gemacht. Ihr folgte der deutsche Merkur. — Aber noch im September 1803, als in Bern die alten Regierungsherren wieder ans Ruder gekommen waren, wurde ohne alle Rücksicht auf P. das Schloß zu Burgdorf einem Oberamtmann zum Sitze angewiesen. Glücklicher Weise war aber sein Name schon so weit zu Ehren gekommen, daß ihm mehrere Städte ihre Schlösser unentgeltlich anboten. Jetzt erst fiel es den gnädigen Herren zu Bern ein, ihm eine Localität in München-Buchsee anzubieten, die er annahm, obgleich er wegen Mangels an Raum die Zahl seiner Zöglinge vermindern mußte. Hier kam er mit Emanuel von Fellenberg zusammen. Da das Verhältnis der beiden Männer schon in dem Artikel Fellenberg dargelegt ist, so genügt es hier zu bemerken, daß die Grundverschiedenheit ihrer Persönlichkeit und die Superiorität, die Fellenbergs praktische Tüchtigkeit beanspruchte und die P. nicht ertragen konnte, eine baldige Trennung nothwendig herbeiführte. Die Regierung des Waadtlandes bot ihm einige Schlösser an, er wählte Ifferten.

Dies nun war der Ort, wo P. als Haupt eines sich immer erweiternden Lehrer- und Schülerkreises seine Ideen ins Leben umzusetzen volle Freiheit fand, wo sich ihm Lehrkräfte der mannigfachsten Art zur Verfügung stellten, wo sein Werk der Gegenstand einer immer größern und allgemeinern Aufmerksamkeit der ganzen gebildeten Welt, namentlich der Pädagogen und Staatsmänner wurde. Alles, was sich für Erziehung und Menschenwohl interessirte, wallfahrtete nach Ifferten. — Der Hauptanziehungspunct war unstreitig P. selber; man schätzte sich glücklich, den „Weisen von Yverdon" gesehen zu haben, und die Namen einer Reihe von Männern, wie Ramsauer, Blochmann, Zeller, Stern, Nägeli, Pfeifer, Denzel, Harnisch, Karl von Raumer, Ritter, Diesterweg u. a. sind der sprechende Beweis, wie anziehend und anregend P. auf die verschiedensten Naturen gewirkt hat, die der gleiche Ernst des Interesses für das Erziehungswesen dafür empfänglich machte. Wie viel fruchtbarer Same auf diesem Wege in alle civilisirten Lande ausgestreut worden ist, läßt sich nicht ermessen. Vielfach wurde freilich experimentirt; aber wenn der eine Schüler darunter Zeit verlor, so kam dies einer Menge anderer zu gute. Vielfach gerieth man in Einseitigkeit; nicht weniges, was in fester Begrenzung vollkommen richtig war, wurde auf die Spitze getrieben und dadurch abgeschmackt und lächerlich. Insbesondere ärgerten sich die Kundigeren darob, daß im Institut eine Menge Dinge als nagelneue Erfindung hochgepriesen wurden, die längst von einsichtigen Pädagogen erkannt und angewendet waren, was man in Ifferten zufällig nicht wußte. Aber das alles hebt die Thatsache nicht auf, daß eine solche Bewegung von jenem einzigen Puncte nicht hätte ausgehen können, wenn nicht etwas reelles dort vorhanden gewesen wäre. Allerdings aber mußte mit diesem, wenn die Wirkung eine so tiefe und allgemeine sein sollte, auch die Zeitstimmung selber zusammentreffen. Unter dem Zusammensturz alles dessen, was vorher als fest und unantastbar gegolten hatte, und unter dem Drucke, mit dem sich die neue Zeit den Völkern fühlbar machte, war das Gefühl allenthalben wach und lebendig

geworden, daß nur durch eine innere Erneuerung der Menschen wieder Friede und Heil zu gewinnen sei. Was Wunder, wenn ein Mann, der mit glühender Begeisterung eine neue, von aller Tradition freie, auf die Natur gegründete Erziehung, und zwar Volkserziehung ankündigte, der das Volk innerlich zu kräftigen sich anheischig machte und vielversprechende Proben vor Augen stellte, einer Menge gerade der besseren und besten fast als ein Heiland erschien, der gekommen sei, da die Zeit erfüllt war? oder doch als ein Reformator, der zu vollenden habe, was Luther nur begonnen? (Mit diesem hat selbst Fichte in den Reden an die deutsche Nation ihn verglichen.) Man könnte fragen, warum man jene Regeneration nicht vielmehr auf religiösem Wege, durch das, was man jetzt innere Mission nennt, herbeizuführen gesucht habe? Und allerdings dienen die gerade in der Blütezeit des Pestalozzismus rasch nach einander entstehenden Bibelgesellschaften als sprechende Beweise, daß man auch auf diesem Wege an der Wiedergeburt der Völker zu arbeiten nicht säumig war. Aber es waren doch vorzugsweise ascetische, mehr kirchliche oder mehr pietistische Kreise, also jedenfalls eine Minderzahl, von wo aus dieses Mittel angewendet wurde; die aufgeklärte Welt dagegen und die nicht geringe Zahl solcher, welche (biblisch zu sprechen) nicht ferne waren vom Reiche Gottes, denen aber die Kirche jener Zeit nichts von den Geheimnissen jenes Reiches sagte, — hielt eine neue Methode der Lehr- und Erziehungskunst für ein sichereres Mittel, um geistig ein neues Geschlecht zu zeugen, das ja nicht bloß ein bibelfestes, kirchliches Volk sein, sondern aus urtheilsfreien, thatkräftigen und dabei immerhin frommen Menschen bestehen sollte. Beides schloß sich freilich principiell nicht aus, wie denn mehrere der tüchtigsten Schüler P.'s nachher eine specifisch-christliche Richtung eingeschlagen haben. Aber in P.'s Blütezeit liefen die beiden Linien noch ferne von einander her, und man kann sagen, daß erst in den Rettungsanstalten des letzten halben Jahrhunderts beide Principien, das der pestalozzischen Pädagogik und das der inneren Mission in Christi Namen sich in ihrer Einheit darstellen.

Im Institut zu Ifferten fühlte sich P. beglückt durch das rege Leben, das hier in Gang gebracht war; hohe Ehren, die er principiell nicht suchte, die aber gelegentlich doch einige Eitelkeit in ihm weckten, kamen ihm von verschiedenen Seiten zu. Eine Visitation, die schon 1805 die Tagsatzung vornehmen ließ, da eine Partei das Institut als Sitz der Irreligiosität anklagte, gereichte ihm schließlich nur zur um so größeren Anerkennung. Aber diese Glanzperiode war auch die Periode des Unheils, das ihm das Leben verbitterte, das endlich die Auflösung des Instituts zur Folge hatte, und ihn als müden Greis aus dem Leben scheiden ließ mit dem Zwiespalt im Herzen, seinen Lebenszweck verfehlt zu haben und doch sich der Wahrheit dieses Zweckes und einer factischen, tiefgreifenden Wirkung dieser Wahrheit bewußt zu sein.

Der erste Fehler war, daß seine Anstalt, statt ein Armeninstitut zu bleiben, ein Sammelplatz für Zöglinge aus allen Gesellschaftskreisen und aus aller Herren Ländern wurde, mit welcher Ausdehnung ihm sein ganzes Princip sich verrückte und im Institut auch die Disciplin, wie es zu gehen pflegt, aus sehr menschlichen Rücksichten sich lockerte. Je mehr aber der Kreis sich ausdehnte, je umfangreicher und verwickelter dadurch die ökonomische Verwaltung, wie das Zusammenhalten solch verschiedenartiger Elemente wurde, um so greller contrastirte damit P.'s absolute Unfähigkeit, solch einen Organismus sicher zu leiten, sein völliger Mangel an Regierungs- und Haushaltungskunst. In Liebe und Haß, in Liebkosung und Schmähung ein Kind des Augenblickes vergriff er sich unaufhörlich in der Behandlung seiner Genossen. Auch seine Frau scheint, so edel der Grund ihres Gemüthes war, hierin nicht diejenige Ergänzung seiner Natur dargeboten zu haben, die gerade in solcher Lage doppelt nothwendig war. Alles dies wäre aber gut zu machen gewesen, wenn irgend ein ihm nahe stehender Mitarbeiter gleichsam als erster Minister des kleinen Staates das Ganze in guter Ordnung gehalten hätte. Ein hiezu fähiger Mann stand ihm auch wirklich zur Seite, aber statt ihn zum Heile zu leiten, hat dieser sein Unglück herbeigeführt. Es war dies Joseph Schmid, welcher als Hirtenknabe aus Vorarlberg schon 1801 in Burgdorf zu P. gekommen, schnell aber zu einer Hauptstütze seiner Unternehmung geworden war. Ein ungemein praktisches Talent machte ihn ebenso fähig, P.'s Ideen über Lehre und Erziehung ins Leben einzuführen, als der Oekonomie der Anstalt einen festen Gang zu

geben; aber leider wandte er diese Talente nur zur Befriedigung seines Egoismus an; er gieng darauf aus, P. so in seine Gewalt zu bekommen, daß vielmehr er, Schmid, der Regent des Ganzen war und jeder Mitarbeiter sich entweder ihm fügen oder abtreten mußte. Dies führte, neben einigen Conflicten mit den Lehrern, den längsten und verderblichsten Kampf mit einem andern Manne herbei, der für P.'s Werk ebenso wichtig war, der sittlich einen weit höheren Werth hatte als Schmid, und dessen gewaltsame Trennung von P. am Ende diesen rettungslos machte. Dies war Johannes Niederer, zuvor reformirter Geistlicher unweit St. Gallen, der ebenfalls schon 1801 aus reiner Begeisterung für P. seine gute Pfarrei aufgab und unter ihm am Institut arbeitete. Wie hoch ihm P. dies anrechnete, von welchem Werth ihm der Mann war, hat er in seiner erregten Weise oft genug ausgesprochen. Dieser Mann hatte eine wissenschaftliche Bildung von nicht geringem Grade, dabei einen philosophischen Geist, der, was bei P. instinctmäßig aus der Tiefe des Genius hervorbrach, was aber dieser selbst nun geordnet darzustellen und zu begründen nicht vermochte, in eine klare, wissenschaftliche Form zu bringen wußte. Eine ebenso vortreffliche Acquisition für P. war eine Jungfer Kasthofer, die ebenfalls in uneigennützigster Weise sich an ihn anschloß, um ein Töchterinstitut unter ihm zu leiten; und als sie 1813 Niederers Gattin wurde, da war P. außer sich vor Freude. Allein schon der fatale Umstand störte vielfach die Harmonie, daß P. namentlich der Kasthofer nie ordentlich, oft lange Zeit gar nicht den verabredeten Gehalt auszahlte; es gab nothwendige Auseinandersetzungen, die den von Schmid herbeigeführten und immer vergrößerten Riß unheilbar machten. Zwar gieng Schmid schon 1810 weg, aber ohne Zweifel nur, um seine Unentbehrlichkeit fühlbar zu machen; er hatte auch so richtig gerechnet, daß Niederer selbst auf seine Zurückberufung drang; so kam er 1815 wieder, und mit ihm die ökonomische Hebung und der moralische Verfall des Instituts. Schmid benahm sich so unerträglich, daß nach Jahresfrist 16 Lehrer eine von Blochmann abgefaßte Anklageschrift gegen ihn an P. richteten. In unbegreiflicher Verblendung erklärte dieser, er lasse lieber sie alle ziehen, als Schmid. Sie traten aus; Niederer und Krüsi blieben noch, aber auch sie nicht lange mehr. Der Abschied Krüsis geschah friedlich, nicht so der des Niederer. Nach einem schmerzlichen Auftritt bei der Confirmationshandlung an Pfingsten 1817, dessen Hergang von P. und Niederer in ganz verschiedener Weise erzählt wird und in authentischer Weise nicht mehr aufgehellt werden kann, begann P. Niederer und seine Frau, die jetzt das Töchterinstitut selbst leiteten, als seine Feinde zu betrachten; es ist unsäglich traurig zu lesen, in welch bitterem Tone die zur Auseinandersetzung noch nöthigen Verhandlungen geführt wurden. Daneben sank das Institut selbst immer tiefer; 1818 war P. geneigt, sich noch einmal mit Fellenberg zu verbinden, dessen Einfluß auch sicherlich sich in einer günstigeren Wendung kund gegeben hätte, aber Schmid wünschte nicht mit Fellenberg zu concurriren und so zerschlug sich der Plan. Als Lange kurz darauf der Einladung P.'s folgte, fand er die Zustände in Isferten jammervoll; Schmid regierte das Ganze, ward aber von allen außer von P. gehaßt. Die Unbotmäßigkeit der Jugend überstieg alle Grenzen; die älteren Zöglinge giengen auf liederlichen Wegen. Ein weiteres Unglück war P.'s eigener Enkel, ein gelernter Lohgerber, den Schmid 1817 nach Isferten berief, wo der seitherige Handwerksbursche nun als Lehrer und Erzieher fungirte, nebenbei auch Schmids Schwester heirathete. Dieser Mensch brachte rohe Sitten mit und behandelte darnach die Zöglinge; den Grundsatz des Großvaters, daß mit dem Lehrbuch in der Hand jeder müße unterrichten können, hat dieser Enkel wenigstens nicht bewahrheitet. Noch wurden allerlei Plane zur Rettung gemacht; während das Hauptinstitut unter Schmids Leitung blieb, zog sich P. nach Clindy bei Isferten zurück, gründete und leitete dort eine Armenanstalt; aber während er damit zu dem Grundgedanken seines Lebens zurückkehrte, gelang es ihm auch jetzt noch nicht, ihn praktisch durchzuführen, er verband allerlei weitergehende Lehrinstitute damit, so daß auch diese das Schicksal der Hauptanstalt theilte. 1825 mußten die Institute in Isferten als nicht weiter existenzfähig aufgelöst werden; zu einer neuen Unternehmung bot niemand die Hand. Der Rest seiner Tage reichte eben noch hin, um den Greis das Gefühl, ein wohlgemeintes, schönes Werk nicht ohne eigene, große Schuld dem Untergang zugeführt zu haben, in seiner ganzen Bitterkeit auskosten zu lassen; das

spricht sich in den beiden literarischen Producten dieser Zeit: „Meine Lebensschicksale" und „Schwanengesang" (beide 1826) auf eine herzbewegliche Weise aus. Noch war er mit schriftlichen Arbeiten beschäftigt, als ihn am 17. Febr. 1827 der Tod von allem Gram erlöste. Die Stimmen seiner Gegner waren noch nicht verstummt, er aber hat es an der Schwelle der Ewigkeit über sich gewonnen, auch ihnen allen zu vergeben. In großer Stille ward der müde Leib bestattet; er lag am Schulhause zu Birr (in der Nähe von Aarau); seit der Zeit, da die Säcularfeier seines Geburtstages die pädagogische Welt wieder um ihn sammelte, deckt ein würdiges Denkmal seine Ruhestätte. —

Um die Bedeutung dieses Mannes, dem an mächtigem Einfluß auf die pädagogischen Grundansichten wie auf die Volksbildung seit Luther und Francke keiner gleichgestellt werden kann, uns klar zu machen, werden wir P.'s Fundamentalideen und seine persönliche Stellung zur Entwicklungsgeschichte der praktischen und theoretischen Pädagogik auf einen bestimmten Ausdruck bringen müßen, daran aber den Nachweis zu knüpfen haben, in wie weit seine Ideen nunmehr in die Theorie und Praxis wirklich übergegangen sind. — Zuerst haben wir die sein ganzes Leben erfüllende und bewegende Tendenz, den durch reine Menschenliebe bestimmten, beharrlichen Willen P.'s ins Auge zu fassen, der Menschheit, und zwar in erster Linie dem Volke zu einer menschenwürdigen, äußerlich befriedigenden und innerlich der höchsten Bestimmung des Menschen entsprechenden Existenz zu helfen, und zwar durch Erziehung. Zweitens aber — und dies ist ein von dem ersten ganz unabhängiger Punct, so daß die beiden Grundgedanken, die P. zusammen in sich trug, ebenso gut durch zwei Personen vertreten sein könnten: das Neue dieser die Welt erneuernden Erziehung soll eine absolute Methode sein, die, aus der Erforschung der Menschennatur geschöpft, jene große, segensreiche Wirkung auszuüben gar nicht verfehlen kann. In P.'s Geist und Gesinnung spielen freilich diese beiden Principien merkwürdig in einander; denn Blochmann hat ganz Recht, wenn er sagt: „Er selbst mit seinem Vatersinn und seiner Muttertreue war die Methode." Aber wie beides an sich eben doch zweierlei Dinge sind — man kann P.'s Menschenliebe und Begeisterung haben, ohne nach seiner Methode zu erziehen, und man kann seine Methode handhaben, ohne seine Gesinnung zu theilen, — so hat er selbst sich seine Methode auch wieder als etwas so objectiv vollkommenes, von den persönlichen Qualitäten der einzelnen Pädagogen unabhängiges gedacht, daß sie, wie eine vortrefflich construirte Maschine, eigentlich ganz von selbst ihre Schuldigkeit thut, wenn nur irgend eine Hand die Kurbel dreht, wozu nach seiner eigenen Aussage das einfältigste Bauernweib tauglich ist; das war ja der Sinn seines merkwürdigen Wortes, daß jener Vollziehungsrath Glayre, der ihm sagte: Vous voulez donc mécaniser l'instruction? seine Meinung getroffen habe. Wir sind also um so mehr berechtigt, beides aus einander zu halten.

1. Die Idee, die gesunkene Menschheit vor dem immer weiter fressenden sittlichen, socialen und ökonomischen Verderben zu retten, und zwar durch innere Regeneration, durch Weckung und Stärkung der edelsten Kräfte des Individuums, ist eine so edle, so wahre, so tief christliche, daß auch nur ein edler Geist sie in sich erzeugen, nur ein reiner Wille die Arbeit eines Lebens daran wenden kann. Es gehört ein Glaube dazu, der zwar möglicher Weise auch nur ein Glaube an die Menschheit, an die unverwüstliche Güte der menschlichen Natur sein kann, und in diesem Falle steht er allerdings mit der christlichen Anthropologie im Widerspruch; der aber ebenso auch Glaube an die Macht des Geistes Gottes, des christlichen Geistes in der Menschheit sein kann, und daß er dies bei P. war, dafür bürgt seine Religiosität, die ihm bei allem Thun das Gebet unentbehrlich machte, wenn ihm dabei auch, wie nicht weniger klar zu Tage liegt, der Zusammenhang der Wirkung dieses Geistes mit der in Christus schon vollbrachten Erlösung in den Hintergrund trat. Wesentlich christlich, aus dem Sinn und Geist des Christenthums geschöpft ist jene Idee; gleichwohl ward P. nach dieser Seite nicht bloß von Pessimisten und Misanthropen bekämpft, sondern es haben auch ehrenwerthe Männer, nüchterne Denker ihn beschuldigt, daß er eigentlich ein Schwärmer sei. Christmann, der in seinem „Versuch einer Metakritik" u. s. w. (s. o.) die geistreichste Gegenschrift gegen P. geliefert, greift sowohl die Voraussetzung P.'s, daß nämlich die Menschheit überhaupt einer Rettung bedürfe, als auch das von ihm

hiefür dargebotene Mittel als auf Irrthum beruhend an. Er erkennt „schon das präsumirte malum", den Mangel an echter Bildung gar nicht an; dem „Weisen von Stanz" erscheine die Menschheit nur darum so elend, weil ihm — eine Folge von Ignoranz — die Bildungshöhe, die sie erreicht, ganz unbekannt sei. Ebensowenig aber glaubt er an eine Palingenesie der Menschheit, sofern sie durch Erziehungskunst bewerkstelligt werden soll; was die Natur in der Menschheit überhaupt und in jedem Individuum hervorbringen kann, das hat sie schon hervorgebracht und wird sie hervorbringen, mehr aber kann kein Pädagog aus ihr machen. Daher erklärt er auch den Ausdruck „Bildner", den die Schule zu Ifferten so gern gebrauche, für egoistisch, übertrieben und grundlos. Hiegegen konnten die Pestalozzianer mit Recht erklären, daß es ihnen ja nicht in den Sinn komme, aus Dummköpfen Genies zu fabriciren; sondern das Volk aus seinem geistigen Dämmerleben und seiner sittlichen Schwäche zu heben, darum handle es sich. Und hier kommt nun auf der Gegenseite ein Zug zum Vorschein, den wir den Aristokratismus der Bildung nennen können. Daß auch das Volk in den nöthigen und nützlichen Fertigkeiten unterrichtet werde und darin fortschreiten soll, das wird ohne Schwierigkeit zugegeben; allein über einen gewißen engen Bildungskreis wird und kann das Volk niemals hinausgehoben werden; dieser entspricht seiner Lebens- und Berufsbestimmung, und es ist ihm ganz wohl dabei; an dieser ihm nöthigen Bildung thut aber die Schule das wenigste, das Leben selber das meiste. Allein P. hat ja erstlich überhaupt nicht durch einen größeren Vorrath von Kenntnissen, nicht durch Gelehrsamkeit, auch nicht durch „Sing- und Zeichnungsakademien für Schuster und Grobschmiede" das Volk bilden wollen, sondern die sittliche Kraft des Volkes wollte er heben, ihm ein höheres Bewußtsein von dem, was der Mensch ist und sein soll, beibringen — und in dieser Beziehung darf es keinen Gegensatz zwischen jener Quintessenz der Menschheit, jenen „destillirten Köpfen" und dem großen Haufen geben. Konnte man ihm entgegenhalten, daß ja dieses Bildungsgebiet längst von der Kirche, von der christlichen, mit der Kirche verbundenen Volksschule bearbeitet werde, so war er damit nicht geschlagen, — wir haben oben gehört, wie wenig er Früchte von den Leistungen der Kirche sah. Zweitens wollte er allerdings auch für alle übrige Bildung dem gesammten Volke die Grundlage geben, d. h. die Fähigkeit wecken, die Kraft bilden, die dann seiner Zeit, wie für jeden sein Lebensberuf es mit sich brächte, ihn von selber in Stand setzte, sich alles seinem Bedürfnis entsprechende anzueignen. Und auch in dieser Hinsicht werden wir uns nicht weigern können, auf seine Seite zu treten. Der Einwand, daß höhere Bildung auch höhere Bedürfnisse erzeuge, die das Volk dann doch nicht befriedigen könne, die es also nur unglücklich machen, trifft hier nicht zu: denn diejenige Kraftbildung, die P. will, ist nicht Ueberbildung, sondern diejenige Stärkung des geistigen Lebens, durch die das Individuum, mag es werden was es will, jedenfalls etwas rechtes wird. Und diese Idee der Volksbildung der Welt gepredigt zu haben, Staatsmänner und Fürsten dafür gewonnen, den Volkslehrerstand damit zum Bewußtsein seiner hohen und schönen Aufgabe gebracht zu haben, das ist P.'s Verdienst.

2. Nicht mit Unrecht hat man den Pestalozzismus, wenn er sich so überaus viel auf die Methode zu gute that, a) an die Kleinlichkeit der Mittel erinnert, die sie zu solch hohen Zwecken anwenden lehre, wie das Vor- und Nachsprechen von Sätzen über die Tapete an der Wand, wie die Uebungen im Buch der Mütter, wie diese Reihenfolge von Namen, aus irgend einer Geographie abgeschrieben, die memorirt werden sollten, wie das zeitraubende und pedantische Erschöpfenwollen jedes einzelnen Gegenstandes, bevor man zu einem folgenden übergieng, was ein Hauptgesetz der Schule, das der Lückenlosigkeit forderte. Man wies b) auf das Unzureichende einer Bildung hin, die sich auf die drei Elementargegenstände: Form, Zahl und Wort gründen sollte, da es doch noch sehr viel andres gebe, das unter diesen dreien nicht mitbegriffen und vielleicht wichtiger sei. Man fand c) daß die Durchführung der Methode, da sie den Zögling von der Wiege an in ihre Pflege nehmen, also eigentlich auch das den Zögling umgebende Leben sich nach der Methode richten soll, was es schlechterdings nicht thut, eine Unmöglichkeit sei. Hat es doch Pestalozzianer gegeben, die schon dem Säugling Dreiecke und Quadrate etwa an der Wiege befestigen wollten, was nachher Fröbel — auch in diesem Puncte P. carrikirend, ohne es zu wollen —

wenigstens mit der Kugel gethan hat. Und P. selbst wollte den botanischen Unterricht nicht an Excursionen anknüpfen lassen, weil ja im Walde die Pflanzen in keiner systematischen Ordnung — nicht in lückenloser Reihenfolge stehen! d) Gegen die Unfehlbarkeit der Methode wie gegen die Bindung des Lehrers an das Lehrbuch wurde protestirt im Namen der Freiheit; für einen Zögling zu garantiren, wie für eine Waare, wenn sie nach bestimmter Art behandelt wird, das setze den Zögling zur Waare herab; ebenso sei es eine Verkehrtheit, den Lehrer absolut an ein Buch zu binden und ihm damit gerade den Weg abzuschneiden, auf dem P. selbst am meisten gewirkt hat, den Weg freier persönlicher Selbstmittheilung.

Alles dies kann und muß zugegeben werden, und es hebt dennoch die Wahrheit nicht auf, daß P. mit seiner Methode etwas großes für die Pädagogik geleistet hat. Es liegt unleugbar ein philosophischer Trieb in P., es liegt Philosophie in seinen Forschungen, in seinen Resultaten, in seinen Ideen; und hieraus erklärt sich, warum Philosophen vom Fach, wie Fichte und Herbart, sich so einläßlich mit P.'s Lehre beschäftigten. Freilich kommt es nirgends zu einer wirklich philosophischen Durcharbeitung, zu wissenschaftlicher Darstellung. Daran hindert ihn der Mangel an solider wissenschaftlicher Vorbildung; es hindert ihn die Glut seiner Begeisterung für jene praktischen Zwecke, die ihn immer auf Erzielung von Erfolgen hintrieb und bewirkte, daß er, wo auch nur ein kleiner Erfolg sichtbar wurde, schon überglücklich war, ja manchmal dem, was er warnahm, eine zu große Bedeutung beilegte, weil er darin seine hohen Ideen schon verwirklicht fand. Trotzdem hat der tüchtige Kern seiner Gedanken die wichtigsten Bausteine dazu geliefert, daß aus der Pädagogik eine Wissenschaft geworden ist, sowie daß sich der Unterricht in den Volksschulen organischer gestaltet hat.

Jenes wissenschaftliche, philosophische Moment repräsentirt sich bei P. 1) darin, daß er, in einer Weise und mit einem Ernste, wie es weder Locke noch Rousseau noch Basedow gethan haben, eine psychologische Grundlage und andererseits ein ethisches Ziel für alle Erziehungsthätigkeit gesucht hat. Hat er auch in beidem darum keine genügenden Resultate gewonnen, weil er die christliche Lehre von Sünde und Heil theoretisch nicht zu benützen verstand: so ist das ein Fehler, den seine dem positiven Christenthum näher stehenden Schüler sehr wohl zu ergänzen vermochten. 2) Wenn P. dem Zögling nicht den Schulsack füllen, sondern seine Kraft entwickeln will, damit er nicht bloß etwas habe, sondern etwas sei: was ist dies anders, als die echt philosophische Zurückführung des Mannigfachen auf eine Einheit und zugleich die Vergeistigung des Materiellen, indem alles stoffliche Wissen nur als Mittel zur Kräftigung des Geistes behandelt wird? Am augenfälligsten ist dies in der Zahlenlehre, die P. an die Stelle des Rechenunterrichts setzt; dieser hatte den Kindern bloß die Fertigkeit gegeben, mittelst überlieferter Rechnungsansätze die verschiedenen Rechenaufgaben zu lösen; die Zahlenlehre aber führt sie in die Erkenntnis der Zahlverhältnisse ein, und diese Einsicht in die mathematische Wahrheit ist für den Geist eine Nahrung und Stärkung. Man hat dies so ausgedrückt: P. suche auch das Mechanische geistbildend und allen Unterricht erziehend zu machen; wäre dies auch in der Ausführung nicht überall gelungen, so ist doch der pädagogischen Wissenschaft und Praxis damit ein Problem gestellt, das zu lösen sie nimmer ablehnen darf. 3) Ueber seine Trias von Form, Zahl und Wort, über den Werth, den er namentlich der mathematischen Anschauungsfähigkeit für die gesammte Erziehung beilegt, über die Absolutheit der Methode mag man eine von der seinigen sehr abweichende Ansicht haben: jenem philosophischen Grundzuge entspricht es dennoch, daß er, statt die hergebrachten Bildungsmittel einfach stehen zu lassen oder nach dem Zeitgeschmack mit neuen zu vertauschen, vielmehr aus der menschlichen Natur zu erkennen bemüht war, welche Bildungsmittel schlechthin nothwendig seien, woraus denn der bei P. alles umfassende, principielle Begriff der Elementarbildung sich ergab; und ebenso, daß er als Methode nicht mehr irgend welche hergebrachte Arten des Verfahrens oder Kunstgriffe gelten ließ, wie sie zufällig erfunden und nach Belieben angeeignet oder ignorirt werden konnten, sondern die Methode als ein aus der menschlichen Natur abzuleitendes, mithin nothwendiges, darum aber auch auf alle Bildungsmittel anwendbares einheitliches Verfahren betrachtete und als solches ins Leben einführen wollte. Und selbst jene Trias ist keineswegs so willkürlich, als sie scheinen kann. Was einmal Form und Zahl betrifft, so sei hier,

um den philosophischen Charakter dieser Idee erkennen zu lassen, nur angeführt, was Gruner (s. o.) hierüber sagt. „Das ganze Geheimnis besteht darin, daß der Elementarunterricht nicht nur sinnlich-anschaulich, sondern intellectuell-anschaulich sein muß. Alles, was unsre Sinne erkennen, erscheint unserm Verstand unter der nothwendigen Form der Anschauung in Zeit und Raum. Diese ist wegen ihrer intellectuell für uns stattfindenden Nothwendigkeit ein festliegendes Grundverhältnis, in welchem alles Anschauliche zu unsrer Denkkraft steht. Mit den Verhältnissen der Zahlen und Maße ist also derjenige Gegenstand gefunden, welcher sich einzig und allein für den formalen Unterricht ganz befriedigend eignet, indem er allein in sich zwei Eigenschaften verbindet, die man sonst in keinem Gegenstande verbunden sieht, und die gleichwohl beide für den formalen Elementarunterricht wesentlich sind, nemlich: Anschaulichkeit und feste Grundverhältnisse oder Nothwendigkeit im Bewußtsein." Und was sodann die Sprache betrifft, so hätte Gruner in ganz ähnlicher Weise darthun können, daß auch in ihr beides, das Anschauliche, was den Sinn (das Ohr) berührt, und das Nothwendige, nemlich die logischen Grundverhältnisse im Sprachbau, mit einander verbunden sei; in letzter Beziehung ist das, was man später die Sprachdenklehre genannt hat, nur die freilich bis ins Extrem getriebene Ausführung des pestalozzischen Grundgedankens. Ueberdies, nachdem ein Gegenstand dem Kinde zur Anschauung gebracht worden, so ist das Wort die Macht, durch die derselbe, d. h. die Anschauung desselben zum bleibenden Eigenthum des Geistes wird. Wir wiederholen, daß damit ein vollständiges Schema der allgemeinen Menschenbildung noch nicht gewonnen ist; P. selber hat nie sagen können, wie sich z. B. die religiöse Bildung unter die Trias von Form, Zahl und Wort subsumiren und hieraus ableiten lasse. Allerdings hat er dem Wort eine große Macht auch über Gemüth und Willen beigemessen und deshalb geglaubt, das Vorsprechen sittlicher Maximen bewirke auch die persönliche Annahme derselben, also die Sittlichkeit, was denn mit seinen Vorstellungen von der Unfehlbarkeit der Methode zusammenstimmte; hat also den Hauptfactor der ganzen Rechnung, den freien Willen, hiebei außer Acht gelassen und darum falsch gerechnet. Aber schon der Gedanke, ein Schema fundamentaler Bildungsmittel aus dem Geiste und seinem nothwendigen Verhältnisse zu den Dingen abzuleiten, ist Sache eines bedeutenden Geistes. 4) Die Tendenz, auf ein Letztes, oder hier richtiger gesagt: auf ein Erstes zurückzugehen und dadurch für alles Weitere den nothwendigen Zusammenhang zu gewinnen, stellt sich noch in folgenden Momenten dar: a) P. will mit der Einwirkung auf das Kind an dem Puncte anfangen, wo seine natürliche Entwicklung anfängt, weil nur so alles auch unverlierbares Eigenthum des Zöglings bleibt. Daher weist er der Methode schon in der Wohnstube ihren Sitz an; daher will er zwischen Familie und Schule eine Einheit stiften. Und sind nicht die Kleinkinderanstalten, die seitdem allenthalben ins Leben traten, ein Beweis, daß man die Nothwendigkeit jenes Anfangs erkannte? Liegt nicht das Wahre, was in den Kindergärten anzuerkennen ist, eben hierin? b) Auf einen ersten, lebendigen Punct will P. zurückgehen, indem er die religiöse Bildung nicht mit Bibelsprüchen und Katechismus beginnt, sondern im Kinde selber zuerst die Gesinnungen der Liebe und des Vertrauens und zwar in ihrer natürlichen Richtung, d. h. in der Richtung auf Vater und Mutter wecken und pflegen will, um dadurch das Kind innerlich zu befähigen, seiner Zeit, wenn es zur Erkenntnis Gottes sich erheben kann, jene Gesinnungen auf Gott überzutragen. Das ist von ihm selbst nicht so gemeint, als dürfte vor der Zeit der Reife dem Kinde nichts von Gott gesagt werden; hat er doch mit den kleinsten Kindern wie mit den größten gebetet. Aber wenn er nun über jener Pflege der subjectiven Factoren der Religion nicht dazu gelangte, den objectiven, wie Schrift und Kirche sie darbieten, gerecht zu werden, wenn er vielmehr, an diesem Puncte dem Einflusse seiner Zeit verfallen, bei einer Art Naturreligion stehen blieb:*) so bleibt trotzdem jener Gedanke einer Grund-

*) Ramsauer erzählt: „Anstatt die Schüler mit der Bibel vertraut zu machen, kam P. und diejenigen von seinen Gehülfen, die den sogenannten Religionsunterricht ertheilten oder die sogenannten Morgen- und Abendgebete hielten, von Jahr zu Jahr immer tiefer in ein leeres Moralisiren, und so ist es auch erklärlich, wie es kommen konnte, daß ich in dieser Anstalt auf-

legung in des Kindes Herzen, in seinem Verhältnisse zu Vater und Mutter eine unumstößliche Wahrheit. c) Auf die Frage: was soll ich mein Kind überhaupt zuerst lehren? giebt er die Antwort: lehre es anschauen. Auch dies ist wieder ein Zurückgehen auf einen absoluten Anfangspunct. Ist des Kindes erste geistige Thätigkeit das Aufmerken, das Fixiren der Sinne, zuerst des Auges, auf Gegenstände, so folgt auch, daß ich ihm dazu den rechten Gegenstand darbieten, es sehen lehren, es ans Anschauen gewöhnen und daran seine erste Urtheilsbildung, sein Sprechenlernen anknüpfen muß. So wenig glücklich P. in der Wahl dieser Gegenstände war, und so wenig neu dieses Gesetz in sofern genannt werden konnte, als man von jeher den Kindern Bilderbücher u. s. w. gegeben hat: er hat auch diesen Punct tiefer erfaßt, als Comenius und Basedow, denen es um Einprägung von Stoffen dabei zu thun war, während er die geistige Kraft des Anschauens selber bilden und darum vielmehr (im ABC der Anschauung) mathematische Figuren anwenden wollte, womit er freilich nur ins andere Extrem verfiel. Wie daraus der Anschauungsunterricht in unsern Schulen hervorgegangen, wie das ursprünglich Richtige zu allerlei Thorheiten verzerrt worden ist, darüber s. d. Art. Anschauungsunterricht. Eine specielle Anwendung fand dieses Anschauungsprincip, sowie der noch allgemeinere Grundsatz, in allem auf die Elemente zurückzugehen, im arithmetischen Unterricht. An der Einheitstabelle sollten dem Schüler alle Zahlverhältnisse zur Anschauung kommen, so daß er nie mit bloßen Ziffern nach einer gegebenen Regel zu operiren, sondern immer die wirklichen Zahlverhältnisse vor Augen haben und das Rechnen einfach im Warnehmen und Aussprechen dieser Verhältnisse bestehen sollte. Daran haftete freilich der Irrthum, als ob eine über die erste Dekade hinausreichende Zahl überhaupt noch Object der Anschauung sein könnte (ist es doch kaum möglich, auch nur noch zehn Dinge sich anschauungsmäßig vorzustellen), wie auch selbst für eine Dekade die bloßen Linien der Tabelle ein weit weniger brauchbares Veranschaulichungsmittel sind, als Körper, z. B. die Kugeln der russischen Maschine. Es ist ferner darüber kein Zweifel, daß das beharrliche, bei jeder einzelnen Aufgabe sich wiederholende Zurückgehen auf die Einheit eine Zeitverschwendung ist, die ganz wohl vermieden werden kann, ohne das Princip aufzugeben. Aber die Wahrheit des Princips selbst steht fest; seit dieselbe anerkannt ist, giebt niemand mehr Rechenunterricht, ohne von jener Anschauungsbasis auszugehen; und was ist unsere Schlußrechnung anders, als dieses pestalozzische Recurriren auf die Einheit? d) Wenn endlich ein Hauptschlagwort des Pestalozzismus die Lückenlosigkeit ist, so konnte man zwar in der Anwendung dieses Gesetzes große Fehler begehen, indem man jedes einzelne Moment erst völlig erschöpfen zu müßen glaubte, bevor man zum nächsten vorschritt; aber das war nur ein falscher Schluß aus einer richtigen Prämisse. Faßt man das Gesetz in richtigem Sinne, wird also die Lückenlosigkeit nicht als objective, zu endloser Ausdehnung führende Erschöpfung des Gegenstandes, sondern als eine nach der subjectiven Entwicklung des Zöglings sich richtende, die successive Erweiterung seines Gedankenkreises bedingende Stetigkeit der Mittheilung aufgefaßt, so haben wir hieran dasselbe, was man, richtig verstanden, die genetische Methode nennt. — So verräth auch dieser Zug jenes echt philosophische Bedürfnis, alles Einzelne zur innerlich begründeten Einheit zu verbinden und dadurch das Zufällige zur Nothwendigkeit zu erheben. Wenn dieses Bedürfnis durch die Wissenschaft der Pädagogik sich zu befriedigen sucht, wenn ebenso unsere Schulen darnach streben, in ihren Lehrfächern einen Organismus, im didaktischen Betriebe derselben ein durch inneres Gesetz geordnetes Verfahren darzustellen: so ist das in erster Linie Pestalozzis Verdienst, und man wird das Urtheil fällen müßen, daß unser ganzes pädagogisches Denken und Arbeiten, sofern es auf psychologische Begründung und auf organische Einheit der Zwecke und Mittel gerichtet ist, seinen Hauptimpuls von ihm erhalten hat.

**Pfarrschule, Pfarrhauptschule**, s. Landschule.

---

gewachsen bin, da confirmirt wurde und 16 Jahre ein sehr thätiges und moralisch gutes Leben führte, ohne auch nur eine Ahnung von Gottes Wort zu bekommen." In der Institutskirche sei über die Allmacht Gottes, die Schönheit des Winters und der gefrornen Scheiben, über Hebels „Habermus" gepredigt worden.

**Die Phantasie.** Es gehört zu den einseitigen Tendenzen unserer gegenwärtigen Erziehung, besonders unserer Schulerziehung, daß die Bildung der Phantasie nicht die gebührende Berücksichtigung findet. Ja man darf wohl sagen, daß man die Phantasie, ihr Wesen und ihre Bedeutung oft geradezu verkennt. Wie oft wird von der Phantasiethätigkeit als von einer Verirrung gesprochen! Als wenn es nicht auch eine Verirrung des bloßen Verstandes gäbe, der den Menschen mit leeren Abstractionen abzuspeisen sucht! Oder als wenn es nicht auch eine große Einseitigkeit wäre, das Höchste und Geistigste, was der Seele geboten werden kann, zum bloßen Gedächtnißwerke herabzusetzen! Namentlich beachtet unser Schulunterricht manchmal so einseitig den Verstand, daß die Phantasie dabei fast leer ausgeht. Hiebei bedenkt man nicht, daß der Verstand, so nothwendig auch seine Bildung erscheint, trocken, leer und todt wird, sobald ihm nicht eine angemessene Phantasiethätigkeit zur Seite geht. Denn jedes Wissen bleibt ein todtes Abstractum, wenn es nicht zu einem Können erhoben, d. h. wenn das Allgemeine, welches den Inhalt des Wissens ausmacht, nicht zugleich in angemessener Form veranschaulicht wird; aber bei aller Veranschaulichung eines Allgemeinen ist die Phantasie in Wirksamkeit. Je mehr mithin die Phantasie geübt, gestärkt und entwickelt wird, desto mehr gewinnt auch der Verstand und die gesammte Geistesthätigkeit an Leben, Anschaulichkeit und Anmuth. Wir haben daher alle Ursache, das Wesen und die Erscheinungsformen der Phantasie, sowie die Mittel, sie zu bilden, sorgfältiger zu betrachten und zu beachten.

1) Begriff. Die Phantasie ist diejenige geistige Thätigkeit, durch welche das Allgemeine, die Idee, veranschaulicht wird. Da alle Veranschaulichung darin besteht, daß man ein Individuelles findet, welches die Bedeutung eines Allgemeinen hat, so kann man die Phantasie auch als die Thätigkeit erklären, durch welche das Allgemeine, die Idee, individualisirt wird. Es geht z. B. einem Maler die göttliche Idee der Mutterliebe auf und er schafft eine Madonna mit dem Christuskinde; in diesem Falle ist die Phantasie in Wirksamkeit getreten, denn es ist ein Allgemeines in dem Bilde so individualisirt worden, daß dieses individuelle Gebilde als ein Repräsentant jenes Allgemeinen kann angesehen werden. Ueberhaupt ist alle Kunstthätigkeit Phantasiethätigkeit. Aber auch alle praktische Thätigkeit beruht mit auf der Phantasie. Der Redner hat z. B. den Zweck, seine Zuhörer zu erbauen; dieser Zweck ist das Allgemeine und die Worte, Bilder und Wendungen, deren er sich bedient, der Ton und die Modulation seiner Stimme, die Haltung und Bewegung seines Körpers sind das Individuelle, wodurch jener allgemeine Zweck veranschaulicht wird, und die Phantasie ist es, welche jenes Allgemeine in individuelles Leben übersetzt. — Das Gegentheil der Phantasie ist der Verstand. Denn der Verstand erhebt sich von dem Einzelnen zum Allgemeinen, von der Erscheinung zum Gesetz, von der Wirklichkeit zur Wahrheit, während die Phantasie gerade umgekehrt das Allgemeine individualisirt, das Gesetz zur angemessenen Erscheinung bringt und eine der erkannten Wahrheit adäquate Wirklichkeit schafft. Da die Phantasie übrigens ein Bewußtsein von dem Allgemeinen, welches sie zu veranschaulichen hat, voraussetzt, so geht daraus hervor, daß die Phantasie des Verstandes fortwährend bedarf, um ihren Gebilden Klarheit und Bestimmtheit zu geben, denn dieses eben sind die Haupteigenschaften des Verstandes, wie die Haupteigenschaft der Phantasie in der schöpferischen Thätigkeit besteht, mitelst deren das Allgemeine in die individuelle Existenz übergesetzt wird. — Ein geordnetes Walten der Phantasie ist aber nicht nur durch eine klare und gründliche Verstandesabstraction, sondern weiter noch durch eine sichere Einbildungskraft bedingt. Phantasie und Einbildungskraft unterscheiden sich dadurch, daß jene productiv, diese aber receptiv sich verhält. Die Phantasie schafft aus dem Innersten des Geistes heraus, der das thätige Allgemeine selbst ist, individuelle Anschauungen, in denen sich ein allgemeines Wesen verleiblicht. Dagegen nimmt die Einbildungskraft nur die ihr äußerlich dargebotenen individuellen Gebilde in das Innere der Seele auf und macht sie zum Eigenthum derselben. Wenn ein Maler einen idealen Mann malt, der gewißen allgemeinen Eigenschaften entspricht, so ist in ihm die Phantasie thätig gewesen; wenn ich dagegen das Bild eines wirklichen Menschen so betrachte, daß sich ein Abbild in meiner Seele erzeugt, welches ein Eigenthum meines Innern wird, so ist die Einbildungskraft thätig gewesen, die schon ihrem Namen zufolge die Kraft ist, etwas äußeres in die Seele einzubilden. Die

Phantasie kann aber der Einbildungskraft nicht entbehren, wenn sie nicht in Phantasterei ausarten soll. Denn die Liebe z. B. hat ihren ganz bestimmten sinnlichen Gesichtsausdruck; diesen muß der Maler durch Beobachtung kennen gelernt und mittelst seiner Einbildungskraft sich eingeprägt haben, wenn er etwa eine liebende Mutter malen will. Gäbe er einer liebenden Mutter andere Züge, als die durch die Natur selbst gegeben werden, so würde er in Phantasterei verfallen und anderen Menschen, die sich sein Gemälde betrachteten, unverständlich sein. Die Einbildungskraft ist also ein Regulator der Phantasie. — Auch des Gedächtnisses bedarf die Phantasie zu ihren Schöpfungen. Zwar ist sie durch ihre Productivität das Gegentheil von dem Gedächtnis, welches lediglich reproductiv ist. Daß aber in der Phantasiethätigkeit das Gedächtnis ununterbrochen in Anspruch genommen wird, ist klar; denn wenn z. B. der Redner irgend eine allgemeine Wahrheit einem Zuhörerkreise ans Herz legen will, so werden alle die Worte, Bilder, Wendungen, Redensarten u. s. w., deren sich seine Phantasie bedient, um den allgemeinen Gedanken an den individuellen Zuhörerkreis heranzubringen, aus dem Schachte des Seelenlebens durch das Gedächtnis heraufgeholt.

Es giebt kaum ein schöneres Schauspiel für den Geist, als die Thätigkeit der Phantasie, wenn sie eine Idee veranschaulicht und dabei alle anderen Seelenkräfte in Anspruch nimmt, — den Verstand, um ihren Gedanken Klarheit, Bestimmtheit und logische Aufeinanderfolge zu geben, — die Einbildungskraft, um von der Wirklichkeit nicht abzuirren, — das Gedächtnis, um die ihrem Thun entsprechenden Worte, Bilder und Töne aus dem innern Schachte der Seele hervorzurufen, — selbst den Willen, um einen und denselben Zweck festzuhalten und durchzuführen, — auch das Gefühl, um ihre Erzeugnisse mit Wärme und Innigkeit auszustatten. In keinem andern Fall hat der Mensch so sehr das Gefühl, daß er in seinem Geist etwas schöpferisches trägt, als wenn die Phantasie etwas ewiges und ideales in das individuelle Leben einführt und es seiner Natur gemäß gestaltet.

2) Von den unterschiedenen Formen der Phantasiethätigkeit. Wenn die Phantasie in der Thätigkeit des Geistes besteht, das Allgemeine zu individualisiren, so werden wir in derselben drei Momente zu unterscheiden haben: a. das Allgemeine, welches individualisirt werden soll; b. die individuelle Form, durch welche das Allgemeine veranschaulicht wird; und c. das Verhältnis, d. h. die Uebereinstimmung oder Nichtübereinstimmung zwischen dem Allgemeinen und dem Individuellen.

a. Was zuerst das Allgemeine betrifft, welches den Grund der Phantasiethätigkeit bildet, so kann es im Unterschied von dem Individuellen definirt werden als das, was von mehreren oder vielen Dingen ausgesagt werden kann und daher nicht sinnlich empfunden, sondern nur gedacht werden kann. Sokrates z. B. ist ein Individuum; der Begriff: Person dagegen ist ein Allgemeines, welches wenigstens alle Menschen in sich schließt und von allen Menschen ausgesagt werden kann. — So bestimmt sich aber auch das Allgemeine von dem Individuellen oder Einzelnen unterscheidet, so hat es doch unendlich verschiedene Grade und Arten und nach diesen verschiedenen Graden und Arten erhält auch die Phantasie unendlich verschiedene Formen. Die verschiedenen Grade des Allgemeinen entstehen dadurch, daß etwas für sich allgemein sein und doch seinerseits wieder als ein Besonderes unter ein höheres Allgemeines subsumirt werden kann. Der Deutsche ist ein Allgemeines, auch der Mensch ist ein Allgemeines; aber der Mensch ist ein höherer Grad des Allgemeinen, als der Deutsche, denn der Deutsche läßt sich unter den Begriff: Mensch subsumiren. Man nennt ein solches Allgemeine, welches unter ein höheres Allgemeine subsumirt wird, ein Besonderes. Das Besondere vertritt seinem Allgemeinen gegenüber das Individuelle und man nennt daher auch diejenige Thätigkeit des Geistes, durch welche man ein Allgemeines in einem Besonderen darstellt, die Phantasie. Im strengsten Sinne des Wortes aber nennt man Phantasie diejenige Geistesthätigkeit, welche das Allgemeine nicht bloß in einem Besonderen, sondern in einem Individuellen darstellt. Da es übrigens unendlich viele Grade des Allgemeinen giebt, so läßt sich auch ein absolut Allgemeines annehmen, welches kein Allgemeines hat, unter das es subsumirt werden könnte, dagegen alles andere als ein Besonderes oder Einzelnes in sich befaßt, und dieses Allgemeine schlechthin pflegt man als die Idee zu bezeichnen. Es ist natürlich, daß diejenige Phantasiethätigkeit die

würdigste und vollkommenste ist, welche Ideen in diesem Sinne individualisirt. Wahrheit, Gerechtigkeit, Liebe und Freiheit sind solche absolut allgemeine Ideen, die das Licht der ganzen Menschheit bilden; und Völker, die sich zu der lichten Höhe dieser Ideen emporarbeiten, steigern auch ihre Phantasie zu der höchsten Vollkommenheit und stellen sich hierdurch als Culturvölker an die Spitze der Menschheit. — Aber das Allgemeine hat nicht bloß unendlich verschiedene Grade, sondern auch unendlich verschiedene Arten und eine jede dieser unterschiedenen Arten bringt einen bestimmten Unterschied der Phantasiethätigkeit zu Tage. Jedem Volk liegt z. B. ein gewißer allgemeiner Totalcharakter zu Grunde; vergleicht man aber den des einen mit dem eines andern, so stellt sich eine wesentliche Verschiedenheit heraus; und so verschieden die beiden Volksgeister von einander sind, so verschieden sind auch die Aeußerungen der Phantasie beider Völker in Sprache, Literatur, Poesie, Religion u. s. w., da die Phantasie nur aus dem allgemeinen Volksgeiste schöpft und ihn in Bild, Ton und Wort veranschaulicht. Aber auch jeder einzelne Mensch hat seine allgemeine Gabe oder Idee, um deren willen er lebt, und daher auch seine besondere Phantasiethätigkeit, die sich von der jedes anderen Menschen unterscheidet. Das in ihm wohnende und thätige Allgemeine giebt sich in allen seinen individuellen Erscheinungen und Handlungen so zu erkennen, daß der denkende Beobachter in diesem Individuellen das inwohnende Allgemeine erschaut und diese individuelle Darstellung eines Allgemeinen und Ewigen ist die in dieser bestimmten Person wirksame Phantasiethätigkeit.

b. Von den individuellen Formen, durch welche das Allgemeine veranschaulicht wird. Die allgemeine Substanz, die jeder Phantasiethätigkeit zu Grunde liegt, ist insofern die Hauptsache, als selbst die Wahl der individuellen Formen, in denen sich das Allgemeine darstellt, doch zuletzt durch das Wesen jener allgemeinen Substanz bestimmt wird. So war z. B. der griechische Geist von der Art, daß er sein allgemeines Wesen vorzugsweise in plastischen Gestalten darstellen konnte; dagegen entspricht der Gesang und die Musik vorzugsweise dem allgemeinen Charakter der modernen Völker. Dennoch ist es von Wichtigkeit, die individuellen Formen, in denen sich das Allgemeine darstellen kann, besonders zu betrachten, insofern diese Betrachtung die Sphären nachweist, in denen sich die Phantasie eine Existenz gegeben hat und stets geben wird. Diese individuellen Formen lassen sich aber auf drei zurückführen, auf Gestalten, Töne und Worte. Hiernach erhält auch die Phantasie drei verschiedenartige Formen, nämlich $\alpha$. die bildende Phantasie, die ihr Inneres durch räumlich begrenzte Gestalten kund giebt; $\beta$. die musikalische oder die empfindende Phantasie, die das Innere des Geistes durch Töne veranschaulicht; und $\gamma$. die dichtende Phantasie, die das in der Seele thätige Allgemeine durch Worte verkörpert.

$\alpha$) Wenn man von der bildenden Phantasie spricht, so denkt man zunächst an die künstlerische Phantasie, aus deren schaffender Kraft die sogenannten bildenden Künste: die Baukunst, die Bildhauerkunst und die Malerkunst entspringen. Aber das Gebiet der bildenden Phantasie ist noch unendlich größer und zeigt sich überall, wo der Mensch irgend ein Materielles so gestaltet, daß diese Gestalt ein sinnlicher Ausdruck ist seines Inneren. Wenn eine gebildete Frau sich mit Geschmack kleidet, so ist auch dieser Act ein Spiel der Phantasie. Es ist der Begriff oder doch das Gefühl des Anmuthigen, das die Person in ihrer Kleidung veranschaulichen will. Auch alles, was man als Ordnunghalten bezeichnet, kommt fast immer auf ein Spiel der bildenden Phantasie hinaus. Allerdings aber zeigt sich die volle Kraft und Herrlichkeit der bildenden Phantasie in den bildenden Künsten und zwar deshalb, weil sich in diesen ein Allgemeines individualisirt, welches nicht bloß den Werth praktischer Nützlichkeit oder gar persönlicher Eitelkeit hat, sondern von absolutem Werthe ist, indem es in den Künsten darauf ankommt, das wahrhaft Schöne darzustellen.

$\beta$) Auch die Individualisirung des Geistes durch Töne geschieht am vollkommensten in der Tonkunst, weil diese die Aufgabe verfolgt, an und für sich werthvolle, ideale Zustände des Gemüths durch Töne zu versinnlichen. Aber auch abgesehen von der Tonkunst äußert sich die empfindende Phantasie überall, wo der Mensch nur irgend seine Stimme ertönen läßt oder auch durch andere Gegenstände Töne hervorbringt. Der gebildete Mensch weiß seiner Stimme eine solche Haltung und Bewegung zu geben, daß sein Inneres schon in dem Tone in die Erscheinung tritt und das geschieht

offenbar durch eine Phantasiethätigkeit. Auch die Betonung der Worte und Sätze beim Lesen einer Schrift ist eine Thätigkeit der empfindenden Phantasie.

γ) Auch die dichtende Phantasie erreicht erst in dem Dichter ihren Höhepunct, aber sie äußert sich auch sonst in unerschöpflicher Weise überall, wo der Mensch spricht oder schreibt. Denn alles Sprechen und Schreiben besteht doch am Ende darin, gewiße allgemeine Gedanken dem Hörer oder Leser verständlich zu machen und ans Herz zu legen. Dies geschieht aber durch die Wahl ganz besonderer Worte, Bilder, Wendungen und Redensarten, so wie durch eine ganz besondere Stellung dieser Worte u. s. w. Daß hierbei vorzugsweise die dichtende Phantasie thätig ist, unterliegt keinem Zweifel. Das großartigste Werk dichtender Phantasie aber bleibt in dieser Beziehung die Sprachenschöpfung.

c. Von dem Verhältnis des Allgemeinen zu dem Individuellen durch welches jenes veranschaulicht werden soll. Man pflegt in dieser Beziehung drei Formen der Phantasie zu unterscheiden, nämlich die symbolisirende, die classische und die romantische Phantasie. Eine feste Grundlage für die Bestimmung dieser Begriffe gewinnen wir dadurch, daß wir von dem Begriffe der classischen Phantasie ausgehen und dann die beiden andern mit dieser vergleichen. — Jedes Ding trägt in sich den Unterschied der Idee und der Wirklichkeit. Wenn nun auch die Wirklichkeit eines jeden Dinges durch seine Idee gestaltet, bestimmt und entwickelt wird, so erreicht doch die Wirklichkeit die Idee nur in den seltensten Fällen oder vielleicht niemals. Wegen dieser Mangelhaftigkeit des Wirklichen tritt die Phantasie in Thätigkeit und erschaut, allerdings durch Betrachtung des empirisch Wirklichen und seiner Tendenzen dazu gestärkt, das Wirkliche in seiner Vollendung, d. h. ein Wirkliches, welches ein vollständiger und klarer Ausdruck seiner Idee ist, oder das Ideal. Die Phantasie aber, die den Höhepunct des Wirklichen oder ein Wirkliches erreicht, welches mit seiner Idee übereinstimmt, heißt die classische Phantasie. Auch die classische Phantasie beschränkt sich keineswegs auf die Kunst, sondern kann in jedem menschlichen Thun hervortreten und sich geltend machen; allerdings aber kann man in den Werken großer Künstler und Dichter am besten erkennen, was die classische Phantasie ist und vollbringt. Während nun die classische Phantasie die bis zu ihrem idealen Höhepuncte entwickelte Wirklichkeit als ein Abbild und Gegenbild des geistigen Wesens faßt und darstellt, so begnügt sich die symbolisirende Phantasie, einzelne Seiten des Wirklichen herauszunehmen, um Analogieen für das geistige Wesen zu gewinnen; während die romantische Phantasie die Wirklichkeit überfliegt, sei es, daß diese wirklich zu verkümmert ist, um ein Abbild der Idee sein zu können oder daß die Phantasie zu sehr in ihrer Subjectivität verstrickt ist, als daß sie den vollen Blick für den Werth des Objectiven haben könnte. Mithin erstrebt die symbolisirende Phantasie das Ideale, ohne es zu erreichen, die romantische Phantasie aber überschreitet dasselbe und fällt daher in das Gebiet der subjectiven Innerlichkeit zurück. — Wenn der Brahmane den Ganges als etwas göttliches verehrt, so ist das eine Thätigkeit der symbolisirenden Phantasie. Es wird hiebei eine Eigenschaft des Ganges, etwa seine Größe, herausgenommen, um das absolut Große zu versinnlichen. Der Ganges ist noch etwas ganz anderes als groß, aber alles andere wird außer Acht gelassen und der ganze Fluß nur als Repräsentant der Größe Gottes gefaßt; allein auch in dieser Fassung bleibt er unendlich hinter dem zurück, was er versinnlichen soll. Würde der Ganges als das gefaßt, was er wirklich ist, nämlich als ein ausgezeichneter Strom, und schilderte ihn ein Dichter so, daß alle Eigenschaften eines großen Stromes in ein klares Licht träten, so wäre das ein Werk der classischen Phantasie, denn es wäre dann im Ganges das Bild eines idealen Stromes gegeben worden. Sofern jedoch zwischen gewißen Geistesprocessen und gewißen Naturprocessen unverkennbare Analogieen stattfinden, so ist das Auffinden und Darstellen solcher Analogieen so recht die Aufgabe der symbolischen Phantasie und in dieser Form ist und bleibt sie ein schätzbares Hülfsmittel nicht bloß für die classische Phantasie, sondern für alle Vernunftthätigkeit des Menschen. — Die romantische Phantasie tritt besonders in solchen geschichtlichen Perioden in Uebung, wo in einer ihrem Untergange sich nähernden Zeit unendliche Ideen auftreten, die auf eine neue Weltperiode hinweisen und eben darum in der unmittelbaren Wirklichkeit keinen ihrem Wesen entsprechenden Ausdruck finden können. Daher hat vornehmlich das Christenthum der

romantischen Phantasie Nahrung gegeben, als es in die Geschichte eintrat. Denn obgleich es das transscendente und das immanente Princip, das Romantische und das Classische vereinigt, so mußte doch bei seinem Eintritt in die Welt das Transscendente betont werden. Die volle Entwicklung dieses überschwenglichen, auf ein Jenseits und die Zukunft hindeutenden Factors der christlichen Idee findet man im Mittelalter. Je näher wir aber der neueren Zeit kommen, desto mehr macht sich die classische Phantasie wieder geltend, und die Epoche machenden Werke aller Künste aus der neueren Zeit wird man als eine Versöhnung des Romantischen und Classischen ansehen können.

3. Von den Mitteln, die Phantasie zu bilden. Nach den bisherigen Bemerkungen muß dem Erzieher und Lehrer die Frage nahe liegen, welche Mittel hat man denn anzuwenden, damit die Phantasie der Kinder und Schüler so gebildet werde, daß sie sich lebendig entwickle und doch auch nicht zur Phantasterei werde? Die Antwort auf diese Frage ist großentheils schon in anderen Artikeln des Handbuchs — wir verweisen namentlich auf die Art. Aesthetische Bildung und Kunst — gegeben worden. Wir beschränken uns daher hier auf wenige Andeutungen, die sich auf den Schulunterricht beziehen. Wenn jetzt allgemein zugegeben wird, daß aller Unterricht Bildung bezweckt und daß alle wahre Bildung nicht ein bloßes Wissen, sondern ein Wissen und Können ist, so ist damit auch zugegeben, daß die Phantasiebildung in jedem Bildungsgeschäft eine wichtige Rolle spielt. Denn während das Wissen durch die Erhebung vom Einzelnen zum Allgemeinen, also durch eine Verstandesoperation erlangt wird, ist das Können ein Anwenden des Allgemeinen auf das Einzelne, ein zweckmäßiges Anwenden des Gewußten auf einen einzelnen Fall. Diese Individualisirung des Allgemeinen ist aber gerade ein Werk der Phantasie. Somit wird auch die Uebung und Bildung der Phantasie in jeglichem Unterrichte eine wesentliche und unentbehrliche Seite ausmachen. Doch kann zugegeben werden, daß in manchen Lehrgegenständen der Schule die Verstandesthätigkeit die Phantasiethätigkeit überwiegt, dagegen gilt für andere Lehrgegenstände das Umgekehrte. So sind die deutschen Aufsätze vorzugsweise eine Uebung der Phantasiethätigkeit und einer sehr heilsamen und zweckmäßigen Phantasiethätigkeit, wenn die Themata richtig gestellt werden. Der Zweck der deutschen Aufsätze besteht ja darin, der allgemeinen Bildung der Schüler einen individuellen Ausdruck zu geben. Und je individueller das Thema gestellt wird, desto mehr wird der Schüler aus der Verstandesabstraction herausgerissen und genöthigt ein anschauliches Gebilde hinzustellen und um so belebender ist eine solche Uebung für die Phantasie. Das Leblose und Abstracte, das die Schulaufsätze so oft zeigen, kommt häufig daher, daß man die Thätigkeit des Schülers nicht bis zu der individuellen Spitze der unmittelbaren Anschauung hintreibt. — Ein anderer für die Bildung der Phantasie durch deutsche Aufsätze wichtiger Gesichtspunct, den wir freilich nur für höhere Schulen werden geltend machen dürfen, besteht darin, ob dem Schüler zu seiner Darstellung das Material gegeben ist oder ob er es selbst finden und gleichsam schaffen soll. Wenn z. B. Charaktere, die in der Geschichte oder in Epen oder Dramen handelnd auftreten, geschildert werden sollen, so gehören solche Aufsätze mehr zu der reproductiven Gattung. Wenn aber einem Schüler zugemuthet wird, eine Handlung zu finden, in der sich ein genau qualificirter Charakter veranschaulicht, so ist eine solche Thätigkeit mehr productiver Art. Die Aufsätze der letzteren Art regen die Phantasie am meisten an und sind daher auch den Schülern am interessantesten, weil sie dabei den Reiz einer gewißen schöpferischen Thätigkeit empfinden. Vielleicht hält man Aufsätze von dieser Art für zu schwierig; allein man kann die Probe machen, daß wohl vorbereitete und gehörig instruirte Schüler sogar Parabeln und Fabeln zu machen im Stande sind. — Wenn es aber auch die deutschen Aufsätze vorzugsweise sind, durch welche im Schulunterricht die Phantasie in Bewegung gesetzt und gebildet wird, so können doch, wie schon bemerkt, auch alle anderen Unterrichtsgegenstände das Ihrige dazu beitragen und sie thun es in allen Fällen, wenn nicht das Wissen für den letzten Zweck des Unterrichts gehalten, sondern das Können als die eigentliche Frucht desselben gesucht und gefunden wird.

**Philanthropinismus.** Die philanthropinistische Bewegung in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts hatte, wie dies bei jeder bedeutenden geistigen Bewegung der Fall ist, ihre Berechtigung in den allgemeinen Zuständen jener Zeit, aber dann auch

insbesondere in der Beschaffenheit des damaligen Erziehungs- und Unterrichtswesens. Das öffentliche Leben in Staat und Kirche war ermattet, das deutsche Reich gealtert und an die Stelle eines nationalen Bewußtseins ein flacher Kosmopolitismus getreten; das kirchliche Leben war weithin erstarrt, die Lehren der englischen Freigeister und der französischen Modephilosophen versprachen wenigstens wieder Leben zu erwecken. In den Familien war die Zucht theils erschlafft theils verknöchert, in den Schulen das Unterrichten zu einem Abrichten geworden, einem mechanischen Schlendrian verfallen, von Natur und Leben abgekehrt, das eigentliche Volksschulwesen vielfach vernachläßigt; an energischen Schulmännern, wie sie das Reformationszeitalter so zahlreich hervorgebracht hatte, war Mangel, für planmäßige Lehrerbildung fehlte es an Veranstaltungen. Mehr und mehr regte sich auf allen Gebieten das Bedürfnis einer Reform, für die Schule verlangte man in theilweise unverstandenem Drange nach Emancipation von den Fesseln des Herkommens, nach voller, freier Entwicklung des ganzen Menschen, nach Ausdehnung des Unterrichts in den Realien. Da erschien im J. 1762 Rousseaus Emil, in welchem namentlich auch in Deutschland jugendliche Geister ein neues Evangelium begrüßten; der Satz, daß alles gut sei, was aus den Händen der Natur komme, während alles unter den Händen der Menschen entarte, zündete überall, wo man dem alten Glauben entfremdet und für die Neuerungen empfänglich war. Als der eifrigste Apostel dieses neuen Evangeliums trat in Deutschland vom J. 1767 an Basedow auf, der es nicht nur begeistert, ja marktschreierisch überall ausrief, sondern auch entschlossen Hand anlegte, um Rousseaus Ideen in die Praxis umzusetzen. Auf dem Gebiet der theologischen Polemik war er gescheitert, auf dem pädagogischen hatte er in um so weiterem Umfang Erfolg, je mehr er mit seiner ganzen Persönlichkeit für die von ihm ergriffene Sache eintrat und durch seinen, wenn auch mit berechnender Klugheit gepaarten Enthusiasmus selbst den höchsten Kreisen in merkwürdiger Weise imponirte. Das Bedürfnis einer Reform des Erziehungswesens war vorhanden, ein Mann, der die umfassendste Reform verkündigte und mit so unbeschränktem Selbstvertrauen die Ausführung seiner Vorschläge unternahm, konnte der lebhaftesten Theilnahme gewiß sein. Es ist in dem Art. Basedow erzählt, wie seine Reformschriften Schlag auf Schlag nacheinander erschienen und welches außerordentliche Aufsehen sie erregten. Das erste Philanthropin wurde zu Dessau gegründet im J. 1774. An das „Elementarwerk“ schloß sich 1776 das „philanthropische Archiv“ an, dann 1777 die „pädagogischen Unterhaltungen,“ von Basedow, Campe und Wolke gemeinschaftlich begonnen, 1780—84 das „pädagogische Journal und Lesebuch.“ Basedow stieß darin gewaltig in die Posaune und verkündigte, welche unglaublichen Wirkungen der neuen Lehrart schon zu schauen seien. Ein zwölfjähriger Knabe von mittelmäßiger Fähigkeit, der nur lesen und schreiben könne, werde in Dessau ohne Zwang und Unlust in vier Jahren in jedem Betracht zu einem der tüchtigsten Bürger einer Universität vorgebildet. Für die Maitage 1776 wurde zu einem großen Examen in pomphaftem Stile nach Dessau eingeladen s. d. Art. Basedow. Ein ausführlicher Bericht darüber nach den Zeugnissen von Zeitgenossen ist in Raumers Gesch. der Pädagogik B. II. enthalten. Die Ansichten über das Philanthropin spalteten sich nun noch mehr, Basedows Unfähigkeit zur Leitung der Anstalt wurde immer offenkundiger, er mußte abtreten; aber die Anstalt konnte sich auch nachher nicht mehr lange halten, sie gieng nach wenigen Jahren unter. Aber die Ideen, durch welche sie ins Leben gerufen worden war, hatten eine Gestalt gewonnen, waren theilweise von tüchtigen Männern verkörpert worden und wurden von den Freunden der Sache weit hinausgetragen. Wir haben sie hier in der Kürze darzustellen.

Das Ziel der Erziehung ist, nicht für besondere Stände und Berufsarten vorzubereiten, sondern Menschen zu bilden oder wie Bahrdt sagte: „Unser wichtigster Zweck ist, fröhliche Menschen zu machen.“ Dazu gehört gleichmäßige Fürsorge für Leib und Geist; denn „ein gesunder Körper ist die Grundlage der irdischen Glückseligkeit.“ Dabei sollte aber die sittliche Bildung nicht vernachläßigt werden; nur meinte man, weil der Mensch von Natur gut sei, so sei auch eine frühzeitige Gewöhnung zum Guten durch freundliche Mittel verhältnismäßig leicht, Belohnung und Aufmunterung galt für wirksamer als Strafe und Demüthigung, und man ersann daher allerlei neue Belohnungen, wie auch seltsame Strafarten ausgeklügelt wurden. Zur

Schonung der Schamhaftigkeit hielt man Bibelauszüge für nothwendig, während Basedow erklärte: „wir sagen den Kindern die Wahrheit von Erzeugung der Thiere und der Menschen. Wir halten uns nicht auf bei der Handlung des Zeugens, sondern bei der Wirkung desselben, der beschwerlichen Schwangerschaft der Mutter" (s. den Bericht über das Examen darüber bei Raumer a. a. O.).

Der Unterricht soll als naturgemäß nur mittheilen, was von den Schülern wirklich angeeignet werden kann, in möglichst lückenlosem Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren; er soll veranschaulichen, durch Vorzeigung der Gegenstände oder treuer Abbildungen Sachkenntnis geben, das mechanische Memoriren unterlassen, sorgen, daß alles Lernen mit Lust geschehe, ohne Zwang. Die Schüler sollen zuerst die Gegenstände selbst sehen, dann in den Abbildungen sie wiederfinden, durch Zeichnen sie selbst darstellen. Die Naturgegenstände lehren sie aufmerken, beobachten, sich Urtheile darüber bilden, aus einzelnen Beobachtungen allgemeine Sätze ableiten.

In Betreff des Sprachunterrichts solle das Französische dem Lateinischen, die Erlernung der Wörter unter Vorzeigung der Sachen (vgl. Amos Comenius) dem Lesen vorangehen, dann Einübung durch vielerlei Sprachspiele, spät erst Grammatik eintreten.

Ueber den Unterricht im Rechnen, Geometrie, Realien enthalten die methodischen Anweisungen der Philanthropinisten nichts von besonderem Werth, während ihre Praxis darin theilweise sehr tüchtig gewesen zu sein scheint.

Der Religionsunterricht sah vom positiven Christenthume ab und wollte mehr nur die „allgemeine Religion" geben. Man setzte den Menschen als gut von Natur voraus und ließ die Kinder nichts lernen, womit sie keine oder falsche Begriffe verbinden würden.

Diese Grundsätze enthalten neben dem Einseitigen und Falschen der Gedanken auch noch so viel Wahres, daß man sich bei Erwägung der oben geschilderten begünstigenden Umstände die vielseitige und lebhafte Unterstützung der Reform erklären kann. Die Fürsten, welche das Elementarwerk beförderten, sind theilweise in dem Art. Basedow aufgeführt. Wir nennen hier noch den Erbprinzen von Braunschweig, den Stand zu Basel und den Abt von Maria Einsiedeln. Warme Theilnahme wandte auch in Preußen den neuen Ideen sich zu. Der Minister von Zedlitz knüpfte große Hoffnungen an Basedows Unternehmen und versuchte die Reform besonders auch dadurch zu unterstützen, daß er Trapp als Professor der Pädagogik nach Halle berief und ihm hier zugleich die Leitung des Erziehungsinstituts übertrug, welches eine Pflanzschule methodisch gebildeter Lehrer werden sollte.

Aber auch Männer von großer wissenschaftlicher Auctorität erklärten sich mit Entschiedenheit für die Sache: Kant, Euler, Lessing, Iselin; der treffliche Rector Stroth in Quedlinburg legte ein freundliches Zeugnis für das Dessauer Philanthropin ab; der späterhin zu so segensreicher Wirksamkeit gelangte Pfarrer Oberlin im Steinthal sprach sich gleich anfangs mit Lebhaftigkeit zu Gunsten Basedows aus. Mit besonderem Eifer aber ergriff und vertrat die Sache die Allgemeine deutsche Bibliothek, deren günstige Urtheile gewiß viele für die neue Pädagogik gewonnen haben. In dem Hinstreben des Philanthropinismus auf eine allgemeine Religion lag wohl auch der Grund, daß die Freimaurer sich demselben förderlich zeigten. Daher bekamen manche Bildungsanstalten, welche durch Freimaurerlogen begründet wurden, auch ohne directeren Zusammenhang mit den Philanthropinisten, eine den Bestrebungen derselben entsprechende Einrichtung. Bedeutsam in dieser Beziehung ist die erste Entwicklung des im J. 1775 von der Loge in Meiningen errichteten Schullehrerseminars. S. Rabefeld, Beiträge zur Geschichte des Seminarwesens in unserm Vaterlande. Abth. 1. Hildburghausen 1855. Selbst im katholischen Deutschland wurden lebhaftere Sympathien für den Philanthropinismus rege, jedoch ohne zu nachhaltigeren praktischen Bestrebungen zu führen. Von den tüchtigen Mitarbeitern Basedows, die sich an der Ausführung seiner Ideen betheiligten, sie entwickelten und vertheidigten und so den Philanthropinismus längere Zeit in größerer Geltung erhielten und zur Rettung des Guten darin thätig waren, sprechen wir weiter unten.

Aber bei den Schwächen und Irrthümern des Philanthropinismus, namentlich in seiner ersten Aufstellung, war es begreiflich, daß auch die Widersacher der Reform sehr zahlreich waren. Die Vertheidiger der alten Gelehrtenschulen deckten die Blößen

des philanthropinischen Sprachunterrichts, besonders in den alten Sprachen auf, der in Lehre und Praxis an den erheblichsten Mängeln litt, so J. T. Krebs, Rector der Fürstenschule in Grimma, J. A. Ernesti in Leipzig, Rector K. H. Sintenis in Torgau, dann Ernestis zweiter Nachfolger an der Thomasschule in Leipzig, J. F. Fischer, von Schulmännern im Süden Deutschlands, wo die durch den Philanthropinismus hervorgerufene Bewegung eine ziemlich beschränkte geblieben ist, Rector Schlegel in Heilbronn.

Die Theologen sahen den Bestrebungen der Philanthropinisten mit Besorgnis und Widerwillen zu. Mit Heftigkeit sprach sich Schlözer über die Unbrauchbarkeit und Schädlichkeit der Basedowschen Erziehungsprojecte aus und nicht minder herb Jacobi, der unter anderem sagte: „das Einzige, was wir noch haben, Wissenschaften, und die Quelle der besten Wissenschaften, Philologie und Reste der Vorwelt, das soll nun auch noch weggeplaudert werden; Bahrdtsche Offenbarungen an die Stelle der göttlichen, philanthropinische Tugenden und Gefühle an die Stelle echt menschlicher gesetzt werden. Und den schalen, schleichenden Quacksalber, der mit Pauken und Trommeten dieses vor sich her verkünden läßt, den sollte ich nicht an den Beinen aufhängen, wenn ich es vermag?" Gelegentlich hat auch der feine Lichtenberg sehr bestimmt gegen den Philanthropinismus sich erklärt. Herders starkes Wort s. unter Basedow. Die satirische Geißel schwang Schummel im „Spitzbart" (s. d. Art.).

Eine durchgreifende pädagogische Würdigung des Philanthropinismus ist erst mit Niethammers Schrift „Der Streit des Humanismus und Philanthropinismus" (1808) erschienen, die freilich ihrerseits von Einseitigkeit nicht freizusprechen ist.

Die Gebrechen der Reform traten zwar besonders stark in den Anfängen, doch auch bei den besonnenen Vertretern derselben mehr oder weniger immer wieder hervor, vor allem die gutmüthig-oberflächliche Betrachtung der Menschennatur, wobei ebenso wohl die tief begründete Macht des Bösen, als die höheren, idealen Bedürfnisse des Geistes verkannt wurden. In ersterer Beziehung trat man nicht bloß zu den anthropologischen Lehren der Kirche, sondern auch zu den Erfahrungen aller ernsten Beobachter des Menschenlebens in schroffen Widerspruch; das Hinstreben auf allgemeine Religion führte in einen vagen Deismus hinein, der über die tiefsten Gebrechen und Leiden täuschte, die innersten Bedürfnisse unbefriedigt ließ und dem sittlichen Streben keine stärkeren Impulse geben konnte. Die von der antiken Welt dargebotenen Bildungsmittel aber verkannte der Philanthropinismus völlig und brachte dem Studium der alten Sprachen und Literaturen, ungeachtet seiner Bemühung, ihm durch eine neue Methode neues Leben und Gedeihen zu geben, entschiedenen Nachtheil. Indem man die alten Sprachen an den Dingen der Gegenwart übte und allein auf eine gewiße Routine in der Anwendung derselben hinstrebte, aber an Erfassung der eigenthümlichen Vorzüge jener Sprachen und an ein Eindringen in den Geist des Gelesenen oder an ein Verständnis der alten Welt kaum dachte, verzichtete man selbst auf die Vortheile, welche die frühere Pädagogik durch energische Beschränkung auf weniges und vielseitige Bearbeitung des wenigen doch immer sich gesichert hatte. Bahrdts Verheißungen machen geradezu den Eindruck der Charlatanerie; er redet von den Vortheilen, welche für den materiellen und geistigen Verkehr der europäischen Völker sich ergeben müßten, wenn man es dahin bringen könnte, daß in allen Staaten neben der Muttersprache nur das Lateinische gelernt würde; diese Erlernung aber sei nach dem neuen Verfahren so leicht, daß der mittelmäßigste Schulmeister, der nicht viel mehr als lateinisch zu lesen verstehe, darnach lehren könne. Das wollte man mit Sprachspielen für den ersten Unterricht und vielfachen Erleichterungen für die höheren Stufen erreichen: Ausgaben griechischer Schriftsteller ohne Accente, Handwörterbücher und Register, worin jede Verbalform erklärt war, erläuternde, aber oft irreleitende Uebersetzungen schwierigerer Stellen unter dem Texte 2c. Aber man kam schließlich auch hiermit zu dem Gefühle, daß man in Wahrheit wenig erreiche, und infolge dessen zu dem Schlusse, daß die alten Sprachen und Literaturen im Grunde keine rechte Bildungskraft mehr hätten und also durch wirksamere, praktischere Bildungsmittel ersetzt werden müßten.

Hieraus ergab sich dann ein weiteres Gebrechen: die einseitige Begünstigung der Realien und des oberflächlichen Viellernens, wobei man verkannte, daß ein solches

Umhertasten in Stoffen, die unter sich selbst wenig oder gar nicht zusammenhängen, zur Entwicklung und Bildung der Kräfte des menschlichen Geistes gar wenig beiträgt. Dazu kam die Ueberschätzung der Methode, die von den Philanthropinen aus recht eigentlich in Schwang kam und so manche Lehrer in selbstgefälliger Oberflächlichkeit bestärkte, so daß sie den Mangel an Durchbringung und Beherrschung des Stoffs durch feinberechnete Form der Behandlung ersetzen zu können glaubten.

Die neuen ausgeklügelten Methoden waren nichts weniger als aus der Natur des menschlichen Geistes abgeleitet und um so unzweckmäßiger, je mehr sie Erleichterung des Lernens erstrebten und das Erwerben von Kenntnissen nicht zu einer Arbeit des angestrengten Fleißes, sondern zu einer Sache des Spiels und der Unterhaltung machten. Schließlich hatte man den alten Formalismus mit einem neuen vertauscht, der gerade nicht geistbildender genannt werden konnte.

Nichts desto weniger sind auch die Verdienste dieser Reform unverkennbar: Basedow hat jedenfalls dem Erziehungs- und Unterrichtswesen in Deutschland einen Impuls gegeben, der viel nachhaltiger war als das, was Rousseau nach dieser Seite in Frankreich erreichte. Es war dies allerdings größtentheils das Verdienst der Männer, die, was Basedow angeregt hatte, geschickt und treu unterstützten und weiterführten. Wolke, Schweighäuser und Simon, Campe, Trapp und Salzmann, Mangelsdorf, Becker, Olivier, Dutoit, Buß, Männer, von denen die bedeutendsten in diesem Werke ihre besondere Stelle haben, bilden gewiß einen Kreis, auf welchen der Unbefangene mit Achtung und Theilnahme blickt (auch der Dichter Matthison war eine Zeitlang Lehrer am Philanthropin). Berücksichtigen wir dabei, daß diesen engeren Kreis ein weiter Kreis anderer umschließt, die wesentlich in demselben Geiste gewirkt haben, — wir erinnern hier nur an J. P. Miller, Resewitz, Büsching, Dohm, Guts-Muths, Glatz, Steinbart, Gedike, Ehlers, Chr. F. Weiße, von Rochow, Villaume, — so entfaltet sich vor uns das Bild einer Bewegung, die nach allen Seiten sich ausgebreitet hat und in manchen Beziehungen bis in die Gegenwart hereinwirkt.

Dabei kommt noch besonders in Betracht, daß die Grundsätze der Reform in einer Reihe von Bildungsanstalten zu langer und stetiger Anwendung gelangten, so daß, was am Philanthropinismus irgendwie probehaltig war, sich bewähren konnte. Das Philanthropinum zu Dessau freilich ließ sich nicht vor frühzeitigem Zerfalle retten. Auch das Philanthropinum zu Marschlins in Graubünden, aus einer Vereinigung des durch Karl Ulysses von Salis-Marschlins auf dessen Schlosse begründeten Instituts und der 1761 von Martin Planta und J. P. Nesemann zu Haldenstein bei Chur errichteten Erziehungsanstalt entstanden, ließ sich nicht halten, am wenigsten durch die Wirksamkeit Bahrdts. Als hierauf der Altbürgermeister von Chur, J. B. von Tscharner, zuerst in Jenins bei Maienfeld, dann im Schlosse zu Reichenau ein neues Philanthropin errichtet hatte, schadete auch diesem, wie dem in Marschlins, Parteihaber, und erst die Einsicht und Kraft des jugendlichen Heinrich Zschokke hob die Anstalt zu wirklichem Gedeihen. Italien und die Schweiz sandten ihm zahlreiche Zöglinge, die meisten, wie natürlich, die engere Heimat. Es waren hier wöchentliche Gerichtstage für die kleine Republik eingerichtet, an denen die Zöglinge unter einem Präsidenten aus ihrer Mitte, der Klage und Vertheidigung hörte und das Urtheil finden ließ, zu freier Ausgleichung ihrer persönlichen Collisionen kommen sollten. Monatlich fand ein Sittengericht statt zu gegenseitiger Beurtheilung der sittlichen Fortschritte und Mängel in geheimer Abstimmung. Als die Schweiz am Ende des Jahrhunderts durch das republikanische Frankreich eine völlige Umwandlung ihrer Staatsverhältnisse erfuhr, konnte auch das Philanthropin in Reichenau sich nicht behaupten.*) — Ueber das von Bahrdt 1776 in Heidesheim errichtete Philanthropin s. d. Art. Bahrdt. — Das Bild eines stetigen, fröhlichen Gedeihens bietet uns Schnepfenthal unter Salzmanns besonnener Leitung s. die Art. Salzmann und GutsMuths. — Noch eine Reihe anderer Erziehungsanstalten hat unter mancherlei Modificationen die Grundsätze des Philanthropinismus in Ausführung gebracht, ohne dies zu Empfehlung ihrer Sache besonders hervorzuheben,

*) Bekannt ist, daß in dieser Anstalt der flüchtige Herzog Ludwig Philipp von Orleans eine Zeitlang als Lehrer gewirkt hat.

wie überhaupt die Entwicklung der so zahlreichen Privatinstitute zu einem guten Theile auf die in den Philanthropinen gegebenen Vorbilder zurückzuführen sein dürfte.

Ein Verdienst des Philanthropinismus ist es, daß er viel dazu beigetragen hat, die Pädagogik zu einer selbständigen Wissenschaft und Praxis zu erheben. Die neue Praxis mußte sich unter Widersprüchen rechtfertigen, und je weiter sie sich ausbildete, desto nothwendiger schloß sich prüfendes, ausgleichendes, verknüpfendes Nachdenken über das Einzelne und über das Ganze an, so daß das Unterrichten aus einem Schulmeisterhandwerk zum Object wissenschaftlicher Forschung wurde. Was so der Philanthropinismus sich erarbeitet hat, das ist in den 16 Bänden der von Campe geleiteten „Allgemeinen Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens" und in dem „Braunschweigischen Journal" desselben Schriftstellers, sowie in dem „Versuch einer Pädagogik" von Trapp vereinigt.

Zu einer naturgemäßen Behandlung der Jugend in leiblicher Beziehung hat der Philanthropinismus sehr wohlthätige Anregungen gegeben. Zu einer zweckmäßigen Kleidung kamen zahlreiche Uebungen: Baden und Schwimmen im Sommer, Schlittschuhlaufen im Winter, Handarbeiten von mancherlei Art, Garten- und Feldarbeiten, Spaziergänge, Fußreisen. Wie GutsMuths in Schnepfenthal die pädagogische Bedeutung der Kinderspiele erkennen lehrte und eigentliche Gymnastik zur Geltung brachte, ist bekannt.

Wenn auch der Philanthropinismus im Eifer für Erweiterung des Unterrichtsstoffs anfangs zu weit gieng, so hat er doch den Realien eine gesicherte Stellung verschafft und auch da, wo er irrte, die Nothwendigkeit einer Einführung der Jugend in die reichen Gebiete der Natur und Geschichte dargethan. Sind auch viele Ausstellungen gegen seine Methode begründet, so hat er doch methodische Behandlung des Unterrichts nachdrücklich gefordert und dem argen Schlendrian der alten Pädagogik, der nur zuweilen durch ein unvorsichtiges Experimentiren abgelöst wurde, entschieden den Krieg erklärt. Und die oft getadelten Erleichterungsmethoden bildeten doch den directen Gegensatz zu einer Praxis, welche das Lernen ohne Noth erschwert hatte. Salzmann, der nüchterne Praktiker, eignete sich, als Pestalozzi auftrat, das was bei ihm wirklich neu war, dankbar an: die Linearzeichnungen, die Uebungen des Gedächtnisses, die Rechnungsmethode, das gleichzeitige laute Aussprechen mehrerer Schüler.

Bei Einführung einer kinderfreundlichen Zucht im Gegensatz gegen die frühere unvernünftige Härte verirrte sich der Philanthropinismus dann freilich z. Th. in das andere Extrem und forderte der Jugend gegenüber eine Schonung und Milde, die selbst die Lüge nicht beim rechten Namen nennen sollte, so daß selbst der besonnene Salzmann in seiner Anweisung zur Erziehung die Regel voranstellen konnte: „Man lasse das Kind immer seinen Willen thun, so wird es gut werden." Aber der Philanthropinismus leitete doch auch dazu an, den kindlichen Sinn in seinen Regungen und Wandlungen mit Theilnahme zu betrachten, die Individualität auch in den Anfängen ihrer Entwicklung zu respectiren, an die Stelle des kalten Gebots und des harten Zwangs die das innere Leben für das Rechte und Gute gewinnenden Motive in Wirksamkeit zu setzen, kurz Kinder als Kinder zu behandeln.

Endlich begründeten die Philanthropinisten eine vielseitige Jugendliteratur, was zwar als ein zweifelhaftes Verdienst erscheinen kann, aber doch auch auf ein weit gehendes Bedürfnis zurückweist.

Auf das öffentliche Unterrichtswesen hat der Philanthropinismus bei weitem nicht den Einfluß ausgeübt, den später Pestalozzi, fast ohne es zu wollen, erlangte. Der mit Trapp in Halle gemachte Versuch mislang; die Schulreform, welche eben derselbe mit Campe und Stuve, nach den Absichten des Herzogs Karl Wilhelm Ferdinand, in den braunschweigischen Landen herbeiführen sollte, blieb Entwurf. Die anfangs so große Theilnahme der Regenten und Staatsmänner für Basedows Bestrebungen war sehr bald ermattet. Umfassendere Versuche, die philanthropinischen Grundsätze auf das öffentliche Schulwesen anzuwenden, hätten wahrscheinlich auch im Volksgefühle lebhaften Widerstand gefunden oder, wenn sie zur Ausführung gelangt wären, die Schwächen dieser Pädagogik nur um so eher enthüllt.

**Phrenologie.** Die Phrenologie, d. h. die Lehre von den Gehirntheilen als Organen bestimmter Geistesvermögen, gehört zwar zu den Scheinwissenschaften, ver-

dient aber doch in einem pädagogischen Handbuch nicht lediglich abweisende Erwähnung. Nicht nur haben namhafte Pädagogen — zuletzt K. Schmidt — dieselbe zur Grundlage der Erziehungslehre machen wollen, sondern die Phrenologen haben auch alle der Erziehung vorzügliche Aufmerksamkeit geschenkt, so daß durch ihren Einfluß der Pädagogik manche förderliche Einwirkung zu gute kam. Indem sie eine größere Berücksichtigung der physischen Entwicklung, der individuellen Anlagen und der natürlichen Triebe forderten, kamen sie einem Bedürfnis der Zeit entgegen, und ohne Frage ist Gall (1757—1828), der Entdecker dieser Wissenschaft, zu den Männern zu zählen, welche auf die gegenwärtig herrschenden Anschauungen vom Wechselverhältnis der Organisation und der Seelenthätigkeit bedeutenden Einfluß geübt haben.

Die Phrenologie ist aus der Physiognomik (vgl. den betr. Art.) hervorgegangen; Gall selbst gieng ursprünglich rein physiognomisch zu Werke. Carus spendet seinen Untersuchungen von allgemeinerem Charakter ein hohes Lob, fügt aber hinzu, durch die Ausbildung der Organenlehre sei nothwendig die Theilnahme aller Männer der Wissenschaft verloren gegangen. „Ein Unglück war es insbesondere, daß eine Menge von Dilettanten sich nach und nach dieser Angelegenheit bemächtigte, daß die großen Studien des Meisters über den Absurditäten der Schüler in Vergessenheit kamen, und so zuletzt nur das übrig blieb, was immerfort einer späteren Zeit zum Nutzen gereichen muß, nämlich die Anlegung von Sammlungen für den Zweck der Schädelvergleichung, und die Anregung der Aufmerksamkeit auf das Symbolische des Organismus überhaupt.“ Carus schreibt die Ausartung der Phrenologie der Uebertreibung zu; übersieht aber wohl dabei, daß die Forschung nicht leicht zu übertreiben ist, wenn sie nicht von Anfang an einen ungesunden Zug hat.

Gall glaubte durch seine Beobachtungen gefunden zu haben, daß die von der Psychologie gewöhnlich angenommenen Geistesvermögen keineswegs die Elemente der psychischen Thätigkeit seien, sondern daß der Geist gewiße ursprüngliche Organe habe, deren stärkere oder schwächere Entwicklung sich in den Neigungen, Gewohnheiten und Talenten der Menschen verrathe. Er beobachtete nun an allen Menschen, die er kannte, die hervorragenden Eigenschaften und Neigungen und suchte, von der Anschauung ausgehend, daß die verschiedenen Theile des Gehirns verschiedenen geistigen Functionen dienen müßten, mit jeder hervorragenden geistigen Eigenthümlichkeit eines Menschen irgend eine hervorragende Stelle seines Schädels in Causalzusammenhang zu bringen. Sodann zog er die vergleichende Anatomie zu Hülfe und fand seine Sätze durch Uebereinstimmungen zwischen dem Charakter und dem Schädelbau verschiedener Thierarten begründet oder bestätigt. So entstanden 27 Sinne, mit zum Theil sonderbarer Bezeichnung, wie Kinderliebe, Würgsinn, Tiefsinn u. s. w. Das Verzeichnis dieser Sinne wurde von seinen Schülern Spurzheim und Combe bereichert, einige Namen wurden geändert, einige Grenzen anders gezogen, in der Hauptsache aber wurde die von Gall gelegte Grundlage beibehalten. Die heutigen Phrenologen theilen die Schädel in gegen 40 Bezirke ein, deren stärkeres oder schwächeres Hervortreten der größeren oder geringeren Entwicklung je eines besondern Gehirnorgans entsprechen soll. Im allgemeinen suchen sie am Hinterhaupt — dem kleinen Gehirn und dem verlängerten Mark entsprechend — vorwiegend Eigenschaften der vegetativen und animalischen Natur, an der Stirn die Organe der Beobachtung und der Intelligenz, auf dem Scheitel moralische Eigenschaften, an den Seiten Kunsttriebe u. s. w. — Diese ungefähre Anordnung stimmt annähernd mit Anschauungen überein, welche unter den Anthropologen, auch wo von Phrenologie gar nicht die Rede ist, weit verbreitet sind, ohne jedoch genügend begründet zu sein. So hat der Anatom Huschke (in seinem Werke: „Schädel, Hirn und Seele,“ Jena 1854) zu beweisen gesucht, daß der Stirntheil des Gehirns der Sitz der Intelligenz sei, während das Gemüth im Scheitelhirn, der Wille im kleinen Gehirn seinen Ursprung habe. Aehnliche Anschauungen hat C. G. Carus ausgesprochen. Solche Ansichten scheinen ursprünglich durch bloße Association der Ideen veranlaßt. Daß die Männer der Wissenschaft auch eine Menge von Thatsachen zur Unterstützung solcher Theorien anzuführen wissen, läßt sich erwarten; allein eine genaue Prüfung der sämmtlichen in Frage kommenden Beobachtungen läßt keine einzige der bisherigen Localisationstheorien bestehen. Bei alledem hält die Mehrzahl der Physiologen wenigstens an der Idee der Localisation fest, obwohl jeder die bestimmten Hypo-

thesen aller andern zu widerlegen weiß. Mit Sicherheit kennt man nur die Beziehungen gewißer Hirntheile zu den Functionen der Bewegungsimpulse und der Empfindungen, namentlich der Sinnesthätigkeit, und es ist möglich, daß die Anatomen das Suchen nach dem Sitz bestimmter höherer Functionen überhaupt aufgeben würden, wenn sie sich an den Gedanken gewöhnen könnten, daß diese gar nicht direct erzeugt werden, vielmehr sich zunächst nur in der Form und den mathematischen Verhältnissen ausprägen, nach welchen jedesmal eine Menge elementarer Empfindungen harmonisch zusammenwirkt. Von Wichtigkeit ist, daß man seit Gall mehr auf die große Bedeutung der an der Außenfläche des Gehirns bemerkbaren Windungen geachtet hat, deren Zusammenhang mit der größeren oder geringeren psychischen Entwicklung jetzt hinlänglich festgestellt ist. Alle Versuche jedoch, bestimmten Windungen bestimmte Functionen zuzuweisen, sind ohne Ausnahme gescheitert. — Daß dessenungeachtet die Phrenologie viele Anhänger gefunden hat und noch findet, ist nicht zu verwundern, da sie etwas sehr bestechendes hat und dem, der sie inne hat, einen gewißen Anhaltspunct für seine Beobachtungen und eine große Neigung zur Erforschung des menschlichen Charakters zu verleihen pflegt, woraus dann auch leicht eine größere Menschenkenntnis hervorgeht. Daß auch eine ganz irrthümliche Theorie solches leisten kann, ist durch die Geschichte der Wissenschaften hundertfach bewiesen und es läßt sich auch leicht einsehen, wenn man bedenkt, welch einen ungemeinen Spielraum eine solche Scheinwissenschaft der Auslegung und Zurechtrückung der Thatsachen darbietet. Dann wird es den Phrenologen, die ihre Lehre mit dem Eifer einer Secte vertheidigen, gewöhnlich leicht, dem größeren Publicum gegenüber einen gewißen Effect hervorzubringen, da sich gegen jeden Einwand der Wissenschaft immer wieder Gegengründe vorbringen lassen, deren Gewicht nicht leicht ohne Sachkenntnis abzuschätzen ist. Der durchschlagendste Grund gegen die Phrenologie ist eigentlich der, daß es im strengsten Sinne des Wortes keine Gründe für dieselbe giebt. J. St. Mill hat über Galls Hypothese das wahre Wort gesprochen: „Die Bestätigung einer solchen Hypothese ist der besondern Natur der Phänomene wegen von Schwierigkeiten begleitet, die zu schätzen, geschweige denn zu überwinden, sich die Phrenologen bisher nicht fähig zeigten."

Während die Phrenologie grundsätzlich an der Lehre von den Geistesorganen als Gehirntheilen festhält, bezeichnet der Ausdruck „Kranioskopie" die allgemeineren Bestrebungen, ohne solche Hypothese aus der Gestaltung des Schädels nach bestimmten Regeln auf die geistigen Fähigkeiten zu schließen. Man kann dabei entweder mit Carus den etwas mystischen aber keineswegs gering zu schätzenden Standpunct einer Symbolik der Form (vgl. den Art. Physiognomik) zu Grunde legen, oder aber rein empirisch verfahren. Jenen, den naturphilosophischen Standpunct kann man in seiner Weise gelten lassen, ohne deshalb die reichen, aus der Erfahrung geschöpften Belege solcher Anschauungen mit empirischen Beweisen zu verwechseln. Auf rein empirischem Wege haben wir bisher zwar durch den Fleiß der Anatomen viel Interessantes erhalten, aber doch kaum die dürftigsten Elemente einer zukünftigen Phrenologie. Wir kennen aus genügenden Durchschnittszahlen den Unterschied in der Kopfbildung des männlichen und des weiblichen Geschlechtes, der verschiedenen Altersstufen und der wichtigsten Rassen und Typen; man hat Inhalt und Oberfläche des Schädels ausgemessen; man hat die Dicke des Schädels, seine Zusammensetzung und den Bau der einzelnen Theile untersucht; allein bestimmte Beziehungen zwischen diesen räumlichen Verhältnissen und gewißen geistigen Eigenschaften sind bisher nicht nachgewiesen. — Da gerade Erzieher leicht zu phrenologischen Beobachtungen Neigung haben werden, so dürfte es schließlich nicht überflüßig sein, die Anforderungen kurz zu charakterisiren, welche eine correcte Methodik an dergleichen Untersuchungen stellen muß. Vor allen Dingen muß die Schätzung und Deutung der physischen und besonders der psychologischen Thatsachen der Willkür des Forschers, sowie dem unwillkürlichen Einfluß seiner Vorurtheile entzogen werden. Sodann aber muß die Untersuchung einen bestimmten und möglichst einfachen Plan verfolgen, z. B. eine Vergleichung des Quotienten aus größter Länge und größter Breite mit dem Grade der „leichten Auffassung," wofür vorher bestimmte Kategorieen festgesetzt sein müßen, die sich nach den Documenten prüfen lassen. Auf so mühsamem Wege schreiten die wirklichen Wissenschaften fort, während eine Scheinwissenschaft binnen kurzem üppig emporwuchert. — Es bedarf kaum der

Bemerkung, daß auf keinen Fall mittelst der Phrenologie besondere Aufschlüsse über das Verhältnis von Geist und Körper zu erzielen sind, einerlei ob früher oder später einmal positive Resultate gewonnen werden oder nicht. Denn der allgemeine Causalzusammenhang zwischen Gehirn und psychischer Thätigkeit steht ohnehin fest, und durch eine Specialisirung desselben würde zwar die Wissenschaft bereichert, aber doch über die inneren Gründe jenes Causalzusammenhangs nichts entschieden werden.

Literatur: Gall und Spurzheim, Anatomie et physiologie du système nerveux en général et du cerveau en particulier. 4 vol. fol. Paris 1810—20. — Combe, system of phrenology, übers. von Hirschfeld, Braunschw. 1833. — Struve, G., Gesch. d. Phrenologie, Heidelb. 1843. — Cotta, Geschichte und Wesen d. Phrenologie, 1838. — Ders., Gedanken über Phrenologie, 1845. — Struve, Handbuch der Phren. — Castle, Die Phren., Stuttg. 1845. — Scheve, Phrenol. Bilder, Leipzig 1851—55. — Ders., Naturgesetze der Erziehung und des Unterrichts, Stettin 1855. — Katechism. d. Phrenol., 5. Aufl., Leipzig 1865. — Choulant, Vorlesung über die Kranioskopie, nebst einem Anh. Gesammtliteratur d. Kranioskopie, Dresden 1844. — K. Schmidt, die Anthropologie, Dresden 1865.

**Physikalischer Apparat**, s. Physik.

**Physik = Naturlehre.** Die Naturlehre gehört zu den obligatorischen Fächern unserer Volksschule. Damit ist von selbst ausgesprochen, daß alle übrigen Schulanstalten, die mit der Volksschule in Verbindung stehen, wie Mittelschulen, höhere Mädchenschulen, Bürgerschulen, Präparandenanstalten, Seminare, sich damit zu befassen haben. Wir können das Recht, das der Naturlehre in den letzten 25 Jahren damit eingeräumt worden ist, nur mit Freuden begrüßen.

Wo wir gehen und stehen, ob wir arbeiten oder ruhen, werden wir von Kräften beeinflußt, welche in der Natur thätig sind. Bald wirken diese Kräfte wohlthätig und unterstützend, bald störend und hemmend auf uns ein; bald müßen wir uns unwillkürlich ihren Einwirkungen unterwerfen, bald sind wir im Stande, sie zu beherrschen und ihre Wirkungen in unsern Dienst zu ziehen. Wie viele Erscheinungen in der Natur begegnen uns im Laufe eines Tages und vollends im Laufe eines Jahres, Erscheinungen, die unsere Sinnesthätigkeit anregen und uns zur Betrachtung, Erforschung, Bewunderung hinreißen! Liegt darin nicht Aufforderung genug, diesen Erscheinungen und den denselben zu Grunde liegenden Gesetzen näher nachzuspüren und auch schon unsere Kinder in der Volksschule, soweit es möglich ist, mit denselben bekannt zu machen?

Man könnte zwar meinen, daß die Naturlehre für die Volksschule überflüßig sei, sofern ihr Unterrichtsstoff durch den Aufenthalt in der Natur, durch die täglichen Einwirkungen derselben auf uns und durch die täglichen Erfahrungen, die wir dabei machen, sich uns von selbst aufdrängt. Allein dieser Ansicht muß entgegengehalten werden, daß die Naturlehre ein Unterrichtsfach ganz eigenthümlicher Art ist. Sie redet nämlich nicht so offenkundig mit uns wie die Naturgeschichte, sondern nur durch Kräfte, die uns zunächst verborgen sind und sich nur in gewißen Erscheinungen als solche kundgeben. Wir sehen einen Körper fallen, aber die Schwerkraft, die ihn zur Erde zieht, nehmen wir nicht war. Die Geschichte der Physik zeigt dies auch ganz deutlich. Daß man mittelst Pumpen Wasser in die Höhe heben kann, war längst bekannt, und doch wurde erst durch Galilei und Toricelli der Luftdruck als die diesen Vorgang bewirkende Kraft bekannt. Und weil der Stoff der Physik zunächst nur in gewißen Naturerscheinungen an uns herantritt, so muß die Schule dafür sorgen, das Dunkle und Geheimnisvolle dieses Faches ans Licht zu ziehen, und zu dem „Daß" das „Wie" und das „Warum" fügen.

Auch die gegenwärtige Zeit fordert gewaltig dazu auf, sich mit den physikalischen Kräften und Erscheinungen mehr bekannt zu machen als früher. Es sind in den letzten Jahrzehnten und Jahrhunderten eine solche Menge von Entdeckungen und Erfindungen auf diesem Gebiete gemacht worden, daß die früheren Jahrhunderte dadurch in den Schatten gestellt wurden. Wir dürfen nur an die neuen Verkehrsmittel, an die Eisenbahnen, an das Telegraphenwesen, an die Veränderungen, welche die Anwendung des Dampfes als Arbeitskraft hervorgebracht hat, erinnern. Und sollte das, was der Mensch auf diesem Gebiet Großes geleistet hat, unserem Volke ganz unbekannt bleiben? So ist schon im Stoff die Nothwendigkeit begründet, Naturlehre in unseren

Schulen zu treiben. Die Nothwendigkeit liegt aber auch in der Rücksicht auf die **Schüler**. Die Naturlehre ist dasjenige der vier Realfächer, das am meisten die formale Bildung des Kindes fördert. Dies ist von großem Werth, sofern man bei den drei übrigen Realfächern, der Geschichte, Geographie und Naturgeschichte leicht versucht werden kann, das Gedächtnis hauptsächlich in Anspruch zu nehmen: die Physik vor allem übt die Beobachtungsgabe, das Anschauungsvermögen. Die Experimente, mit denen es der Unterricht in der Naturlehre zu thun hat, die Erscheinungen in der Natur, die dabei besprochen werden müßen, fordern zur Anschauung auf und üben überhaupt die Sinnesthätigkeit. Ohne besondere Hinweisungen auf — und Einführungen in diese Naturerscheinungen bleiben die Sinne mehr oder weniger verschlossen. Denn es ist eine bekannte Thatsache, daß oft gerade diejenigen Erscheinungen, welche täglich und regelmäßig wiederkehren, uns am wenigsten interessiren. Wir können jahrelang an einem laufenden Brunnen vorübergehen, ohne uns die Frage vorzulegen: Warum läuft das Wasser aus den Röhren? Wir thun dies, weil wir den Brunnen von Jugend auf so gesehen haben. Es giebt wenig Naturen wie die eines Watt, der durch die Dämpfe in den Kochgeschirren seines elterlichen Hauses, die er schon als Knabe beobachtete, auf seine großen Entdeckungen geführt wurde. Nicht das Herantreten eines Gegenstandes oder einer Erscheinung für sich allein an uns ist es, was zum Beobachten und zum Denken auffordert, sondern es ist die nähere Bekanntschaft damit. Diese Bekanntschaft sollen die Schüler durch den Unterricht in der Physik erlangen.

Damit verbindet sich, daß die Schüler einen Sinn, eine Freude, ein Interesse für die Natur bekommen sollen. Die Naturgeschichte ladet mehr von selbst ein, das Kind wird durch eine schöne Blume, durch ein Thier und dessen Treiben, und wäre es auch nur ein Insect, angezogen. Allein bei den physikalischen Erscheinungen kann nur bei demjenigen von einem Interesse die Rede sein, dem die innern Vorgänge bei diesen Erscheinungen enthüllt sind. Wenn die Natur dem Menschen mit einem gewißen offenen Blick entgegentritt oder entgegengeführt wird, so kommt auch der Mensch ihr entgegen und findet seine Freude daran. Und wenn die Aufmerksamkeit für die physikalischen Vorgänge gewonnen ist und ein Interesse für dieselben sich gebildet hat, so kommt auch das Weitere hinzu, nemlich das Nachdenken, Beurtheilen, Vergleichen. Und giebt es ein Fach, das passender hiezu wäre, als die Physik? ein Fach, in welchem aus den Wirkungen die Ursachen abgeleitet werden können; ein Fach, in welchem aus gleichartigen Erscheinungen ein gemeinsames Gesetz sich ergiebt, bei welchem es gilt, das Wesentliche, Hauptsächliche vom Unwesentlichen, Zufälligen zu unterscheiden; ein Fach, das uns allenthalben mit der Frage „Warum?“ begegnet.

Und wie jeder Unterricht die Erkenntnis bereichert, so auch der Unterricht in der Physik. Nicht die Erscheinungen an und für sich, sondern die Erklärungen und das Verständnis derselben sind es, welche diesem Zwecke dienen. Dieser Schatz des Wissens geht später auch nicht leicht verloren, weil die Physik durch die täglichen Erfahrungen und durch die täglichen Begegnungen in und mit der Natur von selbst so viel Gelegenheit zu Wiederholungen darbietet, wie sonst keines der übrigen Realfächer.

Und wenn die Physik im ganzen auch mehr eine Wissenschaft für den Verstand ist und bleibt, so verbindet sich damit doch auch ein Gewinn für die gemüthliche Seite des Menschen. Jede aufs Gute und Nützliche gerichtete Thätigkeit des Beobachtens, des Denkens, des Ueberlegens, der Gewinnung von Einsichten, der Bereicherung mit Kenntnissen ruft im Innern des Menschen eine gewiße Befriedigung hervor, wie umgekehrt Gleichgültigkeit, Trägheit, Leerheit, Unklarheit und Zweifel Misbehagen erzeugen. Göthe sagt mit Recht: „Die Richtung geistiger Kräfte auf wirklich wahrhafte Erscheinungen giebt nach und nach das größte Behagen, Klarheit und Belehrung.“ Dann dürfen wir nicht vergessen, daß der Unterricht in der Naturlehre auch in religiöser Hinsicht wohlthätig wirkt. Man begegnet hier zwei fehlerhaften Ansichten, die einander entgegengesetzt sind. Einige betonen den religiösen Zweck dieses Unterrichts so stark, daß sie glauben, es sei durchaus irreligiös gehandelt, wenn man nicht bei jedem Capitel und in jeder Physikstunde auf das Religiöse hinweise. Wollte man dieser Ansicht Rechnung tragen, so müßte bei manchen Abschnitten ein solcher Hinweis mit Zwang herbeigeführt werden. Und Bemerkungen dieser Art sind gewöhnlich ohne nachhaltige Einwirkung auf das Herz der Schüler. Den andern Fehler begehen die-

jenigen, welche meinen, beim Unterricht in der Physik die religiöse Seite des Schülers gar nicht berühren zu dürfen. Es giebt gewiße Capitel der Physik, welche die Allmacht Gottes, seine Erhabenheit, sein unmittelbares Eingreifen in die Natur und seine Weisheit uns recht deutlich vor Augen führen. Und warum sollten wir nicht geneigt sein, neben der Offenbarung Gottes in seinem Wort auch seine Offenbarung in der Natur auf die Herzen der Schüler wirken zu lassen? Wie groß und erhaben sind die Werke Gottes gegenüber den schwachen, sich abmühenden Menschen, die mit all ihrer vermeintlichen Kraft, mit all ihren Erfindungen und ihren Maschinen so unendlich weit zurückstehen müßen gegen das, was z. B. nur in einem einzigen Tag infolge der Verdunstung in dem Emporsteigen der Wasserdünste geschieht. Wie viele Millionen Zentner Wasser werden täglich und jährlich Hunderte von Metern emporgehoben und so eine Arbeit vollbracht, von deren Größe und Umfang wir uns nur annähernd einen Begriff machen können. Oder denken wir an die geheimen Kräfte des Magnetismus, der Elektricität, deren Tiefen dem menschlichen Geiste noch viel zur Erforschung übrig lassen. Können diese Kräfte von selbst entstanden sein? Bei dem Unterricht in der Physik kann also der Lehrer seine Schüler nicht nur auf die Naturerscheinungen und Naturgesetze, sondern auch auf den Urheber und Träger derselben hinweisen.

Endlich arbeitet der Unterricht in der Physik auch für das spätere Leben vor. Der Knabe lernt ein Handwerk oder wird ein Bauer, das Mädchen hat ihre Hauptaufgabe in der Haushaltung zu suchen. Die hiezu nöthigen Fertigkeiten und Kenntnisse lassen sich praktisch durch Uebung erwerben, manche auch theoretisch aus Büchern. Was hilft zur leichteren Erreichung dieses Zieles? Die physikalischen Kenntnisse bilden einen nicht zu unterschätzenden Factor dabei. Das richtigere, sicherere, bestimmtere, erfolgreichere Auftreten beim Lernen und Ausführen einer Arbeit fällt gewöhnlich demjenigen zu, der mit klarem Blick die physikalischen Umstände, die dabei vorkommen, erkennt und sich darnach zu richten weiß, und wäre es auch nur bei einer einfachen Arbeit, wie z. B. bei der Hantirung mit einem Hebel.

Nachdem wir die Nothwendigkeit und den Werth des Unterrichts in der Naturlehre dargelegt haben, gehen wir im Folgenden auf die Auswahl des Stoffes für diesen Unterricht über.

Eine Auswahl zu treffen ist nothwendig. Der Stoff ist so umfangreich, daß keine Lehranstalt von der einclassigen Volksschule an bis hinauf zu den Seminaren denselben zu bewältigen im Stande ist. Neben dem großen Umfang nöthigt zu einer Auswahl die für den Unterricht ausgesetzte Zeit. Dieselbe ist für die einclassige Volksschule äußerst knapp zugemessen, wie wir weiter unten sehen werden. Und wenn in der mehrclassigen Volksschule, in der Mittelschule, in der Bürgerschule, in der höheren Mädchenschule u. s. w. auch mehr Zeit dafür gegeben ist, so reicht diese doch nicht aus, um den Unterricht in der Physik in umfassender Weise zu ertheilen. Man muß auch hier noch den Stoff sichten und Entbehrliches ausscheiden, um zu einem erwünschten Ziele zu kommen, um einen einigermaßen gründlichen Unterricht geben zu können.

Auch um des Lehrers willen ist eine Auswahl nöthig. Ich meine dies weniger mit Rücksicht auf seine Kenntnisse, als vielmehr mit Rücksicht auf seine etwaigen Lieblingsneigungen. Die Physik bietet verschiedene Capitel dar, bald leichtere, bald schwerere, bald ansprechendere und einladendere, bald solche, die mehr befremdender und abstoßender Natur sind. Da ist es für den Lehrer geboten, nicht nur zu nehmen, was ihm gut dünkt, sondern daß er sich in der Auswahl des Stoffs von allgemeinen Grundsätzen leiten läßt.

Eine weitere Nöthigung, eine Auswahl zu treffen, liegt in den Schülern. Vom Unterricht in der Volksschule bis hinauf zum Unterricht in den Seminaren haben wir es mit Leuten zu thun, bei welchen man mit der Auswahl des Unterrichtsstoffs sehr vorsichtig sein muß. Die Fassungskraft ist nach dem Alter und nach den Vorkenntnissen keine solche, daß man unbedingt zugreifen und den Stoff beliebig wählen darf.

Endlich gebietet selbst die vorhandene Literatur eine Auswahl. Wir haben zwar Lehrbücher der Physik genug, worin der Stoff für die verschiedenen Schulen und Unterrichtsstufen bearbeitet ist. Allein trotz dessen gilt der Satz: „Prüfet alles und das Gute behaltet.“ Nehmen wir z. B. nur die Werke, die für die Volksschule geschrieben

sind, so finden wir in den meisten Fällen gewöhnlich mehr darin, als man bedarf, und in einer solchen Darstellung, daß die Volksschüler nicht viel davon verstehen.

Wegzulassen ist alles das, was sich nicht durch Versuche, durch Experimente oder durch Hinweisungen auf bekannte Naturerscheinungen klar zeigen läßt. Es gilt dies für sämmtliche Lehranstalten von der Volksschule bis hinauf zu den Seminaren. Damit ist von selbst ausgeschlossen, was rein der Mathematik angehört und sich nur auf dem Wege der Mathematik erklären und beweisen läßt. In wieweit die Mathematik beim Unterricht in der Physik zu benützen ist, davon wird weiter unten bei der Art des Unterrichts die Rede sein. Wegzulassen ist ferner, was für die einzelnen Alters- und Unterrichtsstufen zu hoch ist. So läßt sich in der Volksschule und den andern mit ihr in Verbindung stehenden Schulen mit Ausnahme des Seminars nicht von der Wärmetheorie oder von dem Zusammenhang, den die Wärme mit der Arbeit hat, reden. Und wie man sich einerseits hüten muß, Unverständliches und rein Mathematisches in den Bereich des Unterrichts hereinzuziehen, so muß auf der andern Seite alles das, was rein der Unterhaltung und Neugierde dient, ausgeschlossen werden. Es giebt in der Physik eine Menge von Schaustücken und Belustigungen, mit welchen man die Zeit vertreiben und die Schüler unterhalten kann. Allein man hüte sich davor, denn man verliert damit viel Zeit, zerstreut die Schüler und gewinnt nichts für den Unterricht. Will man je den Schülern etwas Unterhaltendes aus der Physik bieten, so muß solches in besonderen Stunden geschehen, die nicht zur Unterrichtszeit gehören. Wegzulassen ist ferner alles das, was einer bestimmten Berufsarbeit ausschließlich angehört. So wäre es fehlerhaft, in der Lehre von der Mechanik die Sache so ausführlich zu behandeln, wie wenn alle Schüler später Mechaniker werden müßten. Endlich ist auszuschließen, was unsicher ist und dem Gebiet des Zweifelhaften angehört. Wie wenig Anklang und Halt Unrichtigkeiten beim Unterricht in der Naturlehre finden, das zeigte ein Schulbuch, das im Anfang unseres Jahrhunderts erschien. Ein bekannter Schulmann, von Türk, bearbeitete die Physik nach Pestalozzischen Grundsätzen und suchte die Anschauung zur Geltung zu bringen. Sein Werk fand nicht die gewünschte Aufnahme, weil es zu viel Ungenauigkeiten und Unrichtigkeiten enthielt.

Nach diesen allgemeinen Andeutungen über das, was nicht aufzunehmen ist, müßen wir in Kürze noch im allgemeinen angeben, was für unsere Schulen aus der Physik sich eignet. Vor allem gilt der Satz: Es sind alle Gebiete der Physik zu berücksichtigen. Man kann nicht sagen: dieses Capitel hat mehr Interesse oder mehr Werth als jenes. Es treten im Leben alle Capitel der Physik an uns heran, das Gebiet der Töne wie das der Elektricität, das der Wärme wie das vom Gleichgewicht der festen Körper, das vom Licht wie das vom Luftdruck u. s. w. Bei den einzelnen Capiteln ist aber das Augenmerk hauptsächlich auf das Elementare zu lenken und erst mit der höheren Reife der Schüler allmählich auch das Schwierigere herbeizuziehen; in der Volksschule ist, auch auf das aufmerksam zu machen, was in den Anschauungs- und Vorstellungskreis des Kindes gehört, was mit seinen Spielen im Zusammenhang steht (Knallbüchse), was mit dem häuslichen Leben und der gewöhnlichen Tagesarbeit eine Verbindung hat, was den Kindern draußen in der Natur häufig und in großartigen Erscheinungen vor die Augen tritt, was auf dem Gebiet der Technik zu allgemeiner Bedeutung gelangt ist. Für die Präparandenanstalten und Seminare gelten diese allgemeinen Bestimmungen zunächst auch; doch ist hier noch darauf zu sehen, daß der Unterrichtsstoff erweitert und vertieft wird, daß die gleichartigen Erscheinungen als solche aufgefaßt und dargestellt werden und daß der Zusammenhang in den einzelnen Capiteln zur Geltung kommt. Es ist auf dieser Stufe z. B. nothwendig, die einzelnen Wirkungen der Wärme mit dem Wesen der Wärme in engen Zusammenhang zu bringen.

Zu der im Folgenden angegebenen speciellen Auswahl muß bemerkt werden, daß für die Volksschule zunächst der unter „a" aufgeführte Stoff gilt und daß je nach dem Stand der Schule eine Vermehrung oder Verminderung nach Umfang und Intensität eintreten kann. Was außerdem in den Mittelschulen, Bürgerschulen, höheren Mädchenschulen und Präparandenanstalten genommen werden kann, ist mit „b" bezeichnet. Für den Unterricht im Seminar geben die unter „c" angeführten Puncte in den einzelnen Capiteln die nöthige Erweiterung an. Die in Klammern beigesetzten Numern von Lesebuchsstücken beziehen sich auf das Lesebuch für die evangelischen Volks-

schulen Württembergs. Es soll damit nicht gesagt werden, daß dieses Lesebuch den Stoff für den Unterricht in der Naturlehre in der geeignetsten Weise für die Volksschule enthalte, sondern die Lesestücksnumern sind deshalb angeführt, um zu zeigen, wie überhaupt in diesem Fach die passenden Numern aus einem eingeführten Lesebuche auszuwählen und zu verwerthen sind. Es wird dies jedem Lehrer eine leichte Aufgabe sein. Je vollständiger die Hauptpuncte der einzelnen Capitel der Physik durch die Lesestücke eines Lesebuchs vertreten sind, wie dies gerade in dem Lesebuch für die evangelischen Volksschulen Württembergs der Fall ist, desto mehr ist es geeignet, als Grundlage für den Unterricht in diesem Fache zu dienen.

Von den einzelnen Abschnitten der Physik sind folgende Puncte geeignet, beim Unterricht berücksichtigt zu werden.

1. Von der Bewegung und Ruhe. a) Das Loth, die Schwere, das Fallen der Körper, das Gewicht, das Pendel, das Beharrungsvermögen, das Umfallen, der Schwerpunct, sonstige Kräfte, welche Körper in Bewegung bringen, die Hindernisse der Bewegung (Leseb. Nr. 76 b). b) Vom freien Fall, die senkrechte und wagrechte Richtung, die Einwirkung mehrerer Kräfte auf einen Körper, der bewegt werden soll, die Arten der Bewegung. c) Die allgemeinen Eigenschaften der Körper, die Molecularkräfte: Cohäsion, Adhäsion, Repulsionskraft, die Wurfbewegung in verschiedenen Richtungen, die Centralbewegung, die Maße für die Wirkung einer Kraft.

2. Von den einfachen Maschinen. a) Der Hebel (Leseb. Nr. 75), die Rolle, das Wellrad, die schiefe Ebene bei ansteigenden Straßen oder bei dem fließenden Wasser, das Gleichgewicht. b) Die Schraube, der Keil, die Wagen mit Ausnahme der Brückenwage, der Flaschenzug. c) Die Brückenwage, die Verbindung der Welle mit der Schraube, das Gesetz von den Rädern (Wellrädern).

3. Vom Wasser oder von den flüssigen Körpern. a) Die Bedeutung des Wassers für das Leben der Menschen, Thiere und Pflanzen, die communicirenden Röhren, der Springbrunnen, die Haarröhrchenkraft, die Wirkung des Wassers auf andere Körper: schwimmen, auflösen, erweichen, fortschwemmen, erleichtern, vom specif. Gewicht (Lesest. 61. 2). b) Vom Druck auf eingeschlossene Wassermassen (allseitiger Druck), die Canalwege, die Wasserleitungen, wie das specif. Gewicht bestimmt wird. c) Vom Auftrieb, das Archimed'sche Princip, die Ausflußgeschwindigkeit, die hydraulische Presse, die Mühlräder und Turbinen, die Wellenbewegung.

4. Von den luftförmigen Körpern. a) Die Luft ist ein Körper (Undurchdringlichkeit), die Taucherglocke, der Stech- und Saugheber, der Heronsball, die Wasserspritze, die Pumpen, die Feuerspritze, der Blasbalg, das Athmen, das Wetterglas, der Luftballon, die Bedeutung der Luft für Menschen, Thiere und Pflanzen, das Verwesen (Lesest. 59 a. 59 b. 60. 68 a). b) Die Luftpumpe nebst den wichtigsten Versuchen damit. c) Das Mariotte'sche Gesetz, die Diffusion und Endosmose, die verschiedene Dichtigkeit der Luft mit zunehmender Höhe, die chemischen Bestandtheile der Luft.

5. Von der Wärme. a) Die Quellen derselben, ihr Einfluß auf Menschen, Thiere und Pflanzen, die Ausdehnung der Körper durch die Wärme, das Thermometer, die Veränderung der Aggregatszustände, das Verdunsten, Sieden, Verdampfen, Schmelzen, Gefrieren oder Erstarren, die wässerigen Niederschläge, vom Brennen und Verbrennen, das Herd- und Ofenfeuer, der Ruß, die Asche, die Winde, die Dampfmaschine oder Locomotive, die Verbreitung der Wärme (Lesest. 59 a. 61. 62. 64. 66. 67. 68 a. 76 c). b) Die gebundene und frei werdende Wärme, die Destillation, das Glatteis, die Vergleichung des Réaumur'schen Thermometers mit dem von Celsius. c) Das Wesen der Wärme, das Thermometer von Fahrenheit, die Gesetze der Strahlung, die verschiedenen Arten der Winde, das Wichtigste aus der Meteorologie über das Capitel von der Wärme.

6. Vom Schall. a) Die Entstehung des Schalls, die Arten desselben, die Verstärkung, die Fortpflanzung, die Geschwindigkeit in der Luft, die Abnahme der Stärke des Schalls, das Echo, die menschliche Stimme, das Ohr, die Pfeife. b) Die 3 Röhren: Sprachrohr, Communicationsrohr, Hörrohr, das Telephon, die Saitengesetze. c) Die Klangfiguren, die verschiedenen musicalischen Instrumente, die verschiedenen Gesetze über Stärke, Abnahme u. s. w. Da in den Schullehrerseminaren

die Musik als allgemeines Unterrichtsfach eingeführt ist, so ist es nothwendig, die musicalischen Töne mit Rücksicht auf ihre physikalischen Verhältnisse, die Zahl ihrer Schwingungen u. s. w. eingehender zu behandeln als es sonst nöthig wäre (Lesest. 73. 74).

7. Vom Licht. a) Die Quellen des Lichts, die Richtung der Strahlen, vom Schatten, die Zurückwerfung und Brechung, das Prisma und die Converlinse (Brennglas), die Farben, der Regenbogen, das Auge. b) Die Arten der Körper mit Rücksicht auf das Licht, der Unterschied von Kern- und Halbschatten, der Plan- und Hohlspiegel, die wichtigsten Linsengesetze. c) Das Wesen des Lichts, alle Arten von Spiegeln und Linsen, der Regenbogen auch nach seinen geometrischen Verhältnissen, die wichtigsten Instrumente, wie Mikroskop, Fernröhre (Lesest. 69. 70 a. 70 b. 71).

8. Vom Magnetismus. a) Die Arten der Magnete bezüglich der Form, die Thätigkeiten des Magnets, als anziehen, festhalten, abstoßen, Bezeichnung der Richtung, die Hauptgesetze, der Compaß (Lesest. 3 a). b) Wie man mittelst Streichens Magnete herstellen kann, wie sich die magnetische Kraft im Magnet vermehrt oder vermindert. c) Die Declination und Inclination, der Erdmagnetismus.

9. Von der Reibungselektricität. a) Wie mittelst eines Glasstabs und einer Siegellackstange Elektricität erzeugt werden kann, das Elektroskop, der Elektrophor, die Leidener Flasche, vom Blitz und Blitzableiter, das Nordlicht (Lesest. 65. 69. 72. 76 a). b) Die Elektrisirmaschine und was sich daran zeigen läßt. c) Der Unterschied der elektrischen und nichtelektrischen Körper nach Entstehung und Leitung der Elektricität, die Influenz.

10. Vom Galvanismus. a) Das einfache Element, die Kette, der Elektromagnet, das Wichtigste vom Telegraphiren, Leiter und Nichtleiter (Lesest. 76 a). b) Das zusammengesetzte Element. c) Die wichtigsten und bekanntesten Elemente, von der Galvanoplastik und der Induction.

Die Aufeinanderfolge dieser Abschnitte ist eine beliebige; der eine Lehrer kann mit dem Magnetismus, der andere mit der Wärme anfangen 2c.

In Mädchenschulen sollte auf die Küche mehr Rücksicht genommen werden als in Knabenschulen. Es läßt sich nicht allein über das Feuer im Ofen und Herd, über die Bedingungen und Vorgänge beim Sieden des Wassers, also über die allgemeinen und täglich vorkommenden Erscheinungen in der Küche das Nöthige aus der Physik mittheilen, sondern es sind sonst noch manche Bemerkungen anzubringen, die zur Vorsicht mahnen, namentlich aber das „Warum?" dieses oder jenes häuslichen Geschäftes beantworten. Ich erinnere hier an die Belehrung über das Verbrennen von Kohlen bei ungenügendem Luftzug, über die Bildung von Oryden in den Kochgeschirren, über das Sauerwerden und die Fäulnis von Nahrungsmitteln und wie demselben vorgebeugt werden kann u. s. w.

Mit diesen letzten Bemerkungen sind wir von selbst noch auf ein Capitel gekommen, über das wir behufs der Auswahl einige Bemerkungen geben müßen, nämlich auf die Chemie. — In den Volksschulen geht es nicht anders, als daß sich die Chemie an die beiden Realfächer Naturgeschichte und Physik anlehnt und nicht selbständig behandelt wird. Die Möglichkeit dieser Combination ergiebt sich aus dem Umstande, daß man in der Naturgeschichte und in der Physik während des Unterrichts von selbst an die Naturkörper und Erscheinungen erinnert wird, die zur Chemie gehören. So muß man bei der Besprechung der Pflanzenernährung vom Auflösen der mineralischen Bestandtheile im Boden, von der Kohlensäure und dem Schicksal derselben in den Pflanzenblättern reden; bei der Belehrung über die Getreidearten und über das Obst kommt man an die Gärung; im Unterricht über die brennbaren Mineralien muß man nothwendigerweise über den Kohlenstoff und einige seiner Verbindungen etwas sagen. In den Lesestücken der in den verschiedenen Schulen eingeführten Lesebücher ist für eine genügende Menge Stoff bei der Naturgeschichte und Physik gesorgt, der von chemischen Erscheinungen redet. Der Lehrer der Volksschule hat sich nur davor zu hüten, daß er bei seinem Unterricht nicht zu tief in die Chemie hineinkommt, und alles das wegzulassen, was er nicht deutlich an Naturerscheinungen und Versuchen erklären kann. In Mittelschulen, Bürgerschulen, höheren Mädchenschulen

und Präparandenanstalten geht es auch nicht wohl anders, als daß Chemie zu einem gelegentlichen und nicht zu einem selbständigen Fach gemacht wird. Das Alter der Schüler läßt keine andere Behandlung zu. Und wenn es je vorkommt, daß für die Chemie in diesen Schulen ganz besondere Stunden auf dem Lectionsplan ausgesetzt sind, so kann es höchstens da sein, wo auf die Naturkunde ein besonderer Werth gelegt wird und wo die Mittel für diesen Unterricht in hinreichender Weise vorhanden sind. In den Seminaren ist es anders. Hier muß Chemie entweder als selbständiges Fach auftreten oder bei seiner Verbindung mit Naturgeschichte und Physik in besonderen dafür ausgesetzten Stunden gegeben werden. Einen gründlichen Unterricht in der Mineralogie kann ich nur dann geben, wenn die nöthigen Belehrungen aus der anorganischen Chemie vorher gegeben sind; ein Verständnis von der Zusammensetzung der Salze setzt die Kenntnis der wichtigsten Säuren und Basen voraus. Und wie Mineralogie die Chemie voraussetzt, so verlangen Zoologie und Botanik, daß die Chemie ihnen folge, daß die verschiedenen thierischen und pflanzlichen Producte auch nach ihren chemischen Zusammensetzungen untersucht werden, wodurch manches Licht auf die Ernährung, das Wachsthum und die technische Verwendung der organischen Wesen fällt. Der Umfang darf auch in den Seminaren nicht groß sein, weil sonst leicht Verwirrungen entstehen, namentlich dann, wenn das Vorgetragene sich nicht zeigen oder durch Versuche klar darlegen läßt. Wegzulassen sind alle gelehrten und abstracten Begriffe und Formeln, die zwar für den Mann vom Fach nothwendig sind, aber für einen Schulamtszögling zum Schaden werden können. Je gründlicher man in der Chemie das Wenige, das ausgewählt wird, behandelt, desto besser ist es. Geschichte, physikalische und politische Geographie und Naturgeschichte lassen sich leichter lehren und lernen als Physik und Chemie, denn die beiden letzteren Fächer wie auch mathematische Geographie verlangen einen tieferen Einblick in die Natur, ein auf Anschauung gegründetes Einführen in dieselbe. Wer dabei oberflächlich zu Werke geht, wer bloß Begriffe und abstracte Namen giebt, wer bloß an Erscheinungen erinnert ohne dieselben in Wirklichkeit oder an Versuchen klar zu zeigen, wer es nur auf die Menge des Stoffs absieht ohne denselben zu verarbeiten, der erzeugt bei seinen Schülern schließlich nichts als Verwirrung und einen an der Weiterbildung hindernden Wissenshochmuth.

Gehen wir nun auf die Art des Unterrichts in der Naturlehre noch näher ein, so müßen wir zuerst auf einige Fehler aufmerksam machen, denen man häufig begegnet.

Ein Fehler ist es, wenn der Unterricht in lauter Experimenten besteht. Experimente sind zwar nothwendig, aber wenn sonst weiter nichts dabei ist, so wirken sie nur momentan und ohne Nachhalt; sie bieten zwar eine Anschauung, aber eine werthlose; sie befriedigen die Neugierde, ohne dem Hauptzweck des Unterrichts zu dienen, den Geist des Schülers anzufassen und zu ernster Thätigkeit anzuspornen.

Ebenso fehlerhaft wäre es auf der andern Seite, die Anschauung ganz außer Acht zu lassen und das Experiment zu vernachläßigen. Man versteigt sich bei dieser Art des Unterrichts leicht in wissenschaftlichen Ausdrücken, die für die Schüler zu hoch sind, gebraucht Definitionen, die nicht verstanden werden, weist auf Naturerscheinungen hin, welche die Kinder nicht begreifen, sucht Vorstellungen in ihnen wach zu rufen, die nicht möglich oder unvollständig oder falsch sein können. Es gilt dies für den Unterricht in der Physik an allen Unterrichtsanstalten.

Wie bezüglich des Experiments zwei Fehler gemacht werden können, nämlich zu viel oder zu wenig davon in Anwendung zu bringen, so auch bezüglich der Mathematik. Den physikalischen Unterricht mit Hülfe der Mathematik in den Schulen geben zu wollen, das hieße, diesen Unterricht auf einen Boden stellen, der an diesem Orte nicht existirt. Man ist freilich bei der Physik leicht versucht, das Rechnen stark zu benützen, da die meisten Capitel der Physik auf mathematischen Grundsätzen ruhen und die Gesetze sich schließlich in mathematische Sätze auflösen lassen. Allein die Anwendung der Mathematik in der Naturlehre erfordert zweierlei: einmal Kenntnis der mathematischen Formeln und Fertigkeit, sich in denselben zu bewegen, sodann Einblick in die Verhältnisse, auf welche diese Formeln eine Anwendung finden sollen. Wer will bei unseren Schülern eine solche Fertigkeit im Rechnen und eine solche Erfahrung voraussetzen? Selbst in den Seminaren muß man sich hüten, bei der Physik der Mathe-

matik zu viel Raum zu geben und Formeln zu gebrauchen, die der höheren Arithmetik, der Trigonometrie angehören und von einem sehr kleinen Theil der Zöglinge verstanden würden. Die Sache läßt sich für unsere Seminare noch von einer andern Seite ansehen. Geben wir den Unterricht auf mathematischer Grundlage, so wird es den Seminaristen später als Lehrern schwer fallen, beim Unterricht in den Schulen wieder herabzusteigen, die Physik ihres mathematischen Gewandes zu entkleiden und den Unterricht so zu geben, daß die Volksschüler denselben begreifen. Bei allem Vorwärtsstreben der Seminare in Wissenschaft und Kunst darf nicht übersehen werden, daß die Zöglinge nicht bloß lernen, um etwas zu wissen, sondern auch lernen, um es später zu lehren, und daß deshalb zwischen dem Unterricht im Seminar und dem Unterricht in der Volksschule ein gewißer Zusammenhang bestehen muß.

Auf der andern Seite wäre es aber auch falsch, wenn man der Mathematik gar kein Recht bei der Physik einräumen wollte. Es giebt selbst für die Volksschule gewiße Capitel, bei welchen es ganz wohl am Platze ist, leichte Berechnungsaufgaben zu geben. Ich erinnere beispielsweise an den Hebel, an den Luftdruck, an die Geschwindigkeit des Schalls. Und je höher die Schule ist, desto größer kann die Zahl der Aufgaben sein. Auch im Seminar wäre es fehlerhaft, die Arithmetik, soweit sie mit den Zöglingen getrieben worden ist, nicht auch auf die Physik anwenden zu wollen. Und wenn die Schule in den meisten Fällen die auf mathematischer Grundlage stehenden physikalischen Gesetze nur in allgemeinem Verhältnis angiebt, so muß das Seminar außer dieser allgemeinen Form auch die bestimmte, mathematische kennen. So in der Lehre von der schiefen Ebene, vom Pendel, vom Schall, von der Abnahme der Stärke des Lichts, von den Saitenschwingungen u. a. Der Zögling muß diesen Gesetzen Zahlen unterlegen und sie in Formeln fassen können. Diese Anwendung der Mathematik muß aber nach oben ihre Grenzen haben und nicht über den der Unterrichtsanstalt entsprechenden Umfang hinausgehen. Dieses Recht, das ich damit der Mathematik bei der Physik einräume, steht in keinem Widerspruch mit dem, was ich vorher sagte: die Physik darf nicht die Dienerin der Mathematik werden, sie darf sich nicht in ihre Form kleiden, sie darf aber die Mathematik auch nicht ganz ignoriren.

Ein weiterer Fehler besteht darin, daß der Lehrer beim Unterricht in der Naturlehre sich in zu viel Definitionen und abstracten Begriffen bewegt. Man geräth besonders beim Anfang eines Capitels, eines neuen Abschnitts in diesen Fehler, indem man meint, die in diesem Abschnitt wichtigen Begriffe zuerst erklären zu müßen, was dann gewöhnlich in sehr abstracter Weise geschieht. Kommt man z. B. an den Magnetismus, so fängt man ohne weitere Anschauung an: „Magnetismus ist eine Kraft in der Natur, welche u. s. w." Und nachdem man in einem den Kindern ganz unverständlichen Satze so den Magnetismus vorgeführt hat, geht es weiter: „Nun Kinder, diese Kraft will ich zeigen." Weg mit diesen unnützen, nichtssagenden Definitionen und in die Sache hinein! Aus der Sache heraus läßt sich dann die Definition leichter geben, wenn man sie je den Kindern geben will. Am Schluß des vorigen und Anfang des jetzigen Jahrhunderts suchten zwei Schulmänner, Junker und Hoffmann, die Basedow'schen Grundsätze auch in Beziehung auf die Naturkunde auszuführen. Sie nahmen aber in ihre Schulbücher zu viel Definitionen, namentlich im Anfang der einzelnen Abschnitte auf. Präparanden und Seminaristen müßen Begriffsbestimmungen geben können, aber man darf dieselben auch erst dann von ihnen verlangen, wenn sie durch concrete Vorführung der Sache genau mit dieser bekannt gemacht worden sind.

Endlich kann auch der Fehler vorkommen, daß sich der Lehrer beim Unterricht in der Physik zu sehr an den Wortlaut des Lehrbuchs hält, das er benützt, oder an das Lesestück, das die Schüler vor sich haben. Es giebt wohl kein Unterrichtsfach, das es so wenig vertragen kann, wenn man sich zu sehr an eine gegebene Darstellung des Stoffs bindet, wie die Physik. Drei Quellen hat der Lehrer, aus welchen er den Stoff für seine Physikstunde schöpft: Das Experiment, die Natur, sein Lehrbuch. Hält er sich nur an das letztere, so kommt gewöhnlich nicht viel dabei heraus. Dann ist noch ein Punct dabei zu berücksichtigen. Jeder Lehrer hat seine ihm eigene Ausdrucksweise. Richtet er sich bei irgend einem Fach, wie bei der Physik, nach einer fremden Ausdrucksweise, so kommt die Sache nicht aus seinem Innern und bringt auch nicht

in das Innere des Schülers, denn alle Nachahmung im Ausdruck verliert an Lebendigkeit und Kraft. Der Unterrichtsstoff muß vor dem Beginn des Unterrichts vom Lehrer verarbeitet und sein geistiges Eigenthum sein.

Heben wir die Hauptpuncte heraus, die in positiver Hinsicht beim Unterricht in der Physik zu beachten sind, so gilt als Hauptgesetz: Der Unterricht sei anschaulich. Die Anschaulichkeit des Unterrichts wird erreicht theils durch Hinweisung auf die Vorgänge in der Natur selbst und durch richtige Beobachtung der Gründe, welche sie bedingen, und der Erscheinungen, welche sie begleiten, theils insbesondere durch Vorführung von Experimenten. Das Experiment ruft auf absichtliche und künstliche Weise die Erscheinungen hervor, aus deren Beobachtung die Naturgesetze abzuleiten sind. Je nachdem gewiße Körper mit einander in Verbindung gebracht werden, je nachdem den in der Natur sich findenden Kräften Gelegenheit geboten wird, auf einander und auf Körper einzuwirken, wird die Erscheinung hervorgebracht. Die Kräfte sind stets vorhanden; es gilt deshalb beim Experiment, die Körper, die für ihre Wirkungen empfindlich und empfänglich sind, in eine richtige Beziehung zu ihnen zu setzen. Die Kräfte fassen unter gewißen Bedingungen an, arbeiten, brauchen zu ihrer Arbeit Zeit, bewegen oder verändern die Körper und bringen schließlich ein Resultat zu Stande, in welchem das Experiment gipfelt. Und faßt man die Bedingungen, unter denen das Experiment gelang, und die Erfolge, die dabei erreicht wurden, in einem Satz zusammen, so ergiebt sich das Gesetz.

Gegen die Experimente wird geltend gemacht: sie stören den Unterricht, weil die Aufmerksamkeit der Schüler mehr auf den Vorgang des Experiments als auf die Worte des Lehrers gelenkt werde; sie gelingen nicht immer und so gehe viel Zeit damit verloren ohne irgend einen Erfolg; die Kosten für die Anschaffung der Apparate seien zu groß, namentlich für einclassige Volksschulen, billige Apparate aber taugen nichts; die Schüler bleiben schließlich mit ihren Gedanken nur am Experiment hangen und werden nicht in die Natur und deren Erscheinungen eingeführt. Allein es läßt sich schon aus dem Wesen des Experiments heraus die Nothwendigkeit desselben darlegen. Soll der Schüler die Erscheinung verstehen, das Naturgesetz finden und überhaupt etwas lernen, so muß er nicht bloß den schließlichen Erfolg haben, sondern er muß den ganzen Verlauf, den geschichtlichen Gang des Experiments vor Augen haben und erfassen können. Nehmen wir eine einfache gläserne Spritze, um die Wirkung des Luftdrucks zu zeigen, so muß der Schüler sehen, wie die Muskelkraft des Armes die Kolbenstange anfaßt, den Kolben zurückzieht, wie das Wasser infolge des Luftdrucks in den luftleeren oder luftverdünnten Raum einströmt. Während des Vorgangs hat der Lehrer Gelegenheit, auf die Wirkungen der geheimen Naturkraft hinzuweisen und diese aus ihrer Verborgenheit heraus und ans Licht zu ziehen. Die Experimente, welche die Natur selbst hervorbringt, die physikalischen Vorgänge, die bei der gewerblichen, häuslichen und landwirthschaftlichen Arbeit vorkommen, bieten dem Kinde zwar auch eine Anschauung, aber die physikalischen Erscheinungen, die dabei vorkommen, sind entweder so großartig (Verdunstung des Wassers auf der Erde), oder sie entstehen so schnell (Blitz), oder sie fliehen bei der Annäherung so zurück (Regenbogen), oder sie ereignen sich so unerwartet (Explosionen), daß wir sie nicht fassen, nicht in ihrer Entstehung beobachten und nicht genau untersuchen können. Und dann genügt zur Erklärung eines physikalischen Vorgangs nicht der Hinweis auf einige ähnliche Erscheinungen, sondern die Erklärung muß den Vorgang neben oder vor sich haben.

Ja wir gehen noch einen Schritt weiter und sagen: das Experiment in der Schule ist nicht bloß deswegen nothwendig, weil die außerhalb des Zimmers sich zutragenden physikalischen Erscheinungen für den Unterricht dem Lehrer und den Schülern nicht genügen und nicht immer dienen können, sondern es ist eben aus dem Grunde nothwendig, um gerade diese Erscheinungen verstehen zu lernen. Das Experiment in der Schule oder im physikalischen Cabinet ist die Brücke, die den Schüler mit seinen Gedanken hinausführen und den Unterricht in der Physik mit den Naturerscheinungen verbinden soll. Das Prisma oder das mit Wasser gefüllte Glas, den Sonnenstrahlen ausgesetzt, führen zum Verständnis des Regenbogens, die einfache gläserne Spritze zum Verständnis der Pumpen, der Heronsball zum Verständnis der Feuerspritze u. s. w. „Der Schüler darf freilich seine Gedanken nicht im physikalischen Cabinet haben;"

aber damit er seine Gedanken in der Natur habe und diese mit offenen Augen ansehen könne, muß er zuerst im physikalischen Cabinet, d. h. durchs Experiment belehrt worden sein.

Was hat der Lehrer beim Experimentiren zu beobachten? Das Experiment ist langsam auszuführen, damit nicht allein das Resultat, sondern der wirkliche Vorgang recht beobachtet werden kann; es kann zu dem Ende nöthig werden, den Versuch zu wiederholen. Und damit die Schüler alles verstehen und sehen können, muß der Lehrer nicht allein den richtigen Platz wählen, sondern er muß während des Experiments die nöthigen Erklärungen geben. Zu diesen Erklärungen oder Bemerkungen gehören aber nur diejenigen, die in enger Verbindung mit dem Experiment stehen, und sonst nichts. Durch viele Worte während des Experiments werden die Schüler leicht vom Vorgang abgezogen, oder wenn sie ihr Augenmerk auf den Versuch heften, so hören sie von dem Gesprochenen nicht viel. Denn je mannigfaltiger die Sinnesthätigkeiten bei Kindern in Anspruch genommen werden, desto schwieriger ist die Auffassung bei ihnen. In höheren Schulen, wie Mittelschulen, Bürgerschulen, höheren Mädchenschulen, Präparandenanstalten und Seminaren geht es schon eher, zwischen den Vorgang des Experiments Bemerkungen zu machen, die Beziehungen zum Experiment berühren.

Damit das Experiment gelinge, hat der Lehrer sich selbst zu prüfen, ob er die nöthige Geschicklichkeit und Fertigkeit zur Ausführung habe; er muß seine Apparate kennen und muß wissen, ob sie in einem solchen Zustand sind, daß sich mit ihnen ein befriedigendes Resultat erreichen läßt; er muß den Zeitpunct und die äußern Umstände kennen und berücksichtigen, die auf das Gelingen des Experiments von Einfluß sind, wie z. B. bei den Versuchen über Reibungselectricität.

Damit die Physikstunde nicht der Neugierde diene und nur Unterhaltung biete, dürfen die Versuche nicht in Tändeleien bestehen, die weiter nichts Positives in sich schließen. Der Lehrer muß bei jedem Experiment ein Ziel im Auge haben, eine Absicht mit demselben verbinden. Das Experiment darf also nicht selbst der Zweck sein, sondern nur das Mittel, das einem Zwecke dient, das Mittel, eine Naturerscheinung zu erläutern oder einem Gesetze die Grundlage zu geben. Und wenn der Lehrer das Wesen des Experiments kennt, wie wir dasselbe oben bezeichnet haben, wenn er auf Grund dieser Kenntnis bei den einzelnen Versuchen der Hauptsache zusteuert und schließlich auch das erwünschte Ziel erreicht, dann wird die Physikstunde nicht zu einer Unterhaltungsstunde werden.

Die Fertigkeit des Lehrers im Experimentiren muß derart sein, daß er die Physikstunde nicht zur Probir- und Uebungsstunde für sich selbst macht. Er darf nicht um seinetwillen, sondern er muß um der Schüler willen beim Unterricht arbeiten. Ist der Versuch ein zusammengesetzter, so hat er die richtige Aufeinanderfolge der einzelnen Theile im Auge zu behalten. Oder werden mit ein und demselben Apparat oder Instrument mehrere Versuche gezeigt, so ist eine gewiße Gliederung und Ordnung nothwendig, damit keine Verwirrung und Vermischung in den Köpfen der Schüler entstehen kann. Um dem Vorwurf zu begegnen, daß das Experiment viel Zeit in Anspruch nehme, dazu ist außer der Fertigkeit des Lehrers zweckdienlich, daß die Herrichtung und Aufstellung der Apparate vor der eigentlichen Unterrichtsstunde vorgenommen wird. Die Physikstunde lege man deshalb da, wo kein besonderes physikalisches Cabinet zu Gebot steht, auf den Anfang eines halben Tages oder auf die Zeit nach dem Interstitium. Bei zeitraubenden Versuchen, wie bei denen mit der Luftpumpe, über den Galvanismus u. a. kann man besondere außerordentliche Experimentirstunden nehmen, die nicht in die durch den Lectionsplan gebotene Zeit eingerechnet sind. Namentlich gilt dies bei Präparanden und Seminaristen.

Mit diesen Anforderungen, die das Experiment an den Lehrer einer Schule stellt, sind auch den Lehrerbildungsanstalten gewiße Anforderungen gegeben, nämlich die, die Zöglinge in das Experimentiren einzuführen. Soll dies möglich und ausführbar sein mit Rücksicht auf die Zahl der Seminaristen, auf die dafür ausgesetzte Zeit und auf die verschiedenen Versuche, so müßen wir zwei Arten von Experimenten unterscheiden: die Experimente, die in der Volksschule nothwendig sind, und die Experimente, die man im Seminar außerdem noch behufs der weiteren Ausbildung in der Physik machen muß. In die Fertigkeit, die erstere Art auszuführen, müßen alle Seminaristen

eingeführt werden, bei der zweiten Art ist dies nicht nothwendig. Damit jener Zweck erreicht werde, lasse man in der Physikstunde die leichteren Experimente auch durch Seminaristen ausführen; gebe man ihnen einzelne Stücke der hiezu dienenden Apparate in ihre Hand, mitunter auch auf ihr Arbeitszimmer, damit sie sich in freien Stunden üben können; gestatte man ihnen, daß sie sich im physikalischen Cabinet unter Beisein des Lehrers einarbeiten. Der Lehrer der Physik gebe mit Worten und durch sein eigenes Beispiel so viel als möglich Anleitung, wie Experimente auszuführen sind. Auch darüber sollen Seminarzöglinge belehrt werden, wie man einfache physikalische Werkzeuge selbst herstellen kann. Wie viel läßt sich z. B. mit einer einfachen Glasröhre anfangen! Sie kann als Stechheber benützt werden, dieselbe Röhre wird vom Lehrer gebogen und dient als Saugheber, sie wird noch mehr gebogen und dient als communicirende Röhre. Oder man nimmt ein hölzernes Federrohr ohne Deckel, versieht dasselbe unten mit einem Stift, damit es sich leicht darauf drehen kann, bohrt unten auf der Seite 3 oder 4 Löcher hinein und steckt in diese Löcher ebensoviele nach einer Seite gebogene Glasröhrchen, die man mit Siegellack befestigt, und man hat das Segner'sche Wasserrad. Auf diese Weise wird es dem Lehrer möglich, ohne große Kosten in den Besitz von physikalischen Instrumenten zu gelangen. Es giebt freilich Apparate, welche der Lehrer nicht herstellen kann, sondern die er herstellen lassen oder von Mechanikern beziehen muß. Es ist nothwendig, daß selbst die einclassige Volksschule im Besitz eines physikalischen Apparats ist. Die Schulgesetze in den einzelnen deutschen Staaten schreiben deshalb nicht nur vor, daß die Volksschule sich mit Physik zu befassen habe, sondern sie verlangen auch, daß der Unterricht an der Hand eines Apparats ertheilt werden solle, ja einige Staaten, wie auch Württemberg, haben die Einführung eines bestimmt bezeichneten Apparats befohlen. Es wird weiter unten bei den Hülfsmitteln davon die Rede sein. Ist der Lehrer einmal im Besitz eines physikalischen Apparats, und wäre es auch nur ein kleiner, so muß er darauf bedacht sein, denselben von Jahr zu Jahr zu vermehren. In den höheren Schulen geht diese Vermehrung leichter, weil die Mittel zur Anschaffung reichlicher vorhanden sind als in der Volksschule. Die angeschafften Apparate müßen auch in einem ordentlichen Stand gehalten werden. Dazu gehört zweierlei: ein verschlossener Aufbewahrungsort, damit sie nicht durch Staub und Beschädigung leiden, und eine von Zeit zu Zeit wiederkehrende Reinigung.

Zur Anschauung beim Unterricht in der Physik dienen auch Zeichnungen oder Abbildungen, die entweder vom Lehrer an die Wandtafel gezeichnet werden, oder die auf besonders hiezu bestimmten Tafeln stehen, welche aufgehängt werden können, oder die sich in den Lehrbüchern finden, welche die Schüler (Präparanden und Seminaristen) in Händen haben. Zeichnungen sind nothwendig, weil sich nicht für alle Capitel der Physik die nöthigen Apparate in den Schulen finden. Auch giebt es solche Apparate, welche den im Gebrauch befindlichen ähnlich sind und welche durch Zeichnungen im Vergleich mit den andern angeführt und benützt werden können. Die Zeichnungen in den Lehrbüchern dienen dazu, daß der Schüler oder Zögling durch dieselben an das Experiment sich erinnern lassen kann und daß es ihm möglich ist, sich in seinem Privatstudium in den Stoff noch besser einzuarbeiten. Endlich sind Bilder oder Zeichnungen nothwendig, um gewiße Erscheinungen, die selbst durch Apparate dem Auge nicht sichtbar sind, anschaulich zu machen, wie z. B. der Weg, den die Lichtstrahlen bei der Zurückwerfung und Brechung nehmen.

Ueber den Gebrauch von Bildern beim Unterricht in der Naturlehre gilt Folgendes: Das Experiment darf durch Bilder oder Zeichnungen nicht verdrängt werden. Denn wir haben oben gesehen, daß die Schüler beim Experiment deshalb an Anschauung gewinnen, weil sie nicht allein das Resultat, sondern auch den Verlauf des Experiments beobachten können. Ein Bild stellt den Vorgang nur in einem Moment dar, und die dabei vorkommenden Körper oder Maschinentheile verharren in steter Ruhe. Man vergleiche den Eindruck, den ein angeschautes und vom Lehrer erklärtes Bild auf die Schüler macht, mit dem Eindruck, den ein gelungenes Experiment hervorbringt. Das Experiment ist lebendig, das Bild eines physikalischen Vorgangs ist todt.

Die Zeichnungen, welche der Lehrer an der Wandtafel ausführt, haben vor den durch Steindruck oder Holzschnitt hergestellten den Vorzug, daß man sie nach und nach

entstehen lassen und den einzelnen Theilen verschiedene Stellungen geben kann. Ich erinnere hier z. B. an den Gang, den die Lichtstrahlen bei der Reflexion nehmen. Ein auf künstlichem Wege hergestelltes Bild ist nicht so instructiv als ein vom Lehrer ausgeführtes Wandtafelbild, in welchem den Schülern die Richtung der einzelnen Strahlen nach und nach vor Augen geführt wird. Die aufgehängten Bilder haben gewöhnlich den Vorzug größerer Genauigkeit und Regelmäßigkeit. Die Zeichnungen dürfen ergänzen, was durch das Experiment einzeln oder in einzelnen Theilen gezeigt wurde. Ist z. B. in einer Schule durchs Experiment ein galvanisches Element und die Wirkung des galvanischen Stroms auf weiches Eisen gezeigt worden, so läßt sich in Ermanglung eines Telegraphenapparats durch ein Bild das Wesen des Telegraphirens erklären. Fassen wir die Benützung von Bildern oder Zeichnungen kurz zusammen, so können wir sagen: Die Bilder dürfen beim Unterricht in der Physik nur auf Grund von Experimenten benützt werden, dienen aber den Experimenten als Ergänzung.

Man könnte nun leicht einen falschen Schluß ziehen für den Unterricht im Seminar und sagen: Wenn schon die Volksschule neben einfachen Apparaten Zeichnungen mit Vortheil benützen kann, so ist dies in den Seminaren noch mehr der Fall. Allein hier gilt: Der Apparat ist immer besser als das Bild, und der Lehrer kann ein Bild nur dann den Schülern deutlich erklären und nur dann eine richtige Zeichnung an seine Wandtafel machen, wenn er das entsprechende Experiment und die bei demselben gebrauchten Apparate genau gesehen hat. Deshalb sind die Anforderungen an ein Seminar in Bezug auf Anschaffung von physikalischen Apparaten viel stärker als bei den niedereren Unterrichtsanstalten.

Endlich dient zur Anschauung, wenn den Schülern das Original des physikalischen Vorgangs in der Natur oder im gewerblichen, häuslichen und landwirthschaftlichen Leben vorgeführt werden kann. Es ist dies freilich nur in einzelnen Fällen möglich, allein von großem Werth. Hat ein Lehrer z. B. Gelegenheit, seine Schüler an eine geheizte Locomotive hinzuführen, so können diese leicht in einer Viertelstunde mehr lernen als sonst mit großer Mühe in einer Stunde. Gut ist es immer, wenn die Besichtigung einer Maschine oder sonst eines physikalischen Originalapparats vorbereitet ist; die Besichtigung hat dann mehr Werth. Es giebt in der Natur eine Menge von Erscheinungen, auf welche der Lehrer seine Schüler hinzuweisen hat, Erscheinungen, welche den Schülern täglich vor Augen treten und welche der Lehrer leicht erklären kann. Aber neben diesen regelmäßigen Erscheinungen ist es durchaus nothwendig, die Schüler auch auf die außerordentlichen aufmerksam zu machen und sie ihnen zu erklären, sogar in dem Falle, wenn keine Zeit für die Physik im Lectionsplan dafür ausgesetzt ist. Es widerstreitet dies nicht dem Satz: „Alles zu seiner Zeit,“ also Physik nur in der Physikstunde und sonst nie, sondern der Satz: „Alles zu seiner Zeit“ fordert dies gerade. Ich kann von einem Gewitter am besten reden während es stattfindet oder kurz nach demselben, von einem Nordlicht, wenn die Schüler die Nacht vorher ein solches gesehen haben, von der Wirkung des Sturms, wenn durch einen solchen kurz vorher Bäume entwurzelt worden sind. Durch die Erklärung solcher außerordentlicher Erscheinungen geht nicht viel Zeit verloren, weil sie selten sind, aber gewonnen wird viel für die Bereicherung der physikalischen Kenntnisse, weil die Vorstellung noch frisch ist. Keines der vier Realfächer greift so in die täglichen und jährlichen Vorgänge in der Natur ein wie die Physik, deshalb muß ihr auch das Recht eingeräumt werden, bei außerordentlichen Ereignissen auf diese einzugehen. Die Erklärung der Erscheinung muß kurz sein. Oft genügt eine einzige Frage, an einem passenden Tage die Aufmerksamkeit und Denkkraft des Kindes auf eine Erscheinung hinzulenken, wie z. B.: Warum haben wir heute Glatteis? Durch diese Behandlung der Sache wird der Blick der Schüler für die Vorgänge in der Natur noch mehr geöffnet, als wenn man nur in den eigentlichen Physikstunden davon redet.

Freilich muß der Lehrer selbst einen offenen Blick für die Natur haben. Das Studium der Physik aus einem Buch reicht, wie wir schon oben gesehen haben, allein nicht aus. Wie Botanik nur draußen in der Natur gelernt werden kann, so auch Physik. Wer sich in der Natur, im gewerblichen, häuslichen und landwirthschaftlichen Leben bei der Bewegung und Veränderung der einzelnen Körper die Fragen: „Wie?“ und „Warum?“ vorlegt und zu beantworten sucht, der lernt. Wie oft macht man

Physik. — Bopp, Prof. Erster Unterricht in der Physik und zugleich Anleitung zur Verwendung der Apparate. — Derselbe. Die gemeinnützigsten Naturkräfte und zugleich Text zu den 8 Wandtafeln der Physik. — Frick, physik. Technik. 5. Aufl. Führt trefflich ins Experimentiren ein.

b) Bücher oder Schriften, für die Hand der Schüler bestimmt in Volksschulen, Mittelschulen, Bürgerschulen und höheren Mädchenschulen: Bachmann, Leitfaden für den ersten Unterricht in der Physik. 1. Aufl. 1875. — Berthelt, Naturlehre für Schulen und zum Selbstunterricht. 11. Aufl. Beide Büchlein sind zu hoch für Volksschulen. — Bredow, Dr. Physik für Elementar-, Mittel- und gewerbliche Fortbildungsschulen. 1. Aufl. 1875. Ist ebenfalls zu hoch, enthält schon zu viel Mathematik. Für höhere Schulen allenfalls passend. — Wirth, Wiederholungsbuch für den Unterricht in der Physik. Für die Hand der Schüler bearbeitet. 2. Aufl. 1877. Zu beurtheilen wie das vorige. — Dietlein, Rector, Ergebnisse des Unterrichts in der Naturlehre in Volks- und Bürgerschulen. Ein Wiederholungsbuch für Schüler. 3. Aufl. Es ist darin alles kurz zusammengefaßt, was ein Schüler der genannten Schulen zu wissen nöthig hat; doch für die Volksschulen zu inhaltsreich. Das Büchlein kann dem Lehrer bei der Auswahl des Stoffs Dienste leisten. — Koppe, K. Der erste Unterricht in der Naturlehre für mittlere Schulanstalten. 5. Aufl. 1877. Nur in höheren Schulen zu gebrauchen. — Bänitz, Dr. Physik für Volksschulen. 5. Aufl. Eines der besten Büchlein dieser Art, der Stoff ist methodisch geordnet, in Stufen getheilt, gründet sich nur auf das Experiment und führt vom Versuch zur Erscheinung und zum Gesetz. Für den Lehrer deshalb zu empfehlen und für die Schüler der höheren Schulen. — Riedel, J. Populäre Physik oder leichtfaßliche Naturlehre für Töchterschulen. 3. Aufl. Geht sehr hoch, kann jedenfalls nur in gehobenen Mädchenschulen gebraucht werden.

c) Bücher, welche sich als Lehrbücher in Seminaren und als Handbücher für den Lehrer eignen, nicht für Präparanden. Für letztere enthalten die unter b) angegebenen Stoff genug. Böcklen, Dr. Grundriß der Naturlehre. 8. Aufl. Enthält in seinem 2. Theil das Wichtigste aus der Chemie. — Caspar, Dr. Elementarbuch der Physik. 1. Aufl. 1876. Ein gutes Buch, stellt den Stoff übersichtlich und klar dar und in Stufen abgetheilt. In der Mathematik geht es nicht zu hoch. — Blum, Dr. Prof. Grundriß der Physik und der Mechanik. 5. Aufl. Der Stoff ist gut und übersichtlich mit besonderer Hervorhebung der Gesetze gegeben, die Mathematik ist stark vertreten. — Brettner, Dr. Leitfaden für den Unterricht in der Physik. 18. Aufl., bearbeitet von Dr. Bredow. Ein gründliches Lehrbuch, enthält genug Mathematik. — Müller, J. Grundriß der Physik und Meteorologie. Für Lehrer. 13. Aufl. — Trappe, die Physik für den Schulunterricht bearbeitet. — Bänitz, Dr. Lehrbuch der Physik in populärer Darstellung. 4. Aufl. Methodisch bearbeitet, sehr instructiv für den Lehrer. — Blum, Dr. Prof. Lehrbuch der Physik und Mechanik für gewerbliche Fortbildungsschulen. 2. Aufl. Die Mechanik ist stark vertreten. — Lettau, Naturlehre. Ein Handbuch für Lehrer an Volks- und Bürgerschulen. 1. Aufl. 1877. Gut, namentlich für den Lehrer zur Vorbereitung auf seinen Unterricht. — Ettinghausen, Anfangsgründe der Physik. 4. Aufl. Ist zu mathematisch. — Crüger, Schule der Physik. 10. Aufl. Ist gut, leicht faßlich, giebt Anleitung zu einfachen Versuchen. — Schöbler, Buch der Natur. 20. Aufl. Sehr verbreitet wegen seiner Gediegenheit. — Erler, Lehrbuch der Naturlehre für Volksschullehrer. Ebenfalls gut. — Gerding, Schule der Physik für Lehranstalten. Ist besonders zu Wiederholungen geeignet. — Stöckhardt, Schule der Chemie. Ist besonders für die Lehrer, die sich mehr mit der Chemie befassen wollen. Es giebt Anleitung zu Versuchen. — Teller, E. Physik in Bildern. 1. Aufl. 1878. Stellt die Physik in populärer Sprache dar, kann als Lesebuch empfohlen werden. — Ule, Warum und Weil. Die Physik in Fragen und Antworten dargestellt für den Lehrer. 4. Aufl. Eignet sich zu Repetitionen. Gemischter Theil. 1878.

d) Umfangreichere Werke, welche solchen zu empfehlen sind, die Physik eingehender studiren wollen: Masius, die gesammten Naturwissenschaften 3. Aufl. 1876, I. Band. Ist sehr belehrend, nicht zu hoch geschrieben, berücksichtigt den neuesten Stand der Physik, führt auch in die Technologie ein. — Fliedner, Dr. Lehrbuch der Physik für

von der Pathognomik, der Lehre von dem Ausdruck der Affecte. Gerade dadurch aber trennte er dasjenige Element von der Physiognomik ab, welches vielleicht allein das Mittel bietet, zu einer völlig klaren Vorstellung über das Verhältnis des Charakters zum Gesichtsausdruck zu gelangen. Im einzelnen sind Lavaters Betrachtungen voll von enthusiastischer Uebertreibung. Daß dadurch die Kritik herausgefordert wurde, war nur zu natürlich, und es traf sich, daß als wichtigster Antagonist ein Mann auftrat, der an Schärfe und Klarheit des Denkens seines Gleichen suchte und dabei in psychologischer Beobachtung vielleicht mehr gethan hatte, als Lavater. Es war der Göttinger Professor Lichtenberg, ein Mann, dessen Untersuchungen über die Physiognomik noch heute Werth haben, während Lavaters Schriften nur noch eine historische Bedeutung in Anspruch nehmen können. Lichtenbergs Ansichten lassen sich in folgenden Sätzen zusammenfassen:

1) Es ist denkbar, daß für einen vollkommenen Geist alles in allem lesbar ist; nicht aber für uns, die wir das Ganze nicht übersehen und die feinsten Wirkungen nicht bemerken.

2) Die Form der Theile des Körpers hängt sowohl von äußeren Ursachen ab, als auch von Einflüssen des Charakters, und wir können nicht wissen, worauf sie jedesmal zurückzuführen ist.

3) Tugend und geistige Vollkommenheit verschönern; aber diese Schönheit enthüllt sich oft nur dem aufmerksamen Blick in den feinsten Zügen, während die sinnliche Schönheit sofort und vollständig in die Augen fällt.

4) Die Pathognomik ist insofern besser begründet, als es eine natürliche Geberdensprache der Leidenschaften giebt. Auch hinterlassen die Affecte dauernde Spuren, aber, je nach der Beschaffenheit der Haut, der Muskeln ꝛc., Spuren von sehr verschiedener Stärke, bei gleich starkem Affect. Wir können daher den Stempel der Leidenschaften und vorherrschenden Neigungen oft qualitativ richtig beurtheilen, aber nicht quantitativ, und oft lassen die heftigsten Leidenschaften gar keine erkennbaren Spuren zurück.

5) Die Physiognomik des täglichen Lebens stützt sich zugleich auf die Beobachtung des Benehmens und zieht unbewußt zahlreiche Merkmale aus der Kleidung, Haltung u. s. w. hinzu, wodurch sie sicherer geht. Sie hat als Anhaltspunct für die Ansammlung der Menschenkenntnis ihren Werth. — Die angeblich wissenschaftliche Physiognomik dagegen beruht auf Selbsttäuschung und gehört mit der Wahrsagerei unter eine Kategorie.

Es wird gegen diese Sätze noch heute nicht viel zu erinnern sein, als daß wir im Begriff sind, der Pathognomik auf dem Wege der exacten Wissenschaften etwas näher zu kommen, und daß auch für die Physiognomik noch ein Princip zu berücksichtigen bleibt, welches weder Lavater noch sein Gegner genügend beachtet hatten. Es ist das des allgemein Menschlichen im Gegensatz zur Individualität. Giebt man nämlich zu, daß alle äußeren Einwirkungen auf die Bildung des Körpers vergleichsweise zufällig sind, daß ferner selbst der Mangel sinnlicher Schönheit häufig indirect von äußeren Ursachen herrührt; dann existirt immer noch die Möglichkeit, daß nach Aufhebung aller solcher Zufälligkeiten eine gewiße Regelmäßigkeit und Harmonie des Aeußeren übrig bleibt, bei welcher dann die wirkliche Vollkommenheit nur nach Maßgabe der geistigen Vollkommenheit eintreten kann. Man wird es sogar als wahrscheinlich betrachten können, daß die sinnliche Wohlgestalt wenigstens der allgemeinen Idee des Menschen auch in geistiger Beziehung entspricht, ob sie zwar oft bei erheblichen Charakterfehlern annähernd erhalten und dagegen bei geringen schon stark gestört erscheinen kann. Bei diesem Standpunct wird die Prophetie des Charakters, an welcher Lichtenberg am meisten Anstoß nahm, entweder ganz aufhören, oder auf das Niveau gewißer Wahrscheinlichkeitsgründe zurückgedrängt werden; die Betrachtungen selbst aber, sofern sie nicht mehr auf unwidersprechliche Beweise bestimmter Eigenschaften, sondern nur noch auf die Erkennung von Indicien ausgehen, können ihren Werth behalten. Von diesem Standpuncte aus muß man denn auch die Idee einer Symbolik der menschlichen Gestalt für principiell zuläßig erklären. Man wird einräumen können, daß diejenige Gestalt des Körpers, auf welche wir durch anatomische, physiologische und ästhetische Forschungen als Normalgestalt hingeführt werden, auch für

die geistige Idee des Menschen Bedeutung habe, gewißermaßen als vollkommenste sinnliche Repräsentation dieser Idee. Und man wird wohl auch die einzelnen Theile des Körpers vorwiegend mit diesem oder jenem Elemente des geistigen Lebens in Verbindung bringen und ihrer größeren oder geringeren Vollkommenheit sowie ihren Eigenthümlichkeiten eine gewiße Bedeutung beilegen können. So weit bleibt die Sache auf dem Boden einer durchaus zuläßigen und keineswegs werthlosen naturphilosophischen Betrachtung. Insbesondere wird der Künstler eine solche Symbolik nicht entbehren können, und in der That finden wir sie auch schon in den ältesten Zeiten, und nicht nur in der bildenden Kunst, sondern namentlich auch in der Dichtkunst. Treffend ist folgende Aeußerung von Schaller (Psychologie I., 333): „Der Bildhauer, der Maler könnten den innerlichen, geistigen Menschen überhaupt nicht darstellen, wenn sie nicht die äußere Gestalt und Erscheinung des Menschen als den entsprechenden Ausdruck seiner Innerlichkeit ansehen wollten.“ Lichtenberg hat in feiner Weise nachgewiesen, wie großen Einfluß das Gesetz der Ideenassociation auf die Verbindungen hat, welche wir zwischen dem Bild eines Menschen und der Vorstellung seiner Handlungsweise herzustellen wissen. Wäre aber diese Association der ganze Grund unserer Physiognomik, so ständen die Typen der Kunst ohne eigentliche Basis da; sie würden vom Zufall und vielleicht von der Gewohnheit bestimmt, statt durch eine innere Nothwendigkeit. Schaller weist darauf hin, daß wir es uns trotz aller Unsicherheit der physiognomischen Beobachtung doch niemals würden nehmen lassen, die äußere Erscheinung eines wirklichen Menschen ähnlich zu betrachten, wie ein Kunstwerk, nämlich als Offenbarung seiner geistigen Innerlichkeit.

Die deutsche Naturphilosophie hatte einen starken Hang zur Symbolik der Form. Goethe hatte in seiner Morphologie manchen hieher gehörigen Gedanken ausgesprochen. Schelling und besonders Oken förderten diese Richtung des deutschen Geistes bedeutend. Letzterer wußte in überschwenglichen Deutungen alle Körpertheile unter sich, mit dem Thierreich und mit dem Weltall in Vergleich und Verbindung zu bringen, ohne jedoch zu eigentlicher Physiognomik fortzuschreiten. Dies that erst C. G. Carus, ein in jeder Beziehung für Forschungen in diesem Gebiete vorzüglich befähigter Mann. Seine Symbolik der menschlichen Gestalt (1852) ist daher voll von feinen und tiefsinnigen Bemerkungen; allein sie vermag ihren Ursprung aus der trüben Gährung der Naturphilosophie doch nicht zu verleugnen. Mystisches Dunkel und vage Allgemeinheit der Aussprüche wechseln mit einem häufigen Rückfall in das Princip einer willkürlichen Prophetie. Bei allem Reichthum seiner wissenschaftlichen Einsicht fehlt Carus doch eine die Objectivität verbürgende Methode.

Dieser Mangel kann wohl nur beseitigt werden, wenn die Pathognomik und insbesondere die mit derselben eng zusammenhängende Mimik zur Grundlage der Betrachtung gemacht werden. „Die Mimik,“ sagt Schaller (Psych. I., 395) „hat unbestreitbar eine sichere empirische Basis. Die verschiedenen Gemüthsstimmungen kommen in den Mienen des Menschen unwillkürlich zu einer eigenthümlichen Erscheinung.“ Schaller glaubt sodann, es sei „zunächst indifferent,“ daß wir nicht im Stande seien, den ganzen Verlauf dieser Verwirklichung psychischer Affectionen zu verfolgen, insofern die Thatsache feststehe. Dies würde richtig sein, wenn der erfahrungsmäßige Zusammenhang zwischen der geistigen Erregung und dem entsprechenden mimischen Ausdruck vollkommen scharf und sicher festzustellen wäre. Das ist aber nicht der Fall. Die Mimik ist allerdings als Kunst über jeden Zweifel erhaben; aber die Theorie dieser Kunst ist noch keineswegs sicher begründet. Die Vorgänge dabei sind so fein, daß wir niemals wissen, was der Künstler den Regeln, und was er seinem Gefühl verdankt. Selbst die Sicherheit der Regeln und die Grenzen ihrer Präcision sind uns deshalb ungewiß. Mit Recht hat man daher in neuerer Zeit versucht, gerade den Verlauf der Verwirklichung des Gefühlsausdruckes in den Mienen wissenschaftlich zu verfolgen. Man hat das Mienenspiel analysirt und auf die Thätigkeit der Gesichtsmuskeln und der sie bewegenden Nerven zurückzuführen gesucht. Auch hier bleibt freilich der innerste Punct, der Ursprung der Innervation im Gehirn, in Dunkel gehüllt. Die Einwirkung der Gesichtsmuskeln zeigt sich schon zugänglicher, und sie gewinnt dadurch noch eine besondere Bedeutung, daß man jetzt weiß, wie bedeutend die Thätigkeit der Muskeln auf das Knochengerüst zurückwirkt, und wie sonach selbst

die bleibende Grundlage der äußeren Form weit mehr durch die Affecte bedingt wird, als man früher denken konnte.

Was die Anwendung der Physiognomik auf die Erziehung betrifft, so hat man vor allen Dingen vor voreiligen Anwendungen sich zu hüten. Gerade in die Schlupfwinkel halb richtiger halb falscher Theoricen verkriecht sich so leicht die menschliche Schwäche einer oft unbewußten Parteilichkeit. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler ist so zart, daß ein etwas auffallender Mangel an Vertrauen schon die Quelle wirklicher Störungen werden kann, und ein auf den „ersten Eindruck“ begründetes Vorurtheil bestätigt sich oft nur deshalb, weil es eine verhängnisvolle Wirkung übt. Wer freilich dieser Gefahr beständig eingedenk ist, der wird sogar sicherer gehen, wenn er physiognomische Studien macht, als wenn er dies nicht thut; denn unbewußt treiben wir doch alle beständig Physiognomik. Nützlich wird es namentlich jedem Lehrer sein, sich von der Ideenassociation Rechenschaft zu geben, welche ihn dazu gebracht hat, mit dem äußeren Eindruck eines Schülers sofort die Vorstellung dieser oder jener geistigen Eigenthümlichkeiten zu verbinden. Unter solchen Cautelen wollen wir gerne zugeben, daß das Studium der Physiognomik ganz geeignet ist, einem Erzieher sowohl hohen Genuß als auch wirkliche Förderung zu gewähren. Der beste Dienst, welchen sie leisten kann, wird immer der sein, wenn sie uns befähigt, die Individualität zu verstehen, zu achten und ihr gerecht zu werden. Allgemeine Schablonen dagegen in Verbindung mit einer bestimmten Sympathie oder Antipathie sind dem Erzieher mehr gefährlich als förderlich, und er wird vor allen Dingen festzuhalten haben, daß die verschiedenen Formen als Symbole verschiedener Gaben und Geistesrichtungen alle ihre eigenthümliche Berechtigung und Anspruch auf gleich liebevolle Pflege haben.

Literatur: (Aristoteles) physiogn. — J. B. Porta, de hum. physiogn. (1593, 1601 u. öfter). — Lavater, Joh. Kasp., Von der Physiognomik, 1772. — Ders., physiognom. Fragmente zur Beförderung der Menschenkenntnis und Menschenliebe, 4 Bde. kl. Fol., Winterth. 1774—78. — Lichtenberg, über Physiognomik, wider die Physiognomen, Gött. 1778. — Desselben Erklärung zu Hogarths Kupferstichen. — C. G. Carus, Symbolik der menschl. Gestalt, Leipz. 1852 und 1858. — Piderit, Dr. Th., Grundsätze der Mimik u. Physiognomik, Braunschw. 1858. — Niemeyer, Grundsätze d. Erz. u. d. Unterrichts. 1. Thl., 6. Beilage. — Volkmann, Psychol. (Halle 1856), bes. §. 22 u. 23. — Diderot, Betrachtungen über die Consequenz der Natur in der Bildung ihrer Gestalten, mit den Bemerkungen von Goethe. — Lotze, allg. Physiologie S. 295 u. ff.

**Pietät**, s. Achtung.

**Pietismus.** Die Erörterung dieses Gegenstandes unter dem pädagogischen Gesichtspunct ist nach zwei Seiten unsere Aufgabe, sofern 1) unter pietistischer Erziehung eine besondere Art, ein eigenes System verstanden wird, das wir zu charakterisiren und zu beurtheilen haben, und sofern 2) der Pietismus ein wichtiges Blatt in der Geschichte der Pädagogik ausfüllt, mithin auch als historische Erscheinung zu würdigen ist. In letzterer Beziehung haben wir jedoch hier, da die wichtigsten Persönlichkeiten, in welchen der Pietismus geschichtlich seine Träger gefunden hat, in eigenen Artikeln dargestellt werden, nur das Allgemeine zusammenfassend darzustellen und daneben diejenigen theils minder bedeutenden, theils dem Pietismus nur verwandten Erscheinungen (namentlich im Bereiche des Sectenwesens) ergänzend zu berücksichtigen, für welche keine abgesonderte, monographische Behandlung nöthig oder geeignet erschien.

I. Zum Behuf einer gerechten Würdigung der pietistischen Denk- und Lebensweise glauben wir von folgenden Sätzen ausgehen zu müßen. a. Der Pietismus setzt allen Menschenwerth in die Frömmigkeit, und zwar b. in eine Frömmigkeit, die ihre absolute Norm an der h. Schrift hat, und die c. alle ihr Zugethanen zu einer wirklichen Gemeinschaft vereinigt, local in der Form des Conventikels, aber in weiteren und immer weiteren Kreisen durch manchfachen theils freien, theils organisirten Verkehr. So hingestellt, haben diese Ansichten des Pietismus für jeden evangelischen Christen volle und entschiedene Wahrheit; es besteht zu ihrer Behauptung ein entschiedenes Recht. Allein so unverfänglich und unumstößlich, insbesondere so gut protestantisch

jene Sätze in ihrer Allgemeinheit dastehen: so hat ihr Inhalt in der Wirklichkeit eine concrete Form angenommen, durch welche sich ihr Charakter verändert.

1. Der Pietismus hat aus der unbestreitbaren Superiorität der Frömmigkeit über alles andere menschliche Streben einen Gegensatz gemacht zwischen jener und zwischen diesem, eine Weltscheu, die freilich nicht consequent durchgeführt werden kann. Das hängt zumeist damit zusammen, daß derselbe sich die Begriffe Frömmigkeit und Seligkeit zu wenig in ihrer wesentlichen Einheit denkt, vielmehr vorwiegend die Seligkeit als Zweck, die Frömmigkeit als Mittel sich vorstellt, beide aber so weit auseinander hält, daß er die Seligkeit zu etwas schlechthin Transscendentem macht, das weit ab liegt von Zeit und Welt. Diese Negativität des Seligkeitsbegriffs, diese Entferntheit eines Gutes, das er mit Recht als höchstes Gut erkennt und mittelst der Frömmigkeit zu erreichen strebt, hat die Folge, daß ihm dasselbe, so zuverläßig es durch Gottes Wort und Geist verbürgt ist, doch stets wieder zu einem Gegenstand der Besorgnis wird, ob er es auch erreiche. Daher nun rührt das sorgliche, ängstliche Wesen des Pietismus; daher die stete Befürchtung, durch irgend eine Beschäftigung oder Unterhaltung, die nicht unmittelbar religiöser Art ist, etwas an seinem Seelenheil zu verabsäumen; daher die Neigung, überall, auch in sehr gemischter Umgebung, dem Gespräch eine religiöse Wendung zu geben; daher in der ganzen Lebensführung eine gewiße Gesetzlichkeit; daher die Neigung, stets in der eigenen Seele zu graben und zu wühlen, um immer genau zu wissen, ob der Herzenszustand in Ordnung sei; daher das Dringen auf bestimmte Zeichen des Bekehrtseins und des Gnadenstandes; daher der Maßstab, wornach der Pietist den Werth einer Predigt, eines Liedes bemißt, nämlich einzig die Erwecklichkeit, weil auch die Erweckten doch unaufhörlich des Erweckens bedürfen.

Ziehen wir hieraus die pädagogischen Consequenzen, so sind es folgende. Indem der Pietismus davon ausgeht, daß die beschriebene Auffassung von Seligkeit und Frömmigkeit, die bei einer gewißen, subjectiven Organisation des Gemüths psychologisch ganz erklärlich und natürlich ist, auch objectiv die einzig richtige sei, muß er folgerichtig auch darauf hinwirken, dieselbe dem Kinde schon einzupflanzen und nöthigenfalls durch die Auctorität der Erziehung zu erzwingen. Auch im Kindesalter ist, als Folge eigenthümlicher, subjectiver Anlage, solch ein Zustand immerhin denkbar; das schlagendste Beispiel hiefür ist Zinzendorf. Aber was so, aller Erfahrung gemäß, im Kindesalter eine Singularität ist, das macht der Pietismus zu einem allgemeinen Gesetz und fordert daher schon vom Kinde ein Sorgen um Seele und Seligkeit in einem Sinne, der demselben nicht natürlich ist. Denn wenn uns von Kindern berichtet wird, die, von einer allgemeinen Erweckung ergriffen, über ihr Sündenelend klagen und jammern,*) so können wir uns des Argwohns nicht entschlagen, daß sie nicht wissen, was sie thun; daß dieses ihr laut beweintes Sündenelend ein von andern acceptirter Begriff ist, der für sie, für ihr wirkliches Bewußtsein keinen Inhalt hat. Wenn ferner zur Beschwichtigung jener Furcht um das Seelenheil das negative Mittel der Ertödtung jedes nicht religiösen Interesses, und das positive Mittel möglichst zahlreicher und möglichst ausgedehnter Andachtsübungen angewendet wird, so ist beides abermals eine unnatürliche Zumuthung für das Kind. Die Folge ist entweder die, daß dasselbe, wenn es darauf eingeht, seinen Horizont so verengt, daß ihm sein Leben lang ein freier Blick, ein selbständiges Urtheil nicht mehr möglich ist; oder eignet es sich nur äußerlich diese Weise an, bringt es z. B. im Beten zu einer Virtuosität, die eben als solche das schlimmste Hindernis wahrer Herzensfrömmigkeit ist.**) Diese Gewöhnung, das was dem wahrhaft frommen Menschen heilig ist, stets im Munde zu führen, das Heilige darum auch überall in Weltliches einzumischen, als ob das Aussprechen von Erbaulichem dem Weltlichen, dem es angefügt wird, die Kraft benähme, der Seele zu schaden, ist etwas, wodurch die Keuschheit des religiösen Sinnes unheilbar verletzt und der Religiosität etwas plumpes, mitunter zudringliches und dadurch abstoßendes gegeben wird. Oder endlich empfindet das Kind den Zwang selbst schon als Zwang, was nur die Folge hat, daß sich gegen alles Religiöse ein innerer Widerwille ansetzt, der die

*) Vgl. Zinzendorfs Leben von Varnhagen v. Ense S. 123 und: Fabri, die Erweckungen auf deutschem Boden, Barmen 1861.

**) Vgl. Wiese, die Bildung des Willens, Berlin 1857. S. 26.

erste Gelegenheit zu einem Ausbruche benützt. — Eine Herrnhutische Schrift von Bischof Layritz: „Betrachtungen über eine anständige und christliche Erziehung“ (Barby 1776 S. 82), verlangt: „schon die ersten Vorstellungen und Empfindungen des Kindes sollen keine andern sein, als die von ihrem Herrn und Heiland, Jesu Christo, und zwar in dem ewig schönen Versöhnersbilde, wie er am Kreuz so milde sein Blut vergossen hat.“ Ist das, fragen wir, irgend möglich? Die Concentrirung des geistigen Lebens auf Religion, die das Christenthum in allweg fordert, ist doch etwas andres, als die gewaltsame Beschränkung alles Interesses auf Religion; die Sonne am Himmel muß alles erleuchten und erwärmen, aber sie zehrt es nicht auf, um allein in der Welt zu sein. — In der „Wahrhaften und umständlichen Historie von den schwedischen Gefangenen,“ Sorau 1725 (dieselben hatten nach der Schlacht von Pultawa in Tobolsk eine Erweckung erlebt und ein hierauf gebautes Schulinstitut eingerichtet) lesen wir unter andrem folgende Schulgesetze: „Während des Ankleidens am Morgen soll kein Kind ein Wort sprechen, damit die innerliche Erhebung zu Gott nicht gestört werde; beim Waschen, Nägelschneiden u. dgl. soll jedes Kind innerlich seufzen, daß es doch Christus mit seinem Blute von Sünden reinigen möge“ — sieht das nicht alles einer Klosterregel aufs Haar ähnlich? — Noch eines Punctes müßen wir erwähnen. Jene Abkehr von allem, was irgendwie den Interessen des gegenwärtigen Lebens dient, wird zwar als Gesetz aufrecht erhalten, aber da der Mensch noch allerlei Dinge in der Welt vorfindet, die als niedere oder höhere Güter, mag er sich noch so sehr sträuben, seine Aufmerksamkeit auf sich ziehen, ja sich dieselbe erzwingen: so entsteht daraus jenes casuistische Markten um Erlaubtes oder Nichterlaubtes, das jene Sorglichkeit und Aengstlichkeit bei gewissenhaften Menschen nur noch steigert und permanent macht, bei heroischeren Naturen dagegen zu einem billigen Abkommen führt. Wie jene Casuistik und dieser Widerspruch auf die Erziehung wirkt, davon nur folgende Beispiele. Es wird uns von einem Manne erzählt, der zwar zugiebt, daß seinen Kindern zu Weihnachten Gaben beschert werden; sobald sie aber sich der Gaben freuen wollen, hält er ihnen eine Strafpredigt darüber, daß sie auf diese eiteln Dinge ihre Augen richten, anstatt über des Heilandes Geburt mit den Engeln sich zu freuen. Ein anderer macht mit seinen Kindern eine Vergnügungsfahrt auf der Eisenbahn, läßt aber unterwegs, gleichsam zur Sühne dafür, die Kinder unausgesetzt Sprüche und Lieder hersagen. Allerdings darf nicht übersehen werden, daß manche Väter oder Mütter, die für ihre Person pietistischen Grundsätzen huldigen, dieselben doch nicht auf ihre Pädagogik anwenden; aber wenn einmal das Princip angenommen ist und man seine pädagogischen Consequenzen zieht, so ist der leitende Gedanke stets derselbe. Wir geben auch in pädagogischer Hinsicht vollkommen zu, daß es geistige Constitutionen giebt, für die, wenn sie einmal anfangen, es mit Seele und Seligkeit ernstlich zu nehmen, die psychologisch einzig mögliche Form des christlichen Sinnes und Wandels der Pietismus ist (auch hierin vergleichbar dem Mönchthum). Aber andererseits ist es Aufgabe der Wissenschaft und praktische Aufgabe derjenigen Christen, bei denen jene psychologische Voraussetzung nicht zutrifft, mit Wort und That zu zeigen, daß es ein Christenthum giebt, das, ohne die Färbung des Pietismus zu tragen, rein und echt ist und an christlichem Ernst und christlicher Wahrheitstreue ihm nichts nachgiebt.

2. Wenn wir als weiteres Merkmal den unbedingten Schriftglauben bezeichneten, so steht hierin der Pietismus in erster Linie wieder vollkommen im Einklang mit der gesammten evangelischen Kirche; dagegen verräth er in zweiter Linie seine Aengstlichkeit auch an diesem Puncte darin, daß er alles dasjenige scheut, was einer Kritik in irgend einem Sinne gleich sieht. Entweder wird dann alles nur zur Erbaulichkeit verwendet; oder wird mit künstlichen Mitteln, durch Allegorie oder theosophische Divination jede Schwierigkeit weggeräumt, nebenbei auch allerlei eigene Weisheit erst hineingelegt, an die die hl. Schriftsteller von ferne nicht gedacht haben; da freilich hört die Sorglichkeit auf, indem man frischweg interpretirt und sich über Dinge hinwegsetzt, die dem gewissenhaften Ausleger gerechte Bedenken erregen. Besorgt ist man nur darum, daß doch mit den einmal feststehenden Ansichten alles einzelne genau zusammenstimme. In dieser Beziehung wird die Erziehung natürlich weniger vom Pietismus berührt; nur mittelbar steht damit im Zusammenhange, daß derselbe 1) für

das Lesen der Bibel in Haus und Schule nicht gern eine Auswahl des für die Jugend Geeigneten trifft, weil er allem einzelnen, was einmal in der Bibel steht, denselben heilsamen Einfluß auf die Gemüther zuschreibt, den er mit der Kirche der Schrift überhaupt zuerkennt, überhaupt dieses Lesen an sich schon als ein gutes, Gott gefälliges Werk betrachtet; und daß 2) die Bibelerklärung im Religionsunterricht unter dem Einfluß jener Methode steht.

3. Insofern der Pietismus wesentlich ein gemeinschaftstiftendes Princip ist, so wird die Erziehung des Pietismus immer auch eine Erziehung für die Gemeinschaft sein. Das ist im großen Stil ausführbar geworden in der Brüdergemeinde, die es denn auch nicht unterlassen hat, auf jede Weise den Gemeinde-Patriotismus zu pflegen, eine Liebe zur Gemeinde und allen ihren Institutionen und deren persönlichen Trägern, die unstreitig einer der schönsten Züge im Leben dieser Brüder ist. Im kleinen ist alles dies auch in den religiösen Gemeinschaften möglich; und unfehlbar macht die Theilnahme an solch einer ecclesiola auf manches gute Kindesgemüth einen unauslöschlichen, fesselnden Eindruck. Dieses Gemeinschaftsleben kann namentlich in der Hinsicht günstig auf die sittliche Bildung wirken, als die Standesunterschiede hier zurücktreten hinter der auf Gleichgesinntheit beruhenden Gemeinschaft. Im allgemeinen wenigstens hat der Pietismus die Regel Matth. 20, 26. 27. in einem Grade zur Erfüllung gebracht, wie wir dies sonst selten treffen. — Eine richtige Pädagogik wird aber die Eltern vor zwei Fehlern bewahren, die an diesem Puncte möglich sind: erstens, daß sie nicht die Meinung, außerhalb der Gemeinschaft sei alles nur schnöde verderbte Welt, als ein Vorurtheil in des Kindes Seele pflanzen, das später zur permanenten Ungerechtigkeit, zu einem mit christlicher Liebe und Wahrheit nicht mehr verträglichen Parteigeiste wird, der gerade der heranreifenden Jugend so leicht sich bemächtigt und zweitens, daß nicht einem Jüngling durch väterliches Gebot auferlegt wird, er müße sich — bei Verlust der Seligkeit oder doch der elterlichen Liebe — an solch eine Gemeinschaft anschließen. Ebenso schlimm wäre freilich das Umgekehrte, wenn ein Vater dem Sohne, der in einer Gemeinschaft (wir sagen nicht: in einer Secte) seinem religiösen Bedürfnisse zu genügen sucht, dies verbieten wollte. Ueberhaupt kann nicht gesagt werden, es sei Aufgabe des rechtschaffenen Erziehers, seine Zöglinge vor dem Pietismus zu schützen, also auch Aufgabe des rechtschaffenen Lehrers, Einflüssen dieser Art, die die häusliche Erziehung auf seine Schüler ausübe, entgegenzuwirken; gar zu nahe läge die Gefahr, daß damit dem Christenthum selbst entgegengewirkt würde. Ist nur die Erziehung eine echt christliche und macht die gründliche allgemeine Bildung den Zögling zu selbständigem Urtheil auch in religiösen und sittlichen Dingen fähig: dann ist, wenn derselbe eine pietistische Farbe annimmt, dies einfach als Sache persönlicher Freiheit zu betrachten, der nur insoweit Schranken gesetzt werden müßen, daß nicht etwa ein pietistisch gerichteter Jüngling das ganze Elternhaus tyrannisirt; bei gesunden und wahren Naturen wird dies ohnehin häufig nur ein Durchgangspunct in der geistigen Entwicklung sein.

II. Die charakteristischen Merkmale des Pietismus können, wie gezeigt, einem Urtheile nicht entgehen, das die Identität pietistischer und christlicher Erziehung verneint. Dagegen stellt sich uns das Bild in entschieden günstiger Beleuchtung dar, wenn wir den Pietismus, auch nach seiner pädagogischen Bedeutung, als eine historische Erscheinung fassen, die zu ihrer Zeit mit bestimmter Mission in Welt und Kirche eintrat.

1. Der Pietismus hat von Anfang eine pädagogische Thätigkeit entwickelt, die schon als solche, abgesehen von ihrem Inhalt, volle Anerkennung verdient. Spener selbst hat zwar (abgesehen von seinem katechetischen Wirken, s. u.) keine speciell pädagogische Thätigkeit ausgeübt; doch wurde er durch viele Anfragen genöthigt, seine Ansicht über Erziehungsgegenstände auszusprechen. Welch großartige pädagogische Wirksamkeit das Haller Waisenhaus übte, sei hier nur erinnert, da der Art. Francke das Nähere enthält; es ist aber auch bekannt, wie stark dieses Beispiel wirkte, wie von da an Waisenhäuser, Erziehungs-, Rettungsanstalten aller Art großentheils als Werke freier Wohlthätigkeit entstanden sind. Denn bis heute noch sind weitaus die meisten Institute dieser Art vom Pietismus ausgegangen; und wenn sich auch einiger Factionsgeist daran gehängt hat, so bleibt doch den Pietisten der Ruhm großer Rührig-

keit und Opferwilligkeit für solche Zwecke. Und was für tüchtige Persönlichkeiten aus diesen Kreisen hervorgegangen sind, dafür genügt es, an den Pfarrer Flattich (s. d. Art.), den Stuttgarter Privatlehrer Jeremias Flatt (s. Knapps Christoterpe 1852), den Inspector der Beuggener Anstalten, Chr. H. Zeller (s. d. Art.) zu erinnern. Ja, es ist nicht zu leugnen, daß durchs vorige Jahrhundert hindurch die ausgezeichnetsten Lehrer an den Volksschulen Pietisten waren. Denn bei der großen Mangelhaftigkeit der Vorbildung des Volksschullehrerstandes, bei der gedrückten äußeren Lage, der niedrigen Stellung derselben war es einzig die Frömmigkeit, die solch einem Lehrer die für seinen Beruf nöthige Idealität, das höhere Bewußtsein gab, also dasjenige, was seit Pestalozzi dem Lehrstand noch aus andern Quellen zugeführt worden ist, während jene Frömmigkeit ohnehin die gewissenhafteste Führung des Amtes zur Folge hatte. — Aber noch auf weiteren Wegen hat der Pietismus dem Erziehungsfleiß einen neuen, mächtigen Impuls gegeben. Erstlich nehmen wir in den Schulordnungen deutlich wahr, daß auch den Behörden durch den Pietismus das Gewissen geschärft wurde. Sodann sind von Halle aus eine Menge Hofmeister oder Hauslehrer in die Familien eingetreten, durch die man nachhaltiger, als Schule und Haus es vermochten, auf die Jugend einzuwirken suchte. (Vgl. Zezschwitz Katechetik I. S. 252.) Endlich ist noch besonders zu erwähnen, daß die Literatur der Kinder- und Jugendschriften auch vom Pietismus sehr reichliche Beiträge erhalten hat, ja man wird sagen müßen, sich erst gewißermaßen dorther datirt. Hatten die christlichen Verfasser solcher Schriften auch nicht immer den richtigen Takt, mischt sich namentlich das Erbauliche manchmal sehr am unrechten Orte mit ein, thut überhaupt die erbauliche Tendenz der poetischen Conception, der Unbefangenheit und Harmlosigkeit des Geschichtsbildes gar oft Eintrag: es ist dennoch außer Frage, daß auch auf diesem Wege viel Gutes gestiftet worden.

2. In Betreff des Materiellen, des praktischen Zweckes der Erziehung sind wir nicht minder lebhaft überzeugt, daß der Pietismus mit seinen Erziehungsprincipien eine höhere Mission hatte und für die evangelische Christenheit ein heilsames Ferment war. Man muß sich zuvörderst an die unsägliche, unglaubliche Schlechtigkeit und Liederlichkeit erinnern, die seit Ludwig XIV. alle Höfe und Regierungen, und von da aus zumeist die höheren Stände vergiftet hat, um den Werth und die Nothwendigkeit pietistischer Sittenstrenge und religiösen Ernstes zu ermessen. Ein minder günstiges Urtheil über die pädagogischen Tendenzen des Pietismus bekommen wir freilich von Seiten des modernen Lutherthums zu hören. So lesen wir in dem „System der christlich-kirchlichen Katechetik“ von C. A. v. Zezschwitz (I. Leipzig 1863, S. 547): „Zur Ausgleichung der subjectiven Gliedschaft und des objectiven Heilsgrundes geht der Pietismus mit einseitigem und menschlichem Streben auf subjective Lebensanregung vor, nicht auf eine erhöhte Ueberleitung der im objectiven Wesen der Kirche liegenden Heilskräfte auf die unlebendigen Glieder. Das eigentlich Pietistische ist: mit Kunstmitteln subjectiver Anregung und Belebung den Gnadenmitteln unterstützend zu Hülfe zu kommen.“ Ueberhaupt gehe (S. 588) dem Pietismus der Sinn für die objectiven Lebensmächte ab. Allein — so müßen wir fragen — war denn die Kirche zu Speners Zeit die objective Lebensmacht, die sie nach der Dogmatik allerdings hätte sein sollen? war nicht das eben Speners Klage, daß sie erstorben, daß sie macht- und kraftlos sei? Die Wirklichkeit ist doch auch eine objective Lebensmacht, und diese hat handgreiflich vor Augen gelegt, daß Amt, Schlüssel und Sacrament, so wie sie verwaltet wurden, heilskräftig — denn das schließt auch die wirkliche, sittliche Regeneration ein — nicht gewirkt haben; daß man, wie zu Luthers Zeit auf den Ablaß, so nunmehr auf diese kirchliche Objectivität sich verließ. Nein, gerade damit, daß der Pietismus jenen „objectiven Lebensmächten“ gegenüber das Subject in seine Pflege nahm, daß er über dem göttlich Gestifteten nicht das menschlich-Wirkliche, über dem dogmatisch-Stabilen nicht das sittlich-Lebendige vernachläßigte, wie es die Orthodoxie gethan, daß er vielmehr auf letzteres gerade deswegen so ernstlich drang, weil es von der Kirche vernachläßigt war, damit hat er der Kirche selbst den größten Dienst geleistet; damit aber hat er auch eine evangelisch-kirchliche Pädagogik ins Leben gerufen; denn das Erziehen ist eine Arbeit am Subject, am Individuum. In diesem Zusammenhang ist auch noch jener bekannten These der Pietisten zu gedenken, daß ein unwiedergeborner

Mensch Gottes Wort nicht wirksam verkündigen könne. Dieser Satz wird pädagogisch so gewendet (s. Franckes Tractat über Erziehung der Jugend 1698): nur ein wahrhaft bekehrter Mensch sei im Stande, recht zu erziehen. Wenn den Orthodoxen dies darum gefährlich schien, weil ja Gottes Wort, wenn es nur correct mitgetheilt werde, von selber seine Wirkung thun müße, unabhängig von der persönlichen Gesinnung des Mittheilenden, so hat doch auch Valentin Löscher, der tüchtigste und würdigste unter den orthodoxen Gegnern des Pietismus, zugestanden, daß man mit einem orthodoxo pio weit sicherer fahre. In der That hat hierin der angefochtene Subjectivismus der Pietisten einen pädagogisch richtigen Punct getroffen, nämlich, daß die Wahrheit, die der Unterricht mittheilen soll, je geistiger sie ist, um so mehr nur dann dem Zögling sich vollkräftig aneignet, wenn sie mit der Persönlichkeit des Lehrers Eins geworden ist.

3. Welche Bedeutung dem Pietismus in der Geschichte der religiösen Jugendbildung zukommt, ist hier nur anzudeuten, da die zu nennenden Momente ihres Orts speciell erörtert werden. Die Katechese in der evangelischen Kirche hat er zum Leben erweckt; die Confirmation verdankt ihm ihre allgemeine Einführung und feste Stellung als Ziel des Katechumenats; daß die biblische Geschichte als besonderes zusammenhängendes Lehrfach in den Unterricht eintrat, davon ist ebenfalls der Ursprung in jenem Kreise zu suchen; und die Idee, die Kernsprüche der Schrift zusammenzustellen, um damit in des Kindes Gedächtnis einen Vorrath von Gottesworten anzulegen, die selbständig für sich, nicht bloß als dicta probantia zu den Katechismussätzen, ein geistiger Besitz werden sollen — d. h. die Idee eines Spruchbuchs entstammt gleichfalls dem Pietismus.

4. Endlich ist hier noch auf den merkwürdigen Zusammenhang hinzuweisen, in welchem die Aufnahme von Realien in den Jugendunterricht mit dem Pietismus steht. Francke hat mit seinen Schülern im Pädagogium Geschichte, Geographie, Physik, Botanik, Anfangsgründe der Anatomie, Mathematik, Astronomie, Zeichnen, mehrstimmigen und methodisch geübten Gesang betrieben, hat ein Naturaliencabinet und Herbarium angelegt, hat ebenso im deutschen Stil wie im Französischen unterrichtet. Der Diaconus Semler, der Gründer der ersten Realschule, hat mit Francke gleichzeitig in Halle gewirkt; daß wir zwischen beiden keinen Zusammenhang statuiren dürften, dessen wird man uns nicht leicht überführen. Und aus Franckes Schule gieng — worauf schon K. v. Raumer aufmerksam gemacht hat — Johann Julius Hecker hervor, der 1747 die Realschule in Berlin stiftete, und ebenso Heckers Nachfolger als Director dieser Schule, Joh. Elias Silberschlag. Dies alles war jedenfalls nicht zufällig. Wie der Pietismus der Orthodoxie gegenüber das wirkliche christliche Leben im Gegensatze zu der einseitigen Betonung und Werthschätzung der Lehre geltend machte, so waren ja die Realien auch ein Stück wirkliches praktisches Leben im Gegensatze gegen todte Buchgelehrsamkeit.

III. Indem wir noch einige Bemerkungen über das, was an den protestantischen Secten der Gegenwart den Pädagogen interessiren mag, beifügen, thun wir dies nicht, als ob wir für das, was die Secten thun und treiben, den Pietismus verantwortlich machten; es ist nur die relative Verwandtschaft, die uns erlaubt, an diesem Platz auch jener Auswüchse und Misbildungen zu gedenken, für die sonst nirgends ein passender Ort sich findet.

1. Jede Secte als solche ist der Kirche so gram, daß sie ihre Kinder nicht den Einflüssen kirchlicher Erziehung aussetzt. Ist sie im Besitz ausreichender Mittel, so muß ihr natürlich vom Staat gestattet werden, eigene Schulen zu gründen; nur muß durch Anstellung geprüfter Lehrer und durch periodische Visitation, überhaupt durch staatliche Aufsicht Garantie gegeben sein, daß in dem, was der Staat als durchschnittliche Bildung von allen fordert, auch diese Schulen nicht zurückbleiben. Wo aber jene Mittel fehlen, die Sectenmitglieder also genöthigt sind, ihre Kinder in die mit der Kirche verbundenen Schulen zu senden, ist es Sache der Achtung für die Gewissensfreiheit, diesen Kindern in allem, was die Religion betrifft, jeden Zwang zu erlassen. Für den Fall jedoch, daß solche Kinder selbst wünschen, mit den andern Kindern zu beten, zu singen, confirmirt zu werden u. s. w., muß die Gesetzgebung bestimmte Normen aufstellen, die einerseits die elterliche Auctorität schonen, andererseits das Kind

auch gegen die Härte und den Starrsinn der Eltern schützen, d. h. es muß ein bestimmtes Lebensalter festgesetzt werden, vor dessen Erreichung das Kind auch in Betreff der Religion unter elterlicher Botmäßigkeit steht, nach dessen Ueberschreitung es aber seine Confession frei wählen kann und nöthigenfalls gegen Gewaltthätigkeit obrigkeitlichen Schutz findet.

2. Bei manchen Secten besteht das Eigene ihrer Erziehung einfach darin, daß sie ihre Grundsätze den Kindern einpflanzen und sie in die von der Secte beliebte Lebensweise eingewöhnen. Ein wirklich anziehendes Bild dieser Art gewähren die Quäker, die freilich auch (wie die Mennoniten) durch den friedlichen Geist ihrer Gesellschaft sich von anderen Secten vortheilhaft unterscheiden. — Bei anderen Gesellschaften dagegen liegt es in der Art ihrer Ideen, daß diese direct die Erziehung bestimmen. Am meisten fällt dies in die Augen bei den Methodisten, deren Eigenthümliches, die in der Anwendung bestimmter Mittel (insbesondere der Erschütterung durch zudringliche Predigt, heftiges Beten u. dgl.) bestehende Bekehrungsmethode und die nach der Bekehrung folgende gesetzliche Ascese mit nachweisbaren Fortschritten bis zur Vollkommenheit, sich ganz von selbst auch als Erziehungsmethode darbietet. In Massenerweckungen unter Kindern feiert die methodistische Pädagogik ihre Erfolge; im übrigen giebt die Lebensordnung, wornach der Methodist sich alles Luxus enthalten, jede Woche einmal fasten, jeden Morgen und jeden Abend eine Stunde in einsamem Gebet zubringen, jeden Vormittag eine religiöse Abhandlung lesen soll u. s. f., auch der Erziehung ihr bestimmtes Gepräge, wie ferner die Ueberwachung der in Classen eingetheilten Gemeindeglieder durch die Classenvorsteher, die gegenseitigen Mittheilungen über Seelenzustände und das laute Beten der einzelnen in den Versammlungen auch die Kinder schon früh in den ganzen Darstellungskreis und die Sitte der Partei hineinzieht. — Ohne Interesse für unseren Zweck sind die Baptisten, deren pädagogische Weisheit sich darauf beschränkt, kein Kind zu taufen. Daß dies etwa die Folge hätte, daß man mit um so größerem Ernst die Kinder auf die Taufe vorbereite, davon hat man nichts gehört. — Weiter haben wir eine Secte zu nennen, die ganz besondere pädagogische Tendenzen kund werden läßt: die Jerusalemsfreunde unter Führung Christoph Hoffmanns, die eine „Confession des Tempels" aufstellen, weil ihre Idee die Errichtung des Tempels in Jerusalem ist, bis zu dessen Bau einstweilen ein deutscher Tempel — d. h. eine religiöse, staatliche und sociale Umwandlung in Deutschland bewerkstelligt werden soll. Das alles soll geschehen, weil es in der Schrift geweissagt ist; das Christenthum wird als Weissagung gefaßt. Demgemäß tritt auch in den öffentlichen Kundgebungen des „Tempels" aus dem Nebel der übrigen Erziehungsformen als fester, greifbarer Punct hauptsächlich der heraus, daß die Tempelerziehung darauf hinzuwirken habe, den Zögling zum Weissagen und Wunderthun zu befähigen. Daß man junge Leute zum Weissagen, zum Zungenreden bringen kann, bezweifeln wir nicht, wohl aber, ob sich sothane Weissagungen erfüllen werden; und was das Wunderthun betrifft, so bleibt erst abzuwarten, ob die Meister selber in diesem Fach etwas leisten, dann erst wird es sich auch um Instruction der Lehrlinge handeln. — In einigen Puncten verwandt mit dieser württembergischen Secte ist die ältere, englische, weiter verbreitete Partei der Irvingianer, die ebenfalls, wie die Aemter, so auch die geistlichen Gaben, insbesondere die Wundergabe der apostolischen Urkirche, wieder herstellen will und sie zu besitzen behauptet. Der bedeutendste Vertreter des Irvingismus in Deutschland, Heinrich Thiersch, hat eine treffliche Schrift „über christliches Familienleben" (Frankf. bei Heyder und Zimmer, 3. Aufl. 1857) erscheinen lassen, von welcher ein Hauptthei die Erziehung betrifft; aber ein Zusammenhang dessen, was er hierüber sagt, mit den Absonderlichkeiten der Secte ist wenig warzunehmen. Thiersch hat sicherlich Recht, wenn er die Eltern darob tadelt, daß sie so oft die religiöse Bildung der Kinder nicht für ihre Sache achten, sondern der Kirche und der Schule überlassen. Aber falsch ist die Schlußfolgerung — und hierin verräth sich doch etwas von sectirerischem Eigenwillen —: daß eigentlich das Haus an die Stelle der Schule treten müße. Hier wirkt doch sichtlich die Vorstellung ein, daß alles genau auf den Stand der Apostelzeit, als der absolut normalen, zurückgeführt werden müße; dieser Mangel an geschichtlichem Sinn ist ein Hauptmerkmal des Sectengeistes, der von einem abstracten Ideal völlig occupirt, für das wirkliche Sein und Werden kein

richtiges Auge mehr hat; dafür aber ein Auge, und zwar ein ebenso scharfes als liebevolles Auge zu haben, ist für niemanden unerläßlicher, als für den Pädagogen.

**Planimetrie**, s. Geometrie.]

**Poesie** (nach dem griech. Stammwort s. v. a. geistiges Schaffen, Hervorbringen einer idealen Welt) ist das Wirken der schaffenden Einbildungskraft, vermöge welcher der Mensch theils die Wirklichkeit des sichtbar erscheinenden Lebens in seiner Vorstellung aus ihrer Beschränktheit zur Vollkommenheit erhebt, indem er die höheren Gedanken, die sich in ihr ausprägen, auffindet und vermittelst der Darstellung im Worte zu einem schönen Gesammteindrucke verbindet, theils auch von den in ihm selbst niedergelegten Ideen ausgehend durch dasselbe Mittel eine Welt vollkommener Erscheinungen hervorruft, die zunächst allerdings nur der Gegenstand geistiger Anschauung ist, die aber infolge des Wohlgefallens, das sie erweckt, auch den Wunsch erzeugt, die wirklich erscheinende Welt in dieser Gestalt schauen zu können. Die Poesie ist demnach ein Zweig der Kunst und wird zur Poesie im engern Sinne, d. h. zur Dichtkunst, sobald die beschriebene Geistesthätigkeit mit Bewußtsein und im Zusammenhange ausgeübt wird. Sie hat es lediglich mit dem Schönen zu thun, mag sie einen Gegenstand behandeln, welchen sie will. Weder lehren noch wirken ist ihre Bestimmung, sondern vergnügen. Auch wo sie es mit dem Erhabenen zu thun hat, ist ihr die Darstellung desselben in schöner Form wesentlich. Sie begeistert nur dann, wenn sie gefällt. Was dem letztgenannten Zwecke nicht dient, ist unpoetisch und muß schließlich seinen Zweck verfehlen. Lehr- und sogenannte Tendenzgedichte sind Spielarten der Poesie, aus der Kreuzung mit der Wissenschaft, der Politik oder gar dem Gewerbe u. dgl. entsprungen, und für ein feineres Gefühl in dem Grade abstoßend, in welchem sie sich den äußerlichen, einseitigen, vergänglichen Interessen dienstbar machen, während allerdings auf der höchsten Stufe der Dichtung, der geistlichen, der Gegenstand selbst so unbedingt poetisch ist, daß die Verbindung des Lehrzweckes mit der Form der Dichtung auch ästhetisch noch am meisten befriedigt. Innerhalb ihres eigenen Gebietes unterscheidet man dreierlei Gattungen. Die lyrische Poesie (von dem griechischen Lyra = Leyer), s. v. a. singende Dichtkunst, schildert die Empfindungen des menschlichen Herzens, wie sie der Dichter in sich selbst erfährt, und stellt sie in schönen Worten mit der Absicht dar, in dieser Darstellung eine gewiße Befriedigung seiner selbst zu finden und zugleich bei anderen einen ähnlichen Eindruck hervorzubringen. Sie schlägt bald mehr eine objective Richtung ein, indem sie solche Empfindungen ausspricht, welche aus dem Wesen des Gegenstandes selber folgen und auf die verschiedensten Individualitäten passen, bald hält sie sich mehr an subjective, aus der besonderen Auffassungsweise des Dichters hervorgehende Eindrücke. Die Psalmen gehören der objectiven Lyrik an. Ebenso das Kirchenlied im engeren Sinne des Wortes, in welchem der Name auf die Hymnen der alten Kirche, auf die Lieder der Reformationszeit, auf die Missionslieder u. s. w. paßt. Die Lieder aus der Brüdergemeinde, die der christlichen Romantiker u. a. gehören auf die Seite der subjectiven Lyrik. Die erstere Gattung ist faßlicher, daher auch, wo sie nicht an dem zufälligen Mangel der Sprachhärten u. dgl. leidet, kindlicher als die andere, die oft mehr nur den Schein der Kindlichkeit hat. Die epische Poesie (von dem griech. Epos = Wort, Erzählung) schildert Begebenheiten erhabenen oder lieblichen Inhalts (Heldengedichte, Idylle) und bringt in denselben eine sittliche Idee zur Anschauung. Das Märchen ist eine der kindlichen Fassungskraft vornehmlich entsprechende Form derselben. In der h. Schrift fehlt diese Gattung, da sie mehr dem heitern, wenn auch keineswegs inhaltlosen Spiel des Lebens, als dem Gebiete höherer Lebensanschauungen angehört. Die dramatische Poesie endlich stellt die sittliche Idee in der Gestalt einer Handlung dar (Drama griech. = Handlung). Sie läßt in ernster oder in heiterer Weise Persönlichkeiten auf einander wirken, in welchen die Gegensätze des menschlichen Gesammtlebens auf besonders lebendige Weise zum Vorschein kommen, und bringt im Lustspiele das seltsame Walten des Zufalls, im Trauerspiele die sittliche, höher aufgefaßt, die göttlich richtende Weltordnung zur Anerkennung, vermöge welcher das Unrecht durch sich selbst zu Grunde geht. Eine Mittelstellung nimmt das einfache Schauspiel ein, in welchem zunächst nur der Sieg der Wahrheit und des Rechtes aus den Verwicklungen des Lebens und dem Kampfe

der Charaktere schließlich hervorbricht. Letzterer Gattung wird in der h. Schrift das Buch Hiob und das Hohelied zugezählt.

Es ist von Wichtigkeit für Erziehung und Unterricht, daß in allen diesen Formen die Poesie nach ihrem wahren oben bezeichneten Wesen aufgefaßt wird. Die gemeine Anschauung geht von der Meinung aus, das, was der Dichter schafft, sei lediglich eine traumartige Gedankenwelt, die sich zur Wirklichkeit höchstens wie ein Zierat verhalte. Wäre sie das, so müßte ihr Werth ein höchst untergeordneter bleiben. Aber wenn sie diese Bedeutung auch oftmals hat, so ist es doch nur ihre Außenseite, die dabei zum Vorschein kommt. Die wesentliche Schönheit und Idealität, welche dem Erscheinenden ursprünglich innewohnt, verbirgt sich infolge des alltäglichen Gebrauches, der von den Menschen und Dingen gemacht wird, dem Blicke des gewöhnlichen Menschen. Vor allem aber ist es das herrschende Princip des Bösen, durch welches der Creatur der Stempel der Gehaltlosigkeit und Nichtigkeit aufgedrückt wird. Die Poesie hat die Aufgabe, jene ursprüngliche, auch durch das Böse nur gestörte Idealität, Schönheit, Wesensreinheit, Vollkommenheit des erscheinenden Lebens ans Licht zu ziehen und so das Herabsinken des Geistes in die Gemeinheit der bloßen Nützlichkeitsbestrebungen und des rohen Sinnengenusses zu verhindern. Die Poesie ist in ihrem Gebiete etwas vollkommen reales, so real als Gewerbe und Handel. Die Wirklichkeit und die Wahrheit sind ihr Gegenstand. Eben darum kann man auch den Namen der Poesie auf die Gegenstände ihrer Thätigkeit selbst übertragen. Man nennt eine Landschaft, ein Ereignis poetisch, wenn sie die Idealität so augenscheinlich an sich tragen, daß ihre Darstellung im Liede, im Bilde wie zum unmittelbaren Bedürfnisse wird.

Das Thun der Poesie ist nahe verwandt mit dem der Religion. Denn das ist eben auch das Wesen des Glaubens, daß er das Unsichtbare auch im Sichtbaren sieht und ersteres in letzterem zu offenbaren bemüht ist. Darum ist alle Poesie in ihrer ersten geschichtlichen Entwicklung religiöser Art, wie der Gang derselben unter den heidnischen und christlichen Nationen aufweist. Poesie und Religion unterscheiden sich dann einfach so, daß letztere es mit der persönlichen Beziehung Gottes auf den Menschen und des Menschen auf Gott, aber daher auch jederzeit mit dem Gewissen zu thun hat, während erstere entweder als weltliche Poesie nur den Widerschein des Göttlichen in der Welt auffaßt, oder als religiöse Dichtung die Beziehung Gottes auf die Welt und der Welt auf Gott nur unter der Form der schönen Darstellung in der Rede zur Anschauung bringt. Weil die Welt eine gewiße Selbständigkeit hat gegenüber von Gott, so kann man die Abhängigkeit derselben von Gott außer Betracht lassen und ihre ideale Seite ohne ausdrückliche Beziehung auf Gott darstellen. Ja es beeinträchtigt das Wesen der Dichtung, wenn letztere geflissentlich allenthalben angehängt oder hervorgekehrt wird. Geschieht aber jenes Absehen von der Beziehung zwischen Gott und Welt in dem Sinne, daß jene Abhängigkeit selbst verkannt wird, so ist die Poesie irreligiös und in nothwendiger Folge davon unsittlich, daher auch unschön.

Da Poesie als natürliche Anlage dem einen in hohem Grade gegeben, dem andern nahezu versagt ist (völlig poesielos ist kein Mensch), so kann sie nicht in gleicher Weise wie andere Geistesthätigkeiten Gegenstand des Unterrichtes werden. Im übrigen ist sie ein Factor des menschlichen Geisteslebens und daher auch ein wesentlicher Factor der Bildung. Sie kann auf keiner Stufe des Unterrichts und der Erziehung fehlen. Ja, es gehören ihr die unteren Stufen der Pädagogie vornehmlich an. Denn die Welt ist für das Kind stets ideal. Nicht die Arbeit, sondern Spiel und Genuß ist das Element, in welchem es lebt. Und diesen Zug behält die Lebensentfaltung des Menschen bis zur völligen Reife.

Wiederum ist es die Volksschule ganz besonders, in welcher die Poesie eine Heimat finden muß. Denn alles ursprüngliche Volksleben ist poetisch. Suche darum, wer ein Lehrer des Volkes sein will, vor allen Dingen sein eigenes Geistesleben über die Philisterhaftigkeit zu erheben, welche so oft der Vorläufer der eigentlichen Gemeinheit ist. Erhalte er sich die Weihe des Gemüths und den Schwung des Geistes durch beständigen Verkehr mit dem Himmlischen, so wird es ihm leicht werden, auch in dem trüben Strome des irdischen Lebens das Licht von oben zu erkennen, das sich in demselben spiegelt.

Die Schule muß aber auch ihre Lehrmittel nach diesem Gesichtspuncte richten.

Sie wird daher in den Lehrstoff selber das poetische Element aufzunehmen, also namentlich Fibel und Lesebuch mit Stücken dieser Art reichlich zu versehen haben, und es wird überdies des Lehrers Aufgabe sein, das Kind zum Verständnis und Genusse des Schönen anzuleiten. Bei gehaltvollen und der kindlichen Fassungskraft angemessenen Stücken müßen wenige eingestreute Bemerkungen für diesen Zweck genügen. Vornehmlich aber wird es Aufgabe der Volksschule sein, das poetische Leben des Kindes dadurch zu wecken, daß ihm ein größerer Vorrath von Poesie mittelst des Gedächtnisses eingeprägt wird. Denn nur durch öftere Wiederholung wird auch der dichterische Lehrstoff so zum Eigenthum des Kindes, daß seine Seele etwas von der Natur desselben annimmt. Selbstverständlich darf dem Kinde nichts dargeboten werden, was es nicht fassen kann. Wir sagen, fassen, und verstehen darunter eben die Möglichkeit, sich einen Stoff zum Zwecke des Genusses anzueignen. Das kann auch bei solchen Gegenständen der Fall sein, welche theilweise noch über den Horizont seines verständigen Erkennens gehen. In erster Linie ist das geistliche Lied hierherzunehmen, und zwar ist es wiederum das Kirchenlied, welchem der Vorzug gebührt. Lieder wie Luthers: Gelobet seist du Jesu Christ, wie Decius: Allein Gott in der Höh, sind von unbedingtem Werthe für die Volksschule. Subjective Lieder, wie etwa von Novalis: Was wär ich ohne dich gewesen, sind für diesen Zweck ganz unbrauchbar, solche, wie von Möwes: Der Himmel hängt von Wolken schwer, sind wenigstens von entschieden geringem Werthe für die Schule. Ein eigentlicher Misgriff aber ist es, wenn man es als die Aufgabe unserer Zeit betrachtet, die modernen Dichter in die Volksschule einzuführen. Wir wollen zwar einzelnen, in einfacher Sprache gehaltenen geschichtlichen, zumal vaterländischen Liedern neuerer Dichter, sowie einzelnen, so schlicht und anmuthig wie Uhlands „Apfelbaum" gehaltenen Naturbildern ihren Platz in den Lesebüchern der Volksschule nicht streitig machen. Aber das Verständnis und den Genuß der deutschen Classiker systematisch anzubahnen, ist Sache der Fortbildungsschulen, und demnach überhaupt nur der höheren Unterrichtsstufen. Wo die Sprach- und Gedankenbildung, beziehungsweise die Weckung und Leitung des dichterischen Sinnes innerhalb der Volksschule durch andere als streng volksthümliche Elemente angestrebt wird, da kann das Endergebnis nur der Ruin der Volkssprache und ihrer Poesie sein. Von weltlichem oder gemischtem poetischem Stoffe möchten wir insbesondere der eigentlichen Volksdichtung noch einen Raum in der Schule gesichert wissen. Für Süddeutschland z. B. sind Hebels alemannische Gedichte ein so anregender, für Kinder großentheils faßlicher und geistlich gesunder Stoff, daß ihre Aufnahme in den Kreis des Schullesestoffes sehr zu wünschen wäre.*)

**Polemik in der Schule.** Zwischen Polemisiren und Kritisiren findet der Unterschied statt, daß hier der urtheilende Verstand allein thätig, dort die urtheilende Thätigkeit mit Gemüthsaffection verbunden ist. Kritik kann man deshalb in aller Freundschaft üben, wer aber polemisirt, begeht einen kriegerischen Act; er urtheilt mit Abneigung und aggressiv. Man kann sagen, Polemik sei Kritik mit Leidenschaft, dies Wort im allgemeinen Sinn genommen, da es jenen aus inneren Neigungen und Abneigungen entspringenden Reizzustand bezeichnet, welcher die auf den geistigen Gebieten geführten Kämpfe verschärft, aber auch belebt.

Zur Uebung des kritischen Vermögens nun müßen die Schüler allerdings angehalten werden, nachdem sie in das entsprechende Alter eingerückt sind; anders aber verhält es sich mit der Polemik. Läßt man diese vor jungen Leuten spielen, so bildet man nicht das Urtheil, sondern man nährt den Affect, der sich gegenüber von den polemisch behandelten Menschen und Dingen als Zorn oder als Verachtung kund giebt; namentlich aber bildet sich infolge des Polemisirens mit Ironie bei der Jugend jene Süffisance aus, welche dann auch auf solches herabsieht, an dem sie Ursache hätte hinaufzusehen. — Das Polemisiren in der Schule muß daher unter die pädagogischen Unarten gerechnet werden, durch welche sich Lehrer an Menschen und Dingen, am meisten aber an den Schülern selbst versündigen, indem sie diese der ihrem Alter und ihrer Befähigung entsprechenden Stellung zu den beurtheilten Gegenständen entrücken; das weckt und nährt dann jenes schnellfertige Aburtheilen, welches sich oft gegen die

*) Vgl. die Artikel: Aesthetische Bildung in der Volksschule, Kunst.

zuerst kehrt, welche es gelehrt haben, und hernach sich selber dadurch zu strafen pflegt, daß einer noch im späten Alter über das Raisonniren nicht hinauskommt. Anleitung zur Naseweisheit und zum Verachten dessen, was er nicht versteht, verschafft jedem mehr als genug die Tagesliteratur; um so gewissenhafter muß die Schule vor jeder Beeinträchtigung der Auctorität sich hüten.

Die häufigsten Verirrungen in dieser Hinsicht pflegen beim Gebrauch von **Lehrbüchern** stattzufinden. Wie soll der Schüler mit Vertrauen und Muth aus einem Buche lernen, das von seinem Lehrer despectirlich behandelt wird? und welchen Respect erwirbt sich dieser selbst, wenn aus seinen Urtheilen nicht sowohl die höhere Einsicht als vielmehr der Kitzel der Eitelkeit redet? — Anhangsweise darf hier wohl auch auf die stillschweigende Polemik hingewiesen werden, welche in dem häufigen Wechseln mit den Lehrbüchern liegt, — und auf das willkürliche Verwenden von verschiedenen Lehrbüchern an den Anstalten Eines Landes, ja selbst in einer und derselben Anstalt. Diese Unart widerspricht — abgesehen von der Besteurung der Schüler — den einfachsten Gesetzen der Psychologie von der Natur des Lernens. Wir wundern uns oft, daß vor Alters soll etwas gelernt worden sein, da doch in den Schulen oft Ein Raum und Lehrer für das gemischte Heer von allen Alters- und Lernstufen genügen mußte. Da hatte man die bunte Menge der Schüler, aber man hatte nicht den Untereinander der Lehrbücher, sondern das eine und selbe für Generationen; so blieb jedem einzelnen der Kopf beisammen, während jetzt durch den häufigen Wechsel z. B. in der Formulirung der Regeln in den Köpfen ein Wogen von Gedanken entsteht, die sich unter einander anklagen und beunruhigen; und das geht dann auf Kosten der Consolidirung des Denkens und der intellectuellen Disciplin.

Nicht selten macht sich in den Lehranstalten auch eine Art von Polemik der **Lehrfächer** gegeneinander geltend. An Lehrpläne ist darum auch die Forderung zu stellen, daß sie kein Hauptfach durch Entziehung der nöthigen Zeit, kein Nebenfach durch Stiefmütterlichkeit zur Nothwehr treiben, und auch die Hausaufgaben müßen so geregelt werden, daß der Privatfleiß nicht unter dem Kriegführen der Lehrfächer untereinander nothleidet. Besonders schlimm ist bei solchem Krieg unsere Volksschule daran, wenn Religion und Bibel auf der einen, die vom bürgerlichen Leben geforderten Kenntnisse auf der andern Seite als sich gegenseitig ausschließend dargestellt werden, wenn Mistrauen und Vorurtheile bei den Eltern dadurch Eingang finden; denn damit greift die Polemik der Lehrfächer tief ins Leben und in das Gewissen des Volkes ein. Wem es wirklich um Bildung des Volkes, soweit diese überhaupt durch allgemeine Beschulung erreichbar, zu thun ist, der wird sich wohl hüten, irgend eines der unserer Volksschule wesentlichen Elemente des Lernens, sei es durch Verkürzung in den Stand der Nothwehr, sei's durch übertriebene Gunst, der Eifersucht der übrigen auszusetzen. Ohnedem verträgt es die Natur dieser Schule am wenigsten, zum Tummelplatz für die pädagogischen und die in diese eingehüllten religiösen und politischen Parteien gebraucht zu werden; auch ist es derselben gar sehr zu gönnen, daß eine baldige Genesung von der weit verbreiteten Sucht, jedwede Dorfschule nachgerade zu einer Universität zu erheben, eintrete, daß jedenfalls die leitenden Behörden von ihr sich weder anstecken noch imponiren lassen (vgl. den Art. **Bildung**); denn wo man die Natur überfordert, da leistet sie nicht einmal mehr das an sich Erreichbare und nicht Bildung, sondern Verwirrung ist das Ende.

Eine besondere Species von Polemik in der Schule ist diejenige, welche man etwa die Polemik der **Gesinnungen** nennen könnte, und zu welcher namentlich der Vortrag der Geschichte und der Religionsunterricht Anlaß und Reizung bieten. Hier muß als Schildwache der Grundsatz stehen, daß der Männerkampf nicht für Knaben ist; namentlich aber in Zeiten lebhafterer Parteiung darf der Lehrer nie vergessen, daß er Schüler vor sich hat, deren Väter auf entgegengesetzten Seiten stehen können. Befindet sich in der Classe eine noch so kleine Minderheit von Angehörigen einer andern Confession, so ist besondere Vorsicht nöthig, daß nicht das eigene Glauben und Bekennen sich auf Kosten des andern wehethuend rühme. Großsprecherisches Politisiren widerstrebt an sich der Würde des Lehrers; mehr als naiv aber handelt, wer vor der Jugend die Unfähigkeit der Gewalthaber anklagt, während er selber nicht im Stande ist, diese Jugend nach Gebühr zu leiten. Schulregiment ist das politische hic salta der Lehrer;

und was das Kritisiren ins Allgemeine betrifft, so predigt uns ein alter Spruch: „warum murren denn die Leute im Leben also? ein jeder murre wider seine eigene Sünde.“ — Die Schule hat den Sinn der Ehrfurcht vor dem Heiligen, die Liebe zur Wahrheit und zum Recht, den Abscheu vor dem Unechten und Gemeinen zu pflegen, die sittliche Kraft durch Lernfleiß und Ordnung zu stärken; dann schickt sie den Aufgaben des Manneslebens Jünglinge entgegen, welche da, wo es gilt, auch zu kämpfen vermögen.

Erwähnen wir noch kurz der Polemik der Stände in der Schule. Die Schule ist eine Lernfamilie, die ihr Anvertrauten sind Brüder in gemeinsamem Streben. Eifersucht zwischen Hoch und Nieder soll ihr ferne bleiben, der Lehrer sie bekämpfen. Wenn er sie statt dessen nährt, so begeht er ein Unrecht an der Jugend, verletzt im Kinde die Familie und versündigt sich gegen den echt republicanischen Geist der Schule, als welcher kein anderes Oben und Unten anerkennt, als das durch Fleiß und Haltung sich von selbst ergiebt.

Endlich die Polemik der Persönlichkeiten innerhalb der Lehrerwelt angesichts der Schüler, das kritisirende Sticheln auf Collegen, das Herabsehen der mit dem neuesten Wissen eintretenden Anfänger auf die alten Lehrer, diese unterste Art von Polemik, bei der die Kritik endlich ganz im Affecte untergeht, wird man mit dem vollsten Recht zu den pädagogischen Unarten zählen, die fliehen muß, wer andere bilden soll und selbst auf Bildung Anspruch macht.

**Politik in der Schule.** Es kann im allgemeinen kein Zweifel darüber obwalten, daß von unsrer Schulbildung, auch die des Volkes mit eingeschlossen, das Politische nicht ferne gehalten werden kann und darf, 1) weil gewiße Lehrfächer, nämlich Geschichte und Geographie, ohne politische Belehrungen gar nicht vorgetragen werden können, und 2) weil politische Bildung keinem Mitglied eines gebildeten Volkes fehlen darf. Jeder Bürger eines constitutionellen Staates kann dereinst in den Fall kommen, als Glied eines Parlaments politisch thätig sein zu müßen; aber auch hievon abgesehen soll ein Volk seine Rechte wie seine Pflichten kennen, es soll über die Handlungen seiner obersten Beamten ein Urtheil haben; es soll, wo sichs um Krieg und Frieden handelt, auch wissen, wozu man seine Söhne vor den Feind stellt. Damit es insbesondere nicht von den Maulhelden der Demokratie sich verdummen und aufwiegeln, aber ebenso wenig auch in royalistischen oder imperialistischen Fanatismus sich hineinlocken oder hineinhetzen läßt: dazu bedarf es politischen Verstandes, und damit dieser sich entwickelt, bedarf es politischer Bildung. Allein diese giebt am meisten das Leben selber; was kann, was soll die Schule dafür thun?

Für die Volksschule hat man im J. 1848 da und dort das Verlangen gestellt, es soll statt der herkömmlichen Lehrfächer vielmehr Verfassungslehre getrieben, es sollen überhaupt die Zeitforderungen zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Nun muß es allerdings unserem Volk auch in seinen niedersten Schichten abgewöhnt werden, in den gesetzgebenden und vollziehenden Gewalten nur „die Herrschaft“ zu sehen, die, weil sie factisch einmal im Besitze der Macht sich befindet, diese nun gerade dazu benützt, wozu der Bauer und Handwerker sie auch benützen würde, wenn zufällig er ein Herr geworden wäre; das Volk muß eine Idee bekommen vom Staat als einem sittlichen Organismus, einer Rechtsgemeinschaft. — Aber aus dem allem kann kein Vernünftiger ein Lehrfach machen wollen; das Natürliche ist, daß im Hause gelegentlich dem Kind auf eine Frage der Art vom Vater Bescheid gegeben, in der Schule aber jede Aufklärung der Art an die Geschichte (beziehungsweise auch an die Geographie), zumal an die vaterländische Geschichte angeknüpft wird, wobei das Interesse für die Heimat auch ein Interesse für derlei Dinge wach ruft. Ist ferner irgend eine wichtige Angelegenheit, die das Volk und seine Regierung betrifft, im Werke, werden z. B. die Heere ausgesendet, um einem gewaltthätigen Feind endlich einmal den Ernst zu zeigen, so ist es ganz recht, wenn der Lehrer seinen Kindern die wichtigsten, für sie verständlichen Nachrichten mittheilt, ihnen auf der Karte die Kriegszüge, die Schlachtfelder zeigt, ihnen aber dabei auch einen gründlichen Abscheu einflößt gegen scheinbar patriotische Verdrehung der Geschichte. Die Wahrheit soll auch in diesem Gebiete dem Lehrer bei allem Patriotismus unverbrüchliches Gesetz sein; wir haben nicht Geschichte und Geographie zu fälschen, wie man es jenseits des Wasgenwaldes thut. — Bei Obigem aber soll es sein

Bewenden haben; Dinge, wie die deutsche Reichsverfassung, das Recht oder Unrecht der politischen Parteien der Gegenwart u. dgl. bleiben noch ferne liegen.*) Sehr am unrechten Orte wäre es, wenn der Lehrer das triebe, was man Politisiren heißt; dazu ist die Schulzeit wahrlich zu kostbar. Vergessen wir nicht, daß das erste und nothwendigste, weil innerlichste Stück politischer Bildung die Weckung und Schärfung des Rechtsgefühls ist, und zwar in derjenigen Objectivität, kraft welcher das Recht ohne Ansehen der Person, also auch die Pflicht, die uns gegen fremde Rechte obliegt, als das oberste Gesetz anerkannt wird. Eben darum gehört es zur politischen Bildung eines Volkes, daß es da, wo nothwendig einzelne leitend, regierend auftreten müßen, sich auch leiten, sich regieren läßt; es muß fähig sein, zu vertrauen und zu gehorchen. Freilich kann dies in erster Linie nicht der Erzieher zu Stande bringen, sondern an den Regierenden ist es, sich Vertrauen zu gewinnen; und wahrhaftig, es gehört für sie nicht so übermäßig viel dazu, sich dasselbe zu erwerben und zu erhalten. Denn die Völker selbst sind zum Mistrauen durchschnittlich nicht geneigt; viel lieber hegen sie Vertrauen; es ist ihnen Bedürfnis, an ihre Regierung einen Glauben zu haben. Aber wie es in den obern Regionen Leute geben kann, die es darauf anlegen, dem Volke jede Achtung vor ihnen und jedes Vertrauen unmöglich zu machen: so arbeiten andererseits Elemente, die nur in Unruhe und Umsturz zu egoistischer Befriedigung gelangen: und gegen diese im voraus das Volksgemüth zu schützen, in ihm jenes Vertrauen als sittliche Macht, als Pietät zu pflegen, das ist eine Aufgabe, die noch in den Bereich der Erziehung fällt. Zu einem großen Theile wird sie dadurch schon gelöst, daß jene Pietät im Kinde vorerst seinen nächsten Vorgesetzten, den Eltern und Lehrern gegenüber gepflegt wird. Den rechten Halt und festen Grund aber gewinnt die Pietät gegen die Eltern, wie die christliche, freie Unterordnung unter Regierung und Obrigkeit durch die Gottesfurcht, die ebenso gehorchen wie nicht gehorchen lehrt; so daß also auch von der Politik aus die pädagogischen und psychologischen Fäden auf den Centralpunct, auf die Erzeugung christlicher Gesinnung zurücklaufen.

Im wesentlichen gilt das Gleiche auch von allen höheren Lehranstalten, nur daß diese den Vortheil haben, durch ausgedehnteren Betrieb des Geschichtsunterrichts, der sich ja schon an den Sprachunterricht anknüpft, auch in weitere politische Beziehungen, Interessen und Probleme dem Schüler den Einblick zu gewähren. Die Anhaltspuncte für politische Belehrung, die mit den regelmäßigen Lehrfächern gegeben sind, vermehren sich hier mit jeder höheren Classe; es ist einfach Sache des tüchtigen Lehrers, sie gehörig zu benützen. — Verkehrt ist es, die Turnübung zu einem politischen Treiben zu misbrauchen. Daß die Turner sich für den Dienst des Vaterlandes tüchtig machen, sollen sie immerhin wissen, weil es wahr ist; aber zunächst sollen sie turnen um ihrer selbst willen. Dagegen ist noch ein Vehikel für vaterländische Gesinnung und insofern auch für politische Bildung im Gesange dargeboten. Mag es auch oft komisch klingen, wenn ein Rudel Knaben mit ihren Sopranstimmen singen: „Juchheisa, die Deutschen sind da, die Deutschen sind muthig, sie rufen Hurrah!“ — es sind doch auch solche kindische Anticipationen künftiger Mannhaftigkeit nicht zu verachten.

**Polizei**, s. Zucht.

**Präcocität**, s. Frühreife.

**Prädicatenkatalog**, s. Schülerverzeichnis.

**Prämien**, s. Schulprämien.

**Präparanden, Präparandenbildung, Präparandenanstalten.** Mit dem Wort „Präparand“ wird in dem Organismus der Volksschullehrerbildung je nach den

---

*) Mit Recht sagt W. H. Riehl: „Nicht auf der Schulbank wird und kann das Volk seine eigenen Staatseinrichtungen kennen lernen. . . . . Die Extreme der Absolutie und der reinen Demokratie sind viel gemeinverständlicher, als die kunstreiche Staatsform des Maßes und der versöhnten Gegensätze in unsern monarchischen Staaten. Nicht weil die constitutionelle Monarchie fremdländisch oder ein Schulproduct wäre, sondern weil sie so reichen Inhalts und so gerecht im Maß ist, kommt sie den bildungsärmeren Volkskreisen nur langsam zum Verständnis. . . . . Ich glaube nicht, daß irgendwann einmal das ganze Volk staatsgelehrt werden wird. Denn mit der Bildung der untern Volkskreise wächst ja doch auch die Bildung der Gebildeten; das Ganze rückt gleichmäßig vor, und mannigfache politische Gesittungskreise, mannigfache Stufen des politischen Bewußtseins werden allezeit bestehen bleiben.“

betr. Ländern ein verschiedener Sinn verbunden. In einem Theil des nordwestlichen Deutschlands (vgl. Eisenlohr, Die deutschen Schullehrerbildungsanstalten, Stuttgart, Köhler 1841. Ludewig, Das Volksschullehrerseminar für Seminar-Aufseher, Lehrer und Zöglinge. Braunschweig 1837) fällt der Begriff „Präparand" der Hauptsache nach mit dem, was man sonst „Seminarist" heißt, „Präparandenbildung" mit „Seminarbildung" zusammen. Anders in den übrigen Theilen Deutschlands, wo diejenigen Jünglinge Präparanden genannt werden, welche sich zur Aufnahme in ein Seminar vorbilden, weswegen die Präparandenanstalten auch vielfach als „Vorseminare" bezeichnet werden.

Die öffentliche Sorge für solche Jünglinge wird auf natürliche Weise hervorgerufen. Die eigentlichen Seminare können ihre Zöglinge nicht vor dem 16. Jahr aufnehmen. So bildet sich zwischen dieser Zeit und dem Austritt aus der Volks- und (niedern) Bürgerschule ein freier Raum von 2—3 Jahren. Daß dieser nicht planlos und thatlos hingebracht, sondern für die Zwecke der spätern Seminarbildung gehörig ausgebeutet werden muß, legt sich von selbst nahe. Daher in Deutschland schon seit den 20er Jahren überall eine sich steigernde öffentliche Sorge für gehörige Vorbildung der Präparanden. Sie spricht sich zunächst aus in einer Reihe von Vorschriften und Ordnungen für Unterricht und Disciplin, für Leitung und Beaufsichtigung, sowie da und dort in Aussetzung von Staatsunterstützungen für die jungen Leute. (Vgl. z. B. die betr. preuß. Verordnungen in Rönne, Das Unterrichtswesen des preuß. Staats. Berlin 1855. II, S. 391 f.)

Diese suchten für's erste in natürlicher Entwicklung der Dinge ihre Bildungsbedürfnisse bei einzelnen Volksschullehrern, die sie nebenher als praktische Gehülfen im Unterricht verwendeten, zu befriedigen. Bald jedoch führte die Erfahrung, daß die hier gewonnene Vorbildung nicht genüge und daß infolge der gesteigerten Anforderungen an die jungen Leute immer weniger einzelne Schullehrer diesem Berufe sich widmen, weiter. Es wurden zuerst im Preußischen, namentlich in der Provinz Sachsen (s. Harnisch, Schullehrerbildung. Eisleben 1836. S. 93. Harnisch, Weissenfels. Berlin 1838. S. 209 f.) förmliche Präparandenanstalten, in der Regel am Orte des Seminars und im Zusammenhang damit eingerichtet, die eine größere Zahl von Jünglingen, meistens in einem Internate mit eigenen Lehrern vereinigten. Gleiche Erscheinungen und Bedürfnisse trieben sofort derartige Institute auch in andern Ländern hervor. So in Württemberg (s. Erl. des kath. Kirchenraths v. 12. März 1825 und Consistorialerl. v. 8. Jan. 1839. Süskind, Volksschulgesetze I, 225. II, 508), im Königreich Sachsen (vgl. Ordnung der evang. Schullehrerseminare v. Jahre 1857. Leipzig, Teubner 1857. S. 6), namentlich aber in Bayern, wo die Präparandenbildung, wie in keinem andern Lande, durch die Ver. v. 15. Mai 1857 (die Bildung der Schullehrer betr. München, Centralschulbücherverl. 1857), Abschn. II. in sehr formeller Weise organisirt worden ist. — Dagegen bezeichnet das 2te der preußischen Schulregulative v. 2. Oct. 1854 betr. die Präparandenbildung eine rückwärts gehende Wendung. Entsprechend den Intentionen der damaligen Unterrichtsleitung spricht sich dasselbe entschieden gegen allen geschlossenen Präparandenunterricht aus und fordert eine Vorbereitung der Präparanden bei einzelnen Schullehrern. (Rönne a. a. O. I, S. 915.) Dafür werden sofort in dem betr. Regulativ eine Reihe organisatorischer Bestimmungen gegeben, von denen wir nur die folgenden herausheben: „Es sei, was den Unterricht betreffe, zunächst vorauszusetzen, daß die Präparanden an den sich für sie eignenden Unterrichtsstunden der Ortsschule und an dem Katechumenenunterricht Theil nehmen, nebenher als Gehülfen in der Schule Dienste leisten; im übrigen komme es hauptsächlich darauf an, daß sie zu einer geordneten Selbstthätigkeit auf der Grundlage von bestimmten Leitfäden und Lehrbüchern angeleitet und in derselben überwacht werden, woneben 2 tägliche Unterrichtsstunden vollkommen zur Erreichung des Zweckes ihrer Vorbildung ausreichen." Es mußte in diesen Bestimmungen die Voraussetzung der Möglichkeit, die Vorbildung 14- und 15jähriger Knaben vorherrschend auf deren Selbstthätigkeit zu basiren und die Forderung an die Präparandenlehrer, neben ihrer Schulthätigkeit einen täglich 2stündigen Präparandenunterricht mit der erforderlichen geistigen Energie zu geben, Bedenken erregen. Dennoch sprachen sich die ersten öffentlichen Berichte über den Erfolg dieser Ordnung sehr günstig aus (Stiehl, Centralblatt für das preußische Unterrichtswesen 1861. S. 266, 721). Sie lauteten aber später zweifelhafter (a. a. O. 1864. S. 115,

233, 673). Dazu kam, daß factisch auch unter der Herrschaft der Regulative eine Reihe älterer Präparandenanstalten fortbestand, und daß sogar die Regierung genöthigt war, an manchen Orten selbst solche Institute ins Leben zu rufen (Stiehl 1862. S. 156, 666). — Im gegenwärtigen Jahrzehnt drängt die Zeitströmung allenthalben wieder immer entschiedener auf Bildung der Präparanden in geschlossenen Anstalten hin, ja es mehren sich neuestens die Stimmen, welche verlangen, daß der Staat die Präparandenbildung ebenso, wie die Seminarbildung, völlig in seine Hand nehme, und es ist höchstens der Kostenpunct, der diesem Begehren auf die Länge wird Einhalt thun können.*)

Die Gegenstände des Unterrichts in diesen Anstalten regeln sich in ziemlich gleichförmiger Weise durch den Zweck der Vorbildung auf das Seminar. Es ergeben sich als solche: Religion mit besonderem Vorherrschen der Einführung in die h. Schrift und namentlich die biblische Geschichte, wozu in Norddeutschland elementare Behandlung des Katechismus kommt; deutsche Sprachübungen in Grammatik, Lesen, Rechtschreiben, Aufsatz; praktisches Rechnen und geom. Formenlehre; die Elemente der Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Naturlehre, wozu da und dort Landwirthschaft kommt; Schönschreiben und Elementarzeichnen; Musik und Gesang, Violinspiel, Clavier, wozu da und dort auch Orgelspiel und die Anfangsgründe der allg. Musiklehre kommen. Zugleich wird, wie oben bemerkt, in einigen Ländern darauf Werth gelegt, daß jetzt schon die Präparanden in die Lehrthätigkeit als Gehülfen in der Schule eingeführt werden.**)

Das Ziel, das in diesen Unterrichtsgegenständen erreicht werden soll, ist namentlich zum Behuf der Aufnahmeprüfungen für die Seminare von den verschiedenen Schulbehörden vielfach in besondern Verfügungen festgestellt, regelt sich aber bis jetzt noch mehr von selbst nach dem Maße des Erreichbaren durch die factischen Verhältnisse der Volksschulleistungen und der Zahl der Schulaspiranten. Von eingreifender Bedeutung war auch in dieser Beziehung das preußische Regulativ v. 2. Oct. 1854. Es legt das Hauptgewicht auf die formelle Bildung und geistige Durchdringung eines beschränkten Stoffs; stellt in den Vordergrund das religiöse Element, wobei das Memoriren religiöser Stoffe eine hervorragende Rolle spielt, und drängt namentlich das realistische Element in ziemlich enge Grenzen zurück. Das sich im Verborgenen geltend machende Bewußtsein des Ungenügenden und Einseitigen dieser Bestimmungen hatte übrigens mannigfache „Erläuterungen“ und Ergänzungen zur Folge, welche theils den relig. Memorirstoff beschränkten, theils die Leistungen in der deutschen Sprache, namentlich aber auch in den Realien steigerten. Unter dem Einfluß der von Preußen ausgehenden Strömung standen sofort auch die in andern Ländern in den 50er Jahren hervortretenden entsprechenden Ordnungen, wie z. B. die bayrische Verfügung v. 15. Mai 1857, insbesondere aber die württemb. Minist.-Verf. v. 8. Febr. 1855, welche die an die Präparanden zu stellenden Forderungen auf ein Minimum reducirte, ebendarum aber auch bald einem neuen Statut (Minist.-Verf. v. 16. Juni 1866) mit durchaus erweiterten Zielen Platz machte. In Preußen selbst haben die „Allg. Bestimmungen“ in ihren „Vorschriften über die Aufnahmeprüfung an den K. Schullehrerseminarien“ (Centralbl. S. 611 ff.) der Zeitströmung entsprechende Rücksicht getragen.

Gegenüber von den bestehenden Verhältnissen unserer Schulpräparandenbildung bereitet sich nun aber seit längerer Zeit eine grundsätzliche Wendung der Dinge vor, die von 2 Gründen hauptsächlich getragen wird. Es ist dies einmal das Streben, die Schullehrerbildung in ihrer Grundlage mit der übrigen Bürgerbildung in Zusammenhang zu bringen und das Specifische, das ihr anhängt, vor der eigentlichen Stufe der Fachbildung (dem Seminarcurs) von ihr ferne zu halten; sodann der Wunsch, neben Steigerung der Bildung im allgemeinen dem realistischen Elemente besonders eine breitere und sicherere Basis zu verschaffen. Daraus erklärt sich das Streben, das nach und nach immer mehr sich ausbreitende Realschulwesen zu

*) Die „Allgemeinen Bestimmungen“ des Ministeriums Falk v. 15. Oct. 1872 verfügen zwar (Centralblatt S. 609), daß diejenigen Lehrer, welche auf Grund der bisherigen Vorschriften zu Präparandenbildnern ernannt worden sind und sich als solche bewährt haben, in ihren Functionen zu belassen sind, setzen aber im übrigen Präparandenanstalten sichtlich als Regeln voraus.

**) Dagegen sollen nach den „Allgem. Bestimmungen“ die Präparanden zum Helferdienst in der Schule nur im mäßigsten Umfange herangezogen werden.

einer Unterlage für den Seminarcurs zu benützen, wie dies in Gotha bezweckt worden ist (Karl Schmidt, zur Reform der Lehrerseminare und der Volksschule. Köthen 1863) und wie dies im Canton Zürich, wo das Seminar sich aus den Secundarschulen des Cantons recrutirt (s. Schulgesetz v. Canton Zürich v. Jahr 1859 IV. §. 221. 222.), stattfindet. — Es läßt sich nicht leugnen, daß die bei diesem System verfolgte Tendenz, der Lehrerbildung eine allgemeinere Grundlage zu verschaffen, etwas sehr richtiges in sich trägt. Faßt man jedoch den Plan näher ins Auge, so ergeben sich bedeutende Schwierigkeiten — einmal schon in Beziehung auf die Materie des Unterrichts. Wenn unsere Realschulen nicht dem religiösen und namentlich dem biblischen Element einen breiteren Raum gönnen, als bis jetzt der Fall ist, und so lange sie nicht dem deutschsprachlichen Elemente eine eingehendere Sorge angedeihen lassen, kann die Seminarbildung sich nicht im großen und ganzen auf sie stützen. Daneben verlangt dieselbe auch — namentlich bei der Vereinigung von Schulmeister- und Organisten- (Cantor-) Stellen — eine früh beginnende Pflege der Musik, welche der Realschulbildung ferne liegt. Noch größer sind die Hindernisse in organisatorischer Beziehung, in welcher Rücksicht eine solche Einrichtung nur da praktisch werden kann, wo, wie dies in der Schweiz der Fall ist, auf der einen Seite die gewöhnliche Realschulbildung allgemein weiter hinaufreicht als bis zum 14. Jahr, und auf der andern Seite das Seminar infolge eines 4jährigen Curses sehr weit (bis ins 15. Lebensjahr) herabreichen kann.

Aus dieser ganzen Darstellung ergiebt sich, daß die Idee der Präparandenbildung in ihrer Ausführung thatsächlich noch an vielfachen Unsicherheiten leidet; und sie muß dies um so mehr, je mehr das Volksschulwesen überhaupt und insbesondere die Volksschullehrerbildung gerade gegenwärtig in einer Entwicklung aus Uebergangszuständen begriffen ist, die einen sichern und festen Organismus vermissen lassen. Unter diesen Umständen ist es fürs erste unmöglich, für die Präparandenbildung etwas anderes als allgemeine Principien festzustellen, innerhalb welcher die einzelnen Bestrebungen sich zu halten haben. Diese dürften in folgenden Sätzen ihren Ausdruck finden. 1) Die Präparandenbildung muß so organisirt sein, daß die vorherrschende Theilnahme von Zöglingen aus der Classe der handarbeitenden und ländlichen Bevölkerung gesichert bleibt. Man ist dies nicht bloß den betr. Volksschichten schuldig, sondern sichert auch allein dadurch dem ganzen Volksschullehrerstand einen volksthümlichen Charakter. 2) Damit steht in Verbindung, daß die Präparandenbildung sich in stetem Zusammenhang mit der Volksschule zu halten, also an die erreichbaren und normalen Leistungen derselben organisch anzuknüpfen, und auf diese Weise durch die von ihr bei der Aufnahme zu stellenden Forderungen zugleich auf Hebung des Volksschulwesens zurückzuwirken hat. 3) Wenn in Beziehung auf den allgemeinen Charakter des Unterrichts die 2 entgegengesetzten Systeme der mehr wissenschaftlichen Vorbereitung und der mehr besondern und praktischen Herrichtung ad hoc sich geltend machen, so hat die Präparandenbildung vor dem Abweg der einen wie der andern Richtung sich zu hüten. Namentlich ist die frühzeitige und ausgedehnte Verwendung im Dienste des Lehrers, die eine geistige Reife und Sicherheit wie Fülle des Wissens voraussetzt, nicht zu empfehlen. 4) Im Interesse eines sichern und gründlichen Erfolgs muß der Unterrichtsstoff vor einer zu großen Extension bewahrt, dagegen eine tüchtige Denkbildung auf der Basis lebendiger elementarer Anschauungen erstrebt werden. 5) Ein auf psychologischem Grund ruhender Religionsunterricht, der eine Vertrautheit mit der h. Schrift insbesondere nach ihrer historischen Seite herbeizuführen geeignet ist, hat im Interesse des Volksunterrichts und der eigenen Bildung eine entsprechende Zahl von Lectionen in Anspruch zu nehmen. 6) Die Sprachbildung wird neben der Einführung in die Elemente der deutschen Sprachlehre insbesondere das Ziel einer klaren, verständigen und logischen Auffassung von inhaltsvollen Lehrstoffen und einer Fertigkeit in mündlicher und schriftlicher Darstellung zu erstreben haben. 7) Was die Mathematik betrifft, so hat auch hier im Rechnen alles theoretische vor der praktischen Thätigkeit des mündlichen (Kopf-) und schriftlichen (Tafel-)Rechnens zurückzutreten, und auch die Raumlehre anstatt eines wissenschaftlichen Gangs eine anschauliche Grundlage und eine praktische Richtung sich zu bewahren, zugleich in der Weise, daß sie dem elementaren und geometrischen Zeichnen die Hand reicht. 8) Eine zeitige und gründliche Einführung in die Realien, namentlich aber in das natur-

kundliche Gebiet, kann in unserer Zeit nicht mehr entbehrt werden. Es kommt aber alles darauf an, daß dieselbe auf der allein richtigen Grundlage der Anschauung, mit sorgsamer Auswahl des Stoffs und in methodischer Ordnung erfolge. 9) Den technischen Fertigkeiten (Orthographie, Kalligraphie, Musik) muß in der Präparandenzeit eine solche Aufmerksamkeit gewidmet werden, daß durch die Rücksicht auf sie die Erstrebung eines höhern Unterrichtsziels im Seminar in keiner Weise gehemmt wird. – Eine besondere Literatur besteht für das Präparandenbildungswesen nicht. Die einschlägigen Fragen werden in den Schriften über die Schullehrerseminarbildung verhandelt.

**Preisaufgaben**, s. Fortbildung.

**Preise**, s. Schulprämien.

**Princip**, s. Erziehungsprincipien.

**Privatlehrer.** Die Aufgabe des Privatlehrers ist im Unterschiede von der des Hauslehrers oder Hofmeisters nicht auf die Erziehung, sondern auf den Unterricht gerichtet. Und zwar handelt es sich nun hier um die Frage, wie weit der Privatunterricht neben dem öffentlichen Unterricht, ihn ergänzend und unterstützend, berechtigt ist.

Selbstverständlich wird an den öffentlichen Unterricht die Forderung gestellt, daß er die Gesammtheit der Unterrichtsgegenstände umfasse, von deren Aneignung die Erreichung des der Schule vorgesteckten Bildungszieles bedingt ist. Diese Forderung findet indessen eine Grenze in der Beschaffenheit gewißer Bildungsmittel. Die Unterweisung in Künsten und Kunstfertigkeiten nämlich, wie in Musik, Malen, kann die Schule entweder gar nicht, oder doch nur unvollständig und einseitig (Gesang- und Zeichenunterricht) übernehmen; dieser Unterricht bleibt daher der Fürsorge der Familie überlassen. Daß bei demselben die Kräfte der Zöglinge in einem den Schulzweck gefährdenden Maße in Anspruch genommen werden können, ist selbstverständlich; nichtsdestoweniger wird die Schule diese Art des Privatunterrichts als eine wünschenswerthe, ja nothwendige Ergänzung ihrer Thätigkeit ansehen können und nur darauf Bedacht zu nehmen haben, durch die Strenge, mit der sie ihre Anforderungen an den häuslichen Fleiß zur Geltung bringt, Uebertreibungen vorzubeugen.

Besondere Aufmerksamkeit hat dagegen die Schule auf die Thätigkeit derjenigen Privatlehrer zu richten, welchen von den Eltern die Aufgabe gestellt wird, Schüler, die in einzelnen oder allen Gegenständen zurückgeblieben sind, durch Nachhülfe auf den Standpunct der Classe zu bringen. Dergleichen Nachhülfestunden sind wünschenswerth, wo sie nur den Zweck haben, einen Schüler, der ohne Verschulden längere Zeit die Schule versäumt hat, möglichst rasch in Stand zu setzen, dem Unterrichte auch in solchen Gegenständen zu folgen, in denen jede bedeutendere Lücke ein Fortschreiten erschwert, wo nicht unmöglich macht, z. B. in der Mathematik. Viel häufiger aber ist der Fall, daß der Privatlehrer ganz im allgemeinen ohne Beschränkung auf ein bestimmtes Fach den Schüler zu unterstützen und zu fördern, seinen häuslichen Fleiß zu überwachen und zu leiten, also eine Function zu erfüllen hat, die von Rechtswegen der Familie zufällt, die dieselbe aber oft nicht selbst erfüllen kann oder will. Daß sie in diesem Fall ihre Verpflichtung einem andern überträgt, ist an sich ganz in der Ordnung; nur bildet sich, namentlich an Orten, wo das Institut allgemein verbreitet ist, leicht eine Praxis aus, die dem Schulzweck geradezu hinderlich ist. Die Schuld liegt großentheils an den unverständigen Ansprüchen der Eltern, die sich nur allzu leicht von Familie zu Familie und von Generation zu Generation fortpflanzen. So kommt es, daß das Institut sich nach zwei Seiten hin verderblich entwickeln kann, je nachdem von dem Privatlehrer gefordert wird, den Schüler durch möglichste Anspannung seiner Kräfte rasch vorwärts zu treiben, oder ihm im Gegentheil zugemuthet wird, durch ungebührliche Hülfe dem Schüler die Arbeit zu erleichtern. Daß im ersten Falle der Lehrer der Gefahr ausgesetzt ist, die Kräfte des Schülers über das Maß anzustrengen, ist an sich klar, und die Erfahrung beweist es. In Bayern z. B. war das Uebel so verbreitet und allgemein anerkannt, daß eine Verordnung der Regierung aus dem J. 1837 die Instructoren als die eigentlichen Quälgeister der studirenden Jugend bezeichnen konnte. Ueber den gleichen Unfug in Oesterreich beklagt sich Helfert in seiner Schrift: die österreichische Volksschule. Der Schaden solcher Treibhauserziehung ist aber ein doppelter. Zunächst führt die Ueberspannung der Kräfte früher oder später zu einer Erschlaffung derselben; sodann wird die geistige Selbständigkeit

des Knaben systematisch ertödtet und die Freiheit verkümmert, die die Schule weise gewährt. — Nicht minder bedenklich ist es nach einer andern Seite hin, wenn von den Privatlehrern gefordert wird, daß sie den Schülern beim Arbeiten helfen und durch ihre Unterstützung die Arbeitszeit möglichst abkürzen. Wenn auch wohl nur selten an den Lehrer die ausdrückliche Forderung einer unerlaubten Hülfeleistung gestellt wird, so liegt es doch in der Natur der Dinge, daß eine solche aus jeder angestrebten Erleichterung der Arbeit hervorgeht. Schnell soll gearbeitet werden, das ist der Wunsch der Eltern, wie es auch in dem Interesse des meist schlecht honorirten Instructors liegt; schnell und correct arbeiten läßt sich aber nur vereinigen, wenn der Lehrer selbst das Beste bei der Arbeit thut. So wird der Schüler zur systematischen Täuschung förmlich angeleitet. Die sittliche Gefahr gerade dieser Art der Täuschung liegt aber darin, daß der Schüler leicht das Bewußtsein davon verliert, daß eine Handlungsweise, die durch die Betheiligung seines Lehrers und die Genehmigung seiner Eltern sanctionirt wird, eine Unredlichkeit ist. Dazu kommt noch ein anderer Umstand. Der Schüler, der bei der Anfertigung einer Arbeit sich der Arbeit von Mitschülern als Hülfsmittels bedient, hat, mag er auch noch so schlau dabei zu Werke gehen, doch stets die Entdeckung und den Nachweis des Betrugs zu fürchten; dem Schüler, der mit Hülfe des Privatlehrers seine Arbeit angefertigt hat, kann der Nachweis einer Täuschung verhältnismäßig selten geführt werden; ja oft bleibt sie lange Zeit völlig unentdeckt.

Natürlich kann in den angeführten Mißständen kein Grund liegen, das Institut der nachhelfenden Privatlehrer unbedingt zu verwerfen. Denn wo die Eltern die Schüler bei der Arbeit zu beaufsichtigen gehindert sind, ist eine Beaufsichtigung durch einen Privatlehrer gewiß wünschenswerth, unter Umständen nothwendig. Nur möge die Aufsicht sich auf das beschränken, was ihr Name besagt und sich von den beiden oben gezeichneten verderblichen Abwegen gleich fern halten. Wo der Instructor Lücken im Wissen des Schülers bemerkt, möge er dem abhelfen, er möge den Schüler gewöhnen stetig und aufmerksam zu arbeiten, ihn lehren seine Hülfsmittel mit Verstand zu gebrauchen. Das Institut wird nur da unvermeidlich zum Uebel, wo es so allgemein geworden ist, daß es als eine unter allen Umständen nothwendige Ergänzung des öffentlichen Unterrichts angesehen wird. Wo es sich dagegen auf die Fälle beschränkt, in denen es nothwendig ist, hat die Schule in der sorgfältigen Controle der von Privatlehrern beaufsichtigten Schüler ein Mittel in Händen, den oben geschilderten Gefahren entgegen zu arbeiten; und wenn sie, wie sie das Recht dazu hat, verlangt, daß der Schulvorstand oder der Classenlehrer Anzeige darüber erhalte, wem, durch wen und zu welcher Zeit die Nachhülfe geleistet werde, auch daß der Privatlehrer sich mit dem Classenlehrer ins Vernehmen setze, damit dieser ihm die nöthigen Winke gebe, wie er seinen Unterricht am passendsten einrichte, so wird es ihr nicht schwer werden, vorkommenden Falls auf die Instructoren so weit einzuwirken, daß sie die ihnen übertragene Aufgabe in einer den Forderungen der Schule und dem wahren Interesse der Schüler entsprechenden Weise lösen.

Kann die Schule nun etwas dazu thun, die Quelle des Uebels zu verstopfen und die Ausdehnung des Instituts der Privatlehrer auf die Fälle zu beschränken, wo es wirklich nothwendig ist? Ohne Zweifel; nur wird sie hier zu indirecten Mitteln ihre Zuflucht zu nehmen haben. Zunächst durch ein richtiges Maß der häuslichen Arbeiten, die einerseits so viel Zeit und Kraft in Anspruch nehmen müßen, daß den Experimenten der „Quälgeister“ möglichst wenig Raum gelassen wird, die aber andrerseits doch so zuzumessen sind, daß sie von einem mäßig begabten Schüler ohne übertriebene Anstrengung und ohne ihm die zur Erholung nöthige Zeit zu verkümmern, geleistet werden können; hierdurch wird jedenfalls die Neigung der Eltern, ihren Kindern eine zweckwidrige Hülfe zukommen zu lassen, wesentlich beschränkt, es wird dem Unverstande jeder Vorwand abgeschnitten werden. Das Hauptmittel aber, die Quelle dieses wie so vieler andern Uebel zu verstopfen, sind strenge Versetzungen aus einer Classe in die andere, und vor allem strenge Aufnahmeprüfungen. Bringt es eine Anstalt dahin, daß in den einzelnen Classen in überwiegender Mehrzahl sich wirklich reife Schüler befinden, so fällt das Bedürfnis der Instructoren von selbst fort, und es läßt sich mit Sicherheit erwarten, daß es selbst an Orten, in denen es zur Epidemie geworden ist, sich allmählich auf einzelne Fälle beschränken wird.

**Privatschulen.** 1. Während man als „öffentliche" (Volks-) Schulen solche zu erkennen hat, welche als zum Organismus des Staats, bezw. der den Staat bildenden Gemeinden gehörig angesehen werden: versteht man unter Privatschulen solche, welche von Privatpersonen errichtet und unterhalten sind.

Die Errichtung derselben kann entweder von dem Vorsteher auf eigene Rechnung und Gefahr, oder von einer Anzahl von Personen (Familien) unternommen werden. Je nach Absicht und Bestimmung des Unternehmers wird eine solche Anstalt dem Publicum allgemein offen stehen, oder nur von gewißen Familien oder Volksclassen benutzt werden; und ebenso wird sich der Unterricht in derselben entweder auf die Lehrgegenstände der Volksschule beschränken, oder — extensiv und intensiv — ein weiteres Ziel verfolgen.

2. Dem Wesen nach sind die Privatschulen von den öffentlichen Volksschulen nicht verschieden, und es ist daher für den Staat im allgemeinen kein Grund vorhanden, etwa von Oberaufsichtswegen solchen Privatunternehmungen in den Weg zu treten. Im Gegentheil, es kann dem Staate nur erwünscht sein, wenn hie und da durch Privatunternehmungen Ansprüche an den Unterricht befriedigt werden, welche die Gemeinde oder der Staat selber nur schwer zu berücksichtigen im Stande wären. Auch kann nicht in Abrede gezogen werden, daß durch die freiere Wirksamkeit von Privatschulen ein heilsamer Wetteifer der öffentlichen Schulen erzeugt und theils hiedurch, theils durch die Anwendung neuer Unterrichtsmethoden und die Auffindung neuer Unterrichtsmittel seitens der Privatschulen dem öffentlichen Schulwesen große Dienste geleistet werden können. Es dürfen daher Privatschulen so wenig beseitigt oder bekämpft werden, daß man vielmehr die Tüchtigkeit der bessern unter ihnen sich zum Antriebe gereichen lassen soll, die öffentlichen Schulen zu verbessern.*)

Dagegen hat der Staat darüber zu wachen, daß die Privatschule, sofern sie an die Stelle der Volksschule zu treten beabsichtigt, das wirklich leistet, was von der Volksschule als Bildungsminimum gefordert wird; daß sich, davon abgesehen, Schädliches und Verkehrtes in keinerlei Weise darin festsetzt; und daß dem Ortsschullehrer unter allen Umständen ein ausreichendes Diensteinkommen gewährt wird.

3. Das Sicherste in dieser Beziehung würde sein, wenn die Errichtung einer Privatschule jedesmal von der Ertheilung einer ausdrücklichen Erlaubnis von Seiten der Schulbehörde abhängig gemacht würde. Daß man von einer solchen Concessionirung hie und da abgesehen hat, beruht wohl auf dem — allerdings anerkennenswerthen — Beweggrunde, daß man in Familien- und Privatverhältnisse so wenig als möglich hat eingreifen wollen. Um so sorgfältiger wird indes in solchem Falle der Staat sein Oberaufsichtsrecht geltend zu machen haben. Es ist unerläßlich, daß die zunächst zuständige aufsichtführende Schulbehörde — in den meisten Fällen der Ortsgeistliche (oder der Schulvorstand) — die Privatschulen fortgesetzt überwacht, und sobald sie zu Bedenken Veranlassung findet, sofort mit sichernden Maßregeln einschreitet. Zu dem Ende wird es unter Umständen geboten sein, Nachweis über die Sittlichkeit

*) „Sie sind durch die jedesmalige Zeit naturgemäß erzeugt und wirken auf ihre Zeit wieder naturgemäß zurück. Zeiten geistiger Bewegung und idealer Anregung waren immer fruchtbar an derartigen Anstalten. Romanischen Centralisirungs- und Uniformirungsgelüsten werden sie und müßen sie ein Greuel sein. Innerhalb des germanischen Wesens aber werden sie immer die verdienten Sympathien finden." Stoy. — „Die schrankenlose Herrschaft des Staates über die Schule ist nicht minder gefährlich, als die Alleinherrschaft der Kirche. Der Gedanke an solche Gefahren mahnt den Werth anzuerkennen, den das Privatschulwesen als ein jederzeit freies Gegengewicht gegen jedwede einseitige Macht hat, die im Namen des Staats oder der Kirche die Zügel einer allzu straffen Herrschaft ergreifen möchte." — „Privatschulen ändern und versuchen leicht zu viel in der Methode; Staatsschulen aber leicht zu wenig; Privatschulen wechseln leicht zu viel mit ihren Lehrern, Staatsschulen aber können häufig nicht einmal unfähige Lehrer wechseln. Aber einen Vortheil hat wenigstens die Bevölkerung bei den Privatschulen voraus, diese gehen über ihre Fehler und Einseitigkeiten leichter zu Grunde, während unter einer verkehrten Ordnung an der Staatsschule wohl einmal eine ganze Generation zu leiden haben kann. Und da Irren menschlich ist, so muß dem Staate selbst daran gelegen sein, an der gesetzlich beschränkten und geschützten Freiheit des Privatschulwesens einen Regulator zu haben, der stets bereit sein wird, von den Fehlgriffen des Staatsschulwesens seinen eigenen Nutzen zu ziehen zum Wohle des Ganzen." J. B. Meyer („Grundzüge der Schulreform unserer Zeit," Hamburg 1861).

und Befähigung des Privatlehrers zu erfordern, über den Lehr- und Lectionsplan, die Lehr- und Lernbücher, sowie die Unterrichts- und Erziehungsweise der Anstalt sich Kenntnis zu verschaffen, und durch persönliche Anwesenheit des Schulaufsehers in den Lehrstunden von dem Zustande der Schule Einsicht zu nehmen. — Im Falle eines ungünstigen Resultates wird der Schulaufseher Anzeige bei der Ortsbehörde zu machen und letztere nach Befinden entweder die Schließung der Anstalt zu verfügen oder doch die Fortdauer derselben von sichernden Bedingungen abhängig zu machen haben. Solche sichernde Maßregeln werden etwa darin bestehen, daß der Privatlehrer sich eine fortlaufende Inspection des Schulaufsehers — unter Umständen nur für eine bestimmte Zeit — und nöthigenfalls dessen Weisungen und Erinnerungen gefallen lassen muß, oder periodische Ausweise seiner Unterrichtsthätigkeit zu geben, namentlich auch seine Schüler zu der öffentlichen Jahres- oder Abgangsschulprüfung — eventuell zu einer besonderen Prüfung — zu stellen und jährlich den Lectionsplan vorzulegen hat.

4. Eine strenge Prüfung und Ueberwachung der in Rede stehenden Personen und Anstalten ist um so nothwendiger, als einerseits nicht selten junge unerfahrene Männer lediglich um ein vorläufiges Unterkommen zu finden und oft ohne jeden innerlichen Beruf der Unterrichtsthätigkeit sich zuwenden, oder auch Literaten, entlassene Geistliche und Lehrer &c. sich auf diese Weise ihren Unterhalt zu erwerben suchen; — und als andrerseits die Eltern zu wirksamer Aufsicht sich nicht eignen, weil sie theils nicht sachverständig, theils zu nahe betheiligt sind. Es wird deshalb selbst da, wo eine vorgängige Concessionirung nachzusuchen ist, gerathen sein, die Wiedereinziehung der Concession nach Ermessen vorzubehalten und mit der Concessionsertheilung zugleich auszusprechen, daß an dem genehmigten Lehr- und Lectionsplan ohne oberliche Zustimmung nichts geändert und eine Abänderung im Organismus der Schule überhaupt ohne Genehmigung nicht vorgenommen werden dürfe. Daneben wird zu bestimmen sein, daß auch die Anstellung von Mit- und Nebenlehrern ohne solche Genehmigung nicht geschehen dürfe, sowie daß die Anstalt der regelmäßigen Beaufsichtigung der Ortsschulbehörde in Beziehung auf Disciplin, Gang des Unterrichts, Lehrmethode, Lehrbücher und Lehrmittel, Local und Schülerzahl, sowie auf das Verhalten der Lehrer unterworfen und daneben verpflichtet sein solle, alle allgemein von den zuständigen Behörden getroffenen Anordnungen über Schulerziehung, Unterricht, Schulbücher &c. auch ihrerseits zu befolgen. Was aber den Nachweis allgemeiner Berufsbildung und sittlicher Lebensführung anlangt, so wird man gegen einen Privatlehrer keinenfalls nachsichtiger sein dürfen als gegen den Lehrer einer öffentlichen Schule, ja eher noch die Anforderungen zu steigern haben, da seine Wirksamkeit freier gelassen werden muß und weniger genau controlirt werden kann.

5. Außerdem wird die concessionirende Behörde bei ihren Erwägungen noch ein Doppeltes zu beachten haben, einmal, daß zweckmäßig nur so viele Privatschulen zugelassen werden, als das wirkliche Bedürfnis fordert oder wünschenswerth macht, um nicht einer gewinnsüchtigen Rivalität Raum zu geben; — sodann, daß durch Errichtung einer Privatschule die Ortsschule in ihrem Bestande nicht gefährdet wird. Sobald letzteres sich herausstellen sollte, wird in Erwägung zu ziehen sein, ob etwa das dem Ortsschullehrer herkömmlich zu zahlende Schulgeld aufgehoben und statt dessen feste Beiträge eingeführt werden können, welche dann auch von den Eltern der die Privatschule besuchenden Kinder verhältnismäßig gezahlt werden müßten; — oder ob etwa dem Unternehmer der Privatanstalt die Verpflichtung auferlegt werden möchte, an den Ortsschullehrer eine dessen Verlust an Diensteinnahme gleichkommende Summe jährlich zu entrichten (in welchem Falle ersterer sich dadurch würde schadlos halten können, daß er die Schulgeldsätze seiner Anstalt entsprechend erhöhte), oder welche Maßregeln sonst zum Schutze der Volksschule zu ergreifen sein möchten, um von der gänzlichen Aufhebung der Privatschule zunächst absehen zu können.

6. Der Privatunterricht wird von dem Besuche der Volksschule nur dann befreien dürfen, wenn er die für die letztere vorgeschriebenen Gegenstände umfaßt, und wenn zugleich die Befähigung des Privatlehrers keinem Zweifel unterliegt. Dagegen werden schulpflichtige Kinder, welche eine Privatanstalt besuchen, von der Erlegung des Schulgeldes für den Lehrer ihres Schulbezirks nicht befreit sein dürfen. Ob eine Befreiung von der Schulgeldszahlung denjenigen schulpflichtigen Kindern zukommen

solle, welche durch einen Hauslehrer unterrichtet werden, scheint im Hinblicke auf die hohen Kosten, welche die Haltung eines eigenen Lehrers fordert, bejaht werden zu müßen; — kann indessen ebenfalls in Zweifel gezogen werden.

**Privatseminare** sind Schullehrerbildungsanstalten, die von Privatpersonen oder Gesellschaften errichtet, geleitet und unterhalten werden; sie stehen unter der Aufsicht des Staates und erhalten zum Theil regelmäßige Zuschüsse von demselben. Aus den Privatseminaren entwickelten sich in Preußen zum Theil kleinere öffentliche Anstalten mit 20—40 Zöglingen; gegenüber von den großen oder Hauptseminaren nannte man sie Nebenseminare; bis zu Anfang der 40er Jahre hatten sie nicht das Recht der Abiturientenprüfung, jetzt stehen sie den übrigen an Rang ganz gleich. In Beziehung auf die Hauptseminare heißen die Neben- und Privatseminare auch Hülfsseminare, und werden die Privatseminare auch Nebenseminare genannt.

I. Zweck der Privatseminare. Sie sollten alle Supplemente für die vorhandenen oder ganz fehlenden Staatsseminare sein. Und dies sind sie in zweifacher Weise gewesen, entweder bloß in quantitativer, oder auch in qualitativer Hinsicht. So lange es noch an der ausreichenden Zahl von Lehrern für die Volksschulen fehlte, gebot es die Noth, in Privatanstalten wenigstens eine nothdürftige Vorbildung zu geben. Und so lange der Begehr nach Lehrern noch größer war, als die Zahl der in den Staatsanstalten ausgebildeten Lehrer, konnte es sogar ein rentables Geschäft sein, in Privatseminaren den Abfall der Hauptseminare schnell und billig zurechtzustutzen. — Einzelne Privatseminare aber giengen aus dem Bedürfnisse hervor, in qualitativer Hinsicht einen Mangel in der Lehrerbildung zu ersetzen. So die Armenschullehrerseminare zu Beuggen und zu Lichtenstern. Beide haben nicht den Mangel an Lehrern überhaupt ersetzen, sondern vielmehr Lehrer erziehen wollen, welche in erbarmender Liebe um des Herrn willen auch in solchen Schulen und Gemeinden arbeiten möchten, in denen der Lohn kärglich, der Erfolg durch die Armut erschwert ist, und in welche daher die in den gewöhnlichen Seminaren gebildeten Lehrer nicht gehen mögen. Dies wurde natürlich auch für die Qualität des Unterrichtes im Seminar maßgebend, sowie für den Geist des Hauses, indem als Grundzug in der Erziehung der meist dem Handwerkerstande angehörenden jungen Leute die erlösende Heilandsliebe zur Ausprägung im Lernen und Leben gebracht wurde.

Ebenso hat auch der Seminardirector Köhler in Grimma in seiner Broschüre: „Nebenseminarien zur Vorbereitung auf den Volksschullehrerberuf für gereiftere junge Männer" u. s. w. (Grimma 1854) Lehrerbildungsanstalten von solcher Art gefordert, daß durch sie ein Moment, welches nach seiner Ansicht in der Seminarlehrerbildung nicht zu seinem vollen Rechte kommt, ergänzt würde. Davon ausgehend, daß „es für die Schulen von Gewinn sein werde, wenn Männer, denen die erziehende Leitung der Schule übertragen werden soll, ehe sie ihre specielle Berufsbildung beginnen, gereiftere Erfahrung sammeln und praktisch im Leben durchgebildet würden," möchte er, „daß die Zöglinge der Seminare sich von dem Vorurtheile, durch etwas mehr Wissen rücke man in eine ganz andere Schichte der menschlichen Gesellschaft ein, losmachen und überhaupt reifere Weltanschauung erlangen." Daher schlägt er vor, daß „gewesene Expedienten, strebsame Handwerker, bei welchen durch frühere Erziehung ein guter Grund gelegt oder die auch nur durch die Schule des Schicksals erweckt und angeregt worden seien, bei gereifterem Alter in die Lehrerbildungsanstalt eintreten." Für solche sollen die Nebenseminare dienen. Dadurch soll zugleich das Bedürfnis in ausreichender Weise und zwar ohne größeren Kostenaufwand befriedigt werden, da diese Anstalten entweder mit Staatsseminaren verbunden oder als Privatanstalten, etwa mit mäßigem Staatszuschuß, errichtet werden könnten. — Allein die Sache hat entschieden ihre zwei Seiten. Vorab darf man ja nur der Vorbildung, dem Unterrichte und der Erziehung in den Staatsseminaren eine solche Richtung geben, daß eitles Wissen und Dünkel dadurch nicht befördert werden, sondern die Zöglinge in die Anschauungen und Lebensweise sich hineingewöhnen, in denen sie als Kinderlehrer stehen und sich wohl fühlen sollen. Sodann mögen unter Umständen junge Leute, die andere Berufsarten erwählt haben, sich für das Lehrfach ganz gut eignen. Allein das höhere Alter an sich macht es nicht; ein gut erzogener 20jähriger Seminarist kann einen 30jährigen Menschen, der mancherlei Lebensverhältnisse durchgemacht hat, an Einsicht, wie sie dem Lehrer

noththut, weit übertreffen. Bei wem wirklich entschiedene Liebe zur Schule in späteren Jahren erwacht, der wird, wenn ihm sonst die Tüchtigkeit in Charakter und allgemeiner Bildung innewohnt, auch den Weg zur Vorbereitung finden. Es stände aber um die Seminare und um die Schule schlecht, wenn sie von solchen vom Schicksale Verschlagenen ihre Rettung erwarten müßten und genöthigt wären, diese in Nothhäfen zu sammeln und eine Hoffnungsschaar für eine bessere Schulzukunft aus ihnen zu bilden.

II. Ist es wünschenswerth, daß Lehrer in Privatseminaren ihre Vorbildung erhalten?

Das preußische Unterrichtsministerium hat erst noch 1854 den Wunsch ausgesprochen, daß durch geeignete Geistliche und Lehrer kleine Privatseminare neben den staatlichen Anstalten errichtet werden möchten, um auch solchen Leuten, die nach den bestehenden Vorschriften sich zur Aufnahme in letztere nicht melden dürfen und doch sonst für das Schulfach wohl qualificirt sind, eine geordnete Vorbereitung zu gewähren. Wenn die Grundlage eine christliche, der Unterricht und die körperliche, wie geistige Pflege zweckmäßig ist, wenn die ganze Arbeit uneigennützig geschieht und bei der Aufnahme eine strenge Sichtung stattfindet, die Zahl der Zöglinge auch stets gering ist, so kann die Arbeit für den Einzelnen und das Ganze von Segen sein. Es wird dabei alles auf die Persönlichkeiten, welche an der Spitze stehen, ankommen. Wenn lauter Zeller und Völter Lehrerseminare errichten, so ist den Schulen, in denen die Zöglinge angestellt werden, nur Glück zu wünschen. Die Leistungen solcher Zöglinge im Wissen mögen durchschnittlich etwas geringer sein; aber in Betreff der Gemüths- und Willensbildung, sowie in Berücksichtigung der Individualität kann in Privatseminaren manches geschehen, was in starkbevölkerten Staatsseminaren gar nicht möglich ist. Wenn man überdies den Privatanstalten zur Pflicht macht, von ihren Zöglingen die gleiche Dauer der Bildungszeit zu verlangen, und sodann ihre Abiturienten zugleich mit den Zöglingen der Staatsseminare und nach dem gleichen Maßstab prüft, dann fallen die meisten Nachtheile, die man sonst zu befürchten hätte, von selbst weg. Es kann ja sogar in den Staatsseminaren eine Zeitlang eine einseitige Richtung vorherrschen, die einem Theil des Volkes, z. B. dem religiöseren, zum gerechten Anstoß gereicht, und in diesem Falle wäre es einfach eine Forderung der Gerechtigkeit und der Freiheit, daß Privatanstalten gestattet würden, in welchen diejenigen, die eine Bildung in anderem Geiste wünschen, sie suchen könnten. Endlich aber kann immer noch das Bestehen von Privatseminaren auch aus dem Grunde willkommen sein, weil die öffentlichen zur Deckung des Bedürfnisses nicht ausreichen; solchen gegenüber ein Monopol für die Staatsseminare ansprechen, hieße die allgemeinen Interessen gefährden.

Wo dagegen die rechten Persönlichkeiten fehlen, da allerdings können Privatseminare die tüchtige theoretische und praktische Durchbildung nicht ertheilen, welche Aufgabe der eigentlichen Seminare ist. Daß dann so eine größere Anzahl mittelmäßig vorbereiteter Leute in die Schulen kommt, ist natürlich, kann aber diesen unmöglich frommen. Es ist daher durchaus nicht wünschenswerth, daß eine Masse von mittelmäßig begabten Präparanden die Privatseminare bloß als Nothbrücken benutze, um doch noch zum Ziele zu kommen. Und es ist vollends vom Uebel, wenn das Privatseminar, was auch schon vorkam, nichts weiter ist als eine melkende Kuh, um nicht zu sagen, eine Blutpresse.

**Privatstunden der Lehrer.** Es ist Erfahrungsthatsache, daß in den allerseltensten Fällen, man kann wohl sagen niemals, alle Schüler einer Anstalt gleichmäßig durch die Classen vorrücken. Es ist überall eine Anzahl von Schülern vorhanden, welche hinter den übrigen zurückbleibt. Kränklichkeit, störende Verhältnisse und Einwirkungen des Hauses, sehr geringe Befähigung, unüberwindliche Trägheit, leichtsinniges Wesen sind besonders die auf Seiten der Schüler liegenden Veranlassungen zu deren Zurückbleiben; andererseits sind oft selbst die tüchtigsten Lehrer wegen Ueberfüllung der Classen nicht im Stande, ein gleichmäßiges Fortschreiten aller oder auch nur der meisten Schüler herbeizuführen, ganz abgesehen davon, daß auch in pädagogischen Verstößen und Versehen, welche die Lehrer begehen, ein nicht geringer Theil der Verschuldung liegen kann. Genug, es steht fest, daß gewiße Schüler zurückbleiben und daß oft schon früh im Cursus zu erkennen ist, es werde am Schluß desselben nicht gelingen, sie weiter zu befördern. Ist da nicht rechtzeitig eine Hülfe anzuwenden, sobald man einmal die

Ueberzeugung gewonnen hat, daß die Schule als solche dem Schaden nicht werde vorbeugen können? Daß in einem solchen Falle **Privatstunden** ein nicht nur nicht abzuweisendes, sondern sogar zu billigendes Hülfsmittel sind, wird man nicht bestreiten können, ja es wird Pflicht der Schule sein, den geeigneten Augenblick warzunehmen, um die Angehörigen der Schüler auf dies Hülfsmittel aufmerksam zu machen. Aus dem Gesagten ergiebt sich, daß die Ertheilung von Privatstunden hauptsächlich dann von Nutzen sein wird, wenn Schule und Haus sich verständigen und zur passenden Zeit das angemessene Mittel anwenden. Es kann hier von beiden Seiten gefehlt werden. Nicht selten kommt es vor, daß Lehrer entweder in einer gewißen Ungeduld, ihre Schüler rascher gefördert zu sehen, als es vielleicht ihnen selbst gelingen mag, oder auch um sich die Arbeit zu erleichtern, die Eltern zur Anordnung von Privatstunden auffordern; andererseits hoffen auch Eltern, die Ihrigen sicherer vorwärts schreiten zu sehen, als der gewöhnliche Gang der Schule es möglich macht, wenn sie, ohne daß diese es für erforderlich erachtet, durch Privatmittel ihre Sorgfalt bethätigen. Beides kann schädliche Folgen haben, insofern Gefahr vorhanden ist, daß es in den naturgemäßen Entwicklungsgang der Schüler zur Unzeit eingreift. Der Leiter der Schule muß diesem Gegenstand große Aufmerksamkeit zuwenden und im Zusammenwirken mit den Lehrern diejenigen Schüler herauszufinden wissen, bei denen dieses Förderungsmittel rathsam ist. Vor allem freilich wird hierbei zu verhindern sein, daß einzelnen Schülern zu viel Privatstunden auferlegt, namentlich daß sie durch dieselben in zu vielen Gegenständen gleichzeitig in Anspruch genommen werden. Es bedarf kaum der Erwähnung, daß vor allen die Schüler der unteren Classen, kaum die der mittleren es sind, bei denen die Veranlassung zu einer Nachhülfe durch Privatstunden vorliegen darf; muß man auch denen der oberen Classen diese Nachhülfe angedeihen lassen, so liegt meistentheils der Schluß auf eine Versäumnis oder eine Verschuldung nicht sowohl der Schüler als der Schule selbst nahe.

Um eine durch den übertriebenen Eifer der Eltern veranlaßte Ueberbürdung der Schüler zu vermeiden, muß sich die Schule auch darüber zu belehren suchen, ob diese nicht etwa in Gegenständen, welche dem durch sie ertheilten Unterricht fremd sind, zu viele Privatstunden (Musikstunden, Tanzstunden u. s. w.) erhalten. Es muß den Classenlehrern zur Pflicht gemacht werden, sich in jedem Cursus Kenntnis zu verschaffen von allen Stunden, welche die Schüler über die der Schule hinaus erhalten; finden sie oder der Vorsteher der Anstalt, daß das Maß überschritten ist, so muß eine aufmerksam machende, Besorgnis aussprechende oder warnende Anzeige an die Eltern erlassen werden. Wird diese fürsorgliche Stimme überhört, so hat die Schule das Ihrige gethan, und sie steht alsdann gegen jeden später erhobenen Vorwurf gesichert und gerechtfertigt da.

Fragt sich sodann, wer die Privatstunden den Schülern ertheilen soll, so ist die Wahl solcher Lehrer, welche nicht in unmittelbarer Beziehung zu der Schule stehen, also sich der Beaufsichtigung, der Controle, kurz irgend welcher Einwirkung derselben auf ihr Thun in vielen Fällen entziehen, nur in zweiter Linie anzurathen (vgl. d. Art. Privatlehrer). Sieht man, was gewiß das Bessere ist, von Persönlichkeiten der bezeichneten Art ab, so bleibt nur die Wahl von Lehrern der Anstalt, welcher der zu Unterrichtende angehört, und von Schülern derselben übrig.

Hinsichtlich der Lehrer der Anstalt ist wohl die Frage aufgeworfen worden, ob nicht zu besorgen sei, daß ihre Stellung in der Classe durch die Uebernahme von Privatschülern irgendwie gefährdet werde. Und allerdings hat sich thatsächlich bisweilen, sei es aus unrichtigen, sei es leider aus richtigen Gründen, an einzelnen Orten bei Eltern und Schülern die Ansicht gebildet, von gewißen Lehrern werden Privatschüler versetzt, selbst wenn sie es nicht verdienen. Um dem entgegenzutreten, ist gelegentlich die Forderung aufgestellt worden, es solle die Ertheilung von Privatstunden durch Lehrer der Classen, in welchen sich die der Nachhülfe bedürftigen Schüler befinden, in den von ihnen ertheilten Unterrichtsgegenständen geradezu verboten werden. Träte aber dies Verbot ein, so würde auch das Gute, das durch Privatstunden bewirkt werden kann, hinwegfallen. Es wird sich also vielmehr darum handeln, Vorsorge zu treffen, daß das Vortheilhafte der Privatstunden gewahrt bleibe, und doch dem Misbrauch, den etwa Lehrer mit ihnen treiben können, so weit als möglich gesteuert werde.

Dies wird da der Fall sein, wo die Leiter der Anstalt und deren Lehrer bei ihrer Thätigkeit für die Jugend Hand in Hand gehen. Bedenklich ist die oft durch die Umstände der Eltern verursachte gleichzeitige Ertheilung der Privatstunden an mehrere Schüler, vielleicht an eine erhebliche Zahl derselben; im allgemeinen muß der Lehrer sich dieser Art des Unterrichts enthalten, sowohl um der Förderung der Einzelnen willen, als auch weil leicht der Verdacht entsteht, er wolle sich einen reichlichen Geldgewinn sichern. Weniger bedenklich sowohl hinsichtlich jenes Verdachts als auch in Betreff der Leistungsfähigkeit des Lehrers ist die Beaufsichtigung von Schülern bei Anfertigung von Schularbeiten durch denselben. Um auch hier so wenig als möglich Misbräuche aufkommen zu lassen, ist darauf zu achten, daß dergleichen bezahlte Arbeitsstunden keine Ungleichheit in Behandlung und Beurtheilung der Schüler zur Folge haben. — Schließlich möge hier noch den Lehrern, besonders den jüngeren, der Rath gegeben werden, daß sie die Zahl ihrer Privatstunden so viel als thunlich beschränken mögen; der Schulunterricht und die Arbeiten für ihn nehmen einen großen Theil der Kräfte so sehr in Anspruch, daß der strebsame Lehrer der Muße bedarf, nicht bloß um sich zu erholen, sondern auch — und dies ist gewiß das Wichtigste — um sich weiter zu bilden. Leider ist das Verhältnis der Einnahmen vieler Lehrer gegenüber den Anforderungen, welche in der jetzigen Zeit sich nun einmal nicht abweisen lassen, sehr oft, vielleicht meistentheils der Grund zur Ueberbürdung derselben durch Privatstunden: man kann den Wunsch nicht unterdrücken, daß die Pfleger der Schulen immer noch mehr für die Beschaffung auskömmlicher Gehalte bei einer erheblichen Anzahl von Lehrern Sorge tragen mögen.

Da möglicher Weise die Lehrer nicht Zeit haben, alle nothwendig gewordenen Privatstunden zu übernehmen, so bietet sich eine leicht zugängliche Aushülfe in den Schülern der oberen Classen dar, welche zu der Ertheilung derselben zugelassen werden können. Indessen haben wir keine Veranlassung, diesen Gegenstand hier weiter zu verfolgen, da er den Kreis von Schulen, welcher in die Linie unserer Betrachtung fällt, nicht eigentlich berührt. Wir schließen daher mit der Bemerkung, daß, wenn die Schule dem Ideal entspricht, das man sich bei ihrer Einrichtung und Leitung bilden muß, gar keine Veranlassung zur Ertheilung von Privatstunden vorhanden sein kann, daß man daher, je weniger das Erfordernis derselben eintritt, desto mehr annehmen darf, sie nähere sich dem Ideale, nach dessen Verwirklichung zu streben ihre Aufgabe ist.

**Privatunterricht**, s. Besoldung.

**Probe. Versuchung.** Was wir im Vaterunser von Gott erbitten, nämlich daß er uns nicht in Versuchung führe, das wollen wir auch nicht über unsere Zöglinge und Schüler verhängen. Das Leben bietet der Versuchungen ohnehin genug, so daß wir nicht nöthig haben, sie künstlich zu mehren. Dieses Künsteln und Experimentiren auch mit dem sittlichen Menschen war eine von den Verirrungen des Philanthropinismus, der im Glauben an die Allgewalt der Methode vermeinte, die moralischen Kräfte wie physikalische handhaben, dirigiren, berechnen zu können. Allein Beschädigungen, die durch das Experiment und infolge desselben dem inneren Menschen zugefügt werden, können nicht mechanisch reparirt werden, und die im sittlichen Geist des Menschen erregten Wellenschläge lassen sich nicht durch Erziehungskünste abdämmen. Um schlechte Triebe auszurotten, muß ihnen die Nahrung versagt, die Befriedigung erschwert werden; durch eine Probe wird aber das gefährliche Object wieder herangezogen, die Erinnerung an die Annehmlichkeit des Genusses, der Reiz, der im Verbotenen liegt, wieder lebendig, die bisher glücklich nach anderen Richtungen hingezogene Aufmerksamkeit wieder in ein altes Geleise gelenkt. Dies auch in dem Falle, daß der Zögling der Versuchung widersteht. Unterliegt er aber derselben, so hat sein moralisches Wesen eine Schwächung erlitten gleich einem noch nicht völlig Genesenen, der einen Rückfall bekommt. (Vgl. d. Art. Rückfall.) Merkt er nachher, daß man ihn auf die Probe gestellt hat, so wird sein Vertrauen zu den Erziehern nicht minder erschüttert, als wenn er es sogleich merkt, daß man ihn versuchen wolle. Indem er gewart, daß man ihm hat eine Falle stellen wollen, betrachtet er das als einen Versuch, ihn zu überlisten und nun glaubt er sich gewissermaßen berechtigt, der List mit List zu begegnen. Wenn er der Versuchung in diesem Falle widersteht, weil er die

Absicht gemerkt hat und die Belohnung wie die Strafe im Hintergrunde erblickt: so ist damit keine Bürgschaft gegeben, daß er in den Fällen, wo er sich unbeachtet und frei glaubt, die gleiche Widerstandskraft zeigen werde. Somit ist durch solche Versuchung auf keine Weise etwas gewonnen. Höchstens ist so etwas als äußerstes Mittel anzuwenden, wenn man anders nicht auf den Grund kommen kann; also nur bei ganz versteckten, verschlossenen Individuen, bei schon geübten Heuchlern, von denen man die moralische Ueberzeugung hat, daß sie irgend ein Böses insgeheim treiben, die aber zu überführen noch nicht gelungen ist, kann die Maßregel zu einer pädagogischen Nothwendigkeit werden.

Etwas anderes ist es, wenn der Erzieher den Zögling auf die Probe stellt, d. h. ihm Gelegenheit giebt zu zeigen, wie weit seine sittliche Kraft in einer bestimmten Richtung erstarkt sei, in der Absicht, daß er den Zögling und dieser sich selbst genauer kennen lerne, damit der Erzieher zu immer richtigerer Leitung in den Stand gesetzt und der Zögling im Guten befestigt werde: das ist nicht nur erlaubt, sondern weise. Ebenso ist es ein durchaus unbedenkliches Experiment, wenn die Fertigkeit des Willens, sich schnell zu fassen und zu bestimmen, die Besonnenheit und Geistesgegenwart durch besondere Veranstaltungen geübt und geprüft wird. Wie der Feuerwehr zuweilen das bekannte Signal gegeben wird, um ihre Anstelligkeit und Schlagfertigkeit zu erproben: so sollte mitunter in Schule und Haus die gewohnte Ordnung absichtlich unterbrochen, mitten in der Mahlzeit aufgehört, zu einer frühen Stunde geweckt werden mit dem Befehl, in einer halben Stunde zu einem Ausfluge gerüstet zu sein. Da in der Fremde der Mensch viel mehr auf sich selbst gestellt wird als daheim: so sind Reisen treffliche Proben, um die Anstelligkeit, Umsicht, Ausdauer und Urtheilsfähigkeit der Jugend zu erforschen. Nicht minder Aufträge, die man dem Zögling ertheilt, und Geschäfte, bei denen man ihm möglichst freien Spielraum läßt. Solche Proben haben auch das Gute, daß sie das Band zwischen Zögling und Erzieher nicht lockern, sondern festigen; denn Vertrauen erweckt wiederum Vertrauen und macht geneigt, demselben zu entsprechen.

**Productivität.** Wir verstehen darunter die Fähigkeit zu geistigem Schaffen, zum Hervorbringen eigener und neuer Gedanken aus den im Wege der Reception gewonnenen. Productivität im vollsten Sinne des Wortes ist Naturgabe und kann nicht in den zu Erziehenden hineingebracht werden, wo sie nicht schon vorhanden ist. Wohl aber kann und soll die Erziehung auch hier zu Hülfe kommen; sie soll die vorhandene Kraft frei und wirksam zu machen und ihr die richtigen Bahnen zu weisen suchen. Es ist indessen üblich und wohl auch zuläßig, das Wort Productivität in einem weniger weitgehenden Sinne zu gebrauchen. Und so wie es im volleren Sinn des Wortes als mit productiver Kraft begabt nur sehr wenige Auserwählte geben wird, ebenso sicher wird es bei der milderen Auffassung verhältnismäßig wenige geben, denen jede Anlage zur Production abgienge. Es ist diese Art von Production freilich eine solche, in der das reproductive Element überwiegt. Aber gerade deshalb ist sie vorzugsweise geeignet, Gegenstand pädagogischer Erwägung und Wirksamkeit zu sein. Denn wenn auch die Reproduction ein gewißes Maß von gegebener Kraft voraussetzt, so ist doch hier der durch die vorausgegangene Reception gewonnene geistige Inhalt von weit größerer Bedeutung. Verständige Führung müßte daher jedem, dessen Befähigung nicht erheblich unter die Linie der Mittelmäßigkeit herabsinkt, das Vermögen gewähren, über die erworbenen Anschauungen, Vorstellungen, Begriffe frei und selbständig so zu verfügen, daß sie in individueller Gestaltung und in eigenthümlicher Verbindung aus ihm heraustreten.

Wie hat sich nun Erziehung und Unterricht bei dieser Aufgabe zu verhalten? Was die Erziehung angeht, so wird es vornehmlich darauf ankommen, daß der Erziehende sich die möglichst genaue Kenntnis der Individualität seines Zöglings erwerbe. Hierbei kommt es offenbar auf ein Zweifaches an: auf die Erkenntnis des Grades der Gesammtbegabung überhaupt und auf die Erkenntnis der eigenthümlichen Richtung. Die ungleich größere Schwierigkeit liegt jedenfalls in dem Zweiten, weil die besonderen Anlagen zu ihrem Hervortreten häufig der Gunst hinzutretender Umstände bedürfen. Im allgemeinen wird zu rathen sein, daß man nicht zu früh auf hervorragende oder gar im eigentlichen Sinne productive Befähigung schließe, scheinbar stärkerer Begabung für das Einzelne nicht einseitig Vorschub leiste, dergleichen früh

sich offenbarende Kräfte nicht überreize und dadurch abschwäche, sondern die allgemeine Entwicklung, und wäre es zunächst scheinbar auf Kosten des specifischen Talentes, sorglich verfolge, vor allem im Wege ernster und sittlich stärkender Arbeit. (Vgl. die Art. Beobachtung, Individualität.) — Was den Unterricht, insbesondere den Unterricht in der Schule betrifft, so kann es nicht zweifelhaft sein, daß die Befähigung des Schülers zu productiver Thätigkeit als das höchste Ziel unterrichtlicher Bemühung angesehen werden darf. Aber ebenso wenig ist zu bezweifeln, daß bei der Mehrzahl der Lernenden nur jene qualitativ geringere Productivität angestrebt werden kann. Auch beim Unterrichte ist erstes Haupterfordernis die Erkenntnis der eigenthümlichen Natur des zu Unterrichtenden, seiner Befähigung nach Richtung und Stärke: eine Aufgabe, die der Einzelunterricht allerdings eher erfüllen kann, als der Unterricht in der Schule, namentlich bei gefüllten Classen. Auch hierin liegt ein Grund, die Ueberfüllung der Schulclassen möglichst zu bekämpfen, und — was ebensosehr dem Kennenlernen der Schüler im Wege ist — den Fachlehrerunterricht nicht zu frühe schon eintreten zu lassen. Nächstdem ist daran festzuhalten, daß bis etwa zum Eintritt der Pubertätsentwicklung directe Anregungen zu productiver Thätigkeit unstatthaft sind. Die Thätigkeit des Lernenden soll zunächst eine receptive sein. Allein ebenso nachtheilig wird eine solche Reception wirken, welche mechanisches An- und Einlernen an die Stelle selbständiger geistiger Arbeit des Schülers setzt. Zum zweiten wird der Unterricht nicht außer Augen lassen dürfen, daß Entwicklung und Stärkung der geistigen und sittlichen Kräfte des Schülers überhaupt unter allen Umständen zugleich die Belebung und Kräftigung der individuellen Anlagen in sich enthält. Der Befähigung zur Productivität muß darum alles hinderlich sein, was der geistigen Kraftentwicklung im Wege ist. Auch von dieser Seite her wird daher betont werden müßen, daß aus der Lebensgeschichte bedeutender Männer in der Regel eine unsern Tagen mehr und mehr verloren gehende Einfachheit der Bildungs- und Unterrichtsmittel, an denen sich ihre Kräfte entwickelten, uns entgegentritt. Kommen endlich noch diejenigen Unterrichtsgebiete in Betracht, welche der Entwicklung der Productivität besonderen Spielraum gewähren, so wird des Sprachunterrichts vorzugsweise zu gedenken sein, und zwar der Stil- und Aufsatzübungen. Hier aber wird zu jener Vorsicht und Beschränkung zu rathen sein, welche in der Praxis des deutschen Unterrichts leider noch häufig vermißt wird. Spätes Beginnen eigentlicher Aufsatzübungen, sparsame Betreibung unter Verdoppelung der darauf zu verwendenden Sorgfalt, Einhalten engerer Grenzen in der Wahl der Themen, vor allem Beschränkung auf Reproduction selbst auf höheren Unterrichtsstufen — das sind Rathschläge, die auch heute noch nicht für überflüßige angesehen werden können.

**Promotion**, s. Cötus.

**Provincialschulen**, s. Schulbezirk.

**Provincialschulrath**, s. Schulregiment.

**Provisor**, s. Lehrer.

**Prüfung**, s. Schulprüfungen.

**Prüfung der Lehrer an Volksschulen und verwandten Anstalten.** So ungünstig sich hin und wieder Stimmen vernehmen lassen über das viele Examiniren bei uns, so nöthig und fruchtbringend ist dieses eben doch; und wollte man es vermindern oder gar abschaffen, so hätten wir davon bald bittere Früchte zu schmecken. Dafür spricht sowohl die Geschichte als die Natur der Sache.

So lange das Volksschulwesen noch in Windeln lag, mag freilich an eine Prüfung seiner Lehrer nicht gedacht worden sein. Wenigstens finden wir keine Spur davon bei den vorreformatorischen Kloster-, Kathedral-, Dom-, Stiftsschulen u. dgl. Anstalten. (Vgl. Heppe, das Schulwesen des Mittelalters S. 42.) Und in Hansa- und Reichsstädten, wo der Unterricht der Volksjugend freie Gewerbsthätigkeit war, war damit von selbst eine Prüfung ausgeschlossen, bis das Schulhalten wie z. B. in Nürnberg zum zünftigen Gewerbe wurde. Wo dagegen besonders unter dem Einflusse der Reformation Gemeindeschulen entstanden, da mußte man zwar auch anfangs und in manchen Gebieten noch lange fort froh sein, wenn man ganz abgesehen von ihrer Brauchbarkeit überhaupt nur Lehrer bekam, und in der Regel das Geschäft des Unterrichts den Küstern befehlsweise übertragen. Wie wäre auch bei dem erbärmlichen

Lohne, der für den Schulunterricht gereicht wurde, die Forderung von irgend besseren Kenntnissen gerechtfertigt gewesen? Aber doch trat das Bedürfnis der vorgängigen Prüfung jetzt schon immer stärker hervor infolge der betrübenden Erfahrungen, welche an untauglichen Lehrern gemacht wurden, und die Forderung der Brauchbarkeit entwickelte sich in naturgemäßem Gange aus der Aufbesserung des Lohnes. In Deutschland machte hierin Württemberg den Anfang, in dessen „großer Kirchenordnung" von 1559 gesagt ist: „Wo fürohin einige deutsche Schulen vaciren würden, mögen die Flecken sich wohl um einen andern Schulmeister bewerben, doch denselben zu der Schul mit nichten selbst bestätigen, sondern zuvor unseren verordneten Kirchenräthen präsentiren. Die haben Befehl, einen jeden, so ihnen dermaßen zugeschickt, zu examiniren — — und so sie keinen Mangel finden, allererst approbiren und denselben anzunehmen gestatten" (Heppe, Geschichte d. Volksschulw. II. S. 127). — Aehnlich spricht sich die von Herzog Johann Casimir zu Sachsen-Coburg erlassene Kirchenordnung von 1626 (ebendas. S. 208) und das „revidirte kurfürstliche Decret" des Kurfürstenthums Sachsen von 1673 aus (ebendas. S. 177). Diese Ordnung breitete sich allmählich über die meisten deutsch-evangelischen Gebiete aus, und in Preußen wurde der Anfang gemacht in dem „Reglement für die deutschen Privatschulen in den Städten und Vorstädten Berlins" von 1738, sie auch auf die Privatschulen und das weibliche Lehrerpersonal auszudehnen (ebendas. III. S. 20). — In Städten und in kleineren Gebieten zwar bedurfte es noch längerer Zeit, bis die Nothwendigkeit der Lehrerprüfung erkannt wurde, aber das Volksschulwesen lag da auch noch sehr im Argen.*) Die seit dem letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts begonnene Wiedergeburt des Volksschulwesens hat nun alle deutschen Stämme und Staaten allmählich durchdrungen, und eben damit ist auch die Prüfung der Volksschullehrer zu einem allgemeinen deutschen Institut geworden, und auch andere europäische Staaten haben nach dem Maße der Entwicklung ihres Volksschulwesens Deutschland darin nachgeahmt. — Wenn dennoch bis in die neueste Zeit in den meisten römisch-katholischen Landen den Schulbrüdern und anderen Ordensgeistlichen sowie auch den Schulschwestern und anderen Nonnen gestattet war, Schule zu halten, ohne daß sie vorher eine Lehrerprüfung erstanden hatten, so scheint unsere Zeit des Culturkampfs dazu angethan, auch diese Ausnahme von der Regel in Deutschland verschwinden zu machen, wie ja in Preußen längst keine Schulbrüder u. dergl. Personen an Volksschulen angestellt werden sollen, soferne sie nicht „den für die Anstellung von Lehrern bestehenden gesetzlichen Vorschriften genügen." — Ueber die Prüfung von Lehrern und Lehrerinnen an Privatinstituten, deren Besuch die Stelle des Unterrichts in der Volksschule vertreten soll, s. den Art. Privatschulen.

Es liegt auch in der Natur der Sache, daß dem im Lauf der Zeit fühlbar gewordenen Bedürfnisse in der Hauptsache entsprochen worden ist und theilweise künftig noch in größerem Umfange zu entsprechen sein wird. Die Wichtigkeit eines guten Unterrichts und einer guten Erziehung der Kinder unseres Volkes ist ja anerkannt. Daraus folgt von selbst, daß darauf zu sehen ist, daß die Personen, denen dieses Geschäft anvertraut wird, demselben gewachsen seien. Staat, Kirche und Gemeinde haben das gleiche Interesse dabei. Ohne obligatorische Prüfung würde es bald überall so gehen, wie oben (Anm.) von Hamburg berichtet worden ist. Und es handelt sich dann nicht allein darum, was etwa hätte erzielt werden können und nicht erzielt worden ist, sondern auch und noch mehr darum, welcher positive Schaden durch untaugliche Lehrer angerichtet werden könnte. Es wird aber niemand sagen, man könnte ja mit einem Lehrer einen Versuch machen und ihn später, wenn er sich nicht tauglich

*) „Als das 19. Jahrhundert seinen Anfang nahm, war das Volksschulwesen Hamburgs noch in einem vollständig chaotischen Zustand. Invalide Soldaten und Bediente, verarmte Professionisten und heruntergekommene Geschäftsleute, verkrüppelte junge Männer und verdorbene Studenten, unverheiratet gebliebene Jungfrauen und Wittwen ohne Vermögen, sie alle griffen in Hamburg wie überall zum Schulscepter als dem letzten Nothanker. Niemand fragte nach ihrer Vorbildung oder ihrer Befähigung, weil man des Glaubens lebte, wer lesen, schreiben und rechnen könne, der sei auch im Stande, im Lesen, Schreiben und Rechnen zu unterrichten und wohl gar ein Buch darüber zu schreiben." Heppe a. a. O. S. 249.

erweise, entlassen. Das wären amerikanische Zustände, in die wir nicht zurückgehen wollen. So muß, wo irgend ein geordnetes und gedeihliches Volksschulwesen sein soll, durchaus jeder Person, welche Volksschulunterricht ertheilen und Volksschulerziehung übernehmen will, zur Bedingung gemacht werden, daß sie durch eine Prüfung ihre Befähigung zuvor nachgewiesen habe.

Die Frage über die Gegenstände dieser Prüfung (Prüfungsfächer) ist früher anders beantwortet worden als jetzt. Da die evangelische Kirche, in deren Hand das Volksschulwesen von der Reformation an lag, lange genug damit zu thun hatte, sich sowohl gegen die römische Kirche als auch gegen mancherlei Sectirer und Irrlehrer zu schützen, so ist begreiflich, daß in verschiedenen evangelischen Ländern angeordnet wurde, „es solle keiner auf seine Stelle (als Schulmeister) confirmirt werden, er sei denn in Religionssachen nicht irrig, sectirerisch oder abergläubisch, sondern der reinen, wahren christlichen, der augsburgischen und unserer Confession" (Württ. gr. Kirchenordnung, Heppe II. 127; vgl. das Berliner Reglement, Heppe III. 20 u. a.). Indessen war einerseits dessen, was bei einer solchen Prüfung gesucht und gefunden wurde, so wenig,*) daß der bezeichnete Zweck damit schwerlich erreicht ward, andrerseits war es nicht zu umgehen, daß allerlei Unwahrheit und Heuchelei vorkam. Man ist darum von jener Prüfung der religiösen Gesinnung und kirchlichen Richtung allmählich abgekommen, während man mit Recht in der Erforschung der Religionskenntnisse die Anforderung gesteigert hat. Ebenso ist auch eine besondere Prüfung der Sinnesorgane, der Auffassungs-, Denk- und Urtheilskraft nicht nöthig, weil ja sonst die Prüfung überhaupt zu einem Urtheil darüber reichliche Gelegenheit darbietet. — Nach was aber bei der Lehrerprüfung besonders zu forschen ist, das ist eine ausreichende Bekanntschaft mit den Lehren und Regeln der Unterrichts- und Erziehungskunde, und ein angemessenes Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten und von Lehrfähigkeit in den Unterrichtsfächern, welche zur Aufgabe der Volksschule gehören. Selbstverständlich darf die Prüfung in letzterer Hinsicht sich in unseren Tagen nicht auf das beschränken, was man vor hundert und mehr Jahren für genügend erachtete, Lesen, Schreiben, Rechnen, einiges Verständnis des Katechismus und etwa das Singen etlicher Choräle. Durch die Fortschritte der Zeit haben sich die Forderungen an die Volksschule hinsichtlich religiöser und realistischer Kenntnisse sowie mancher technischen Fertigkeiten bedeutend gesteigert, und die Prüfung der Volksschullehrer kann und darf von diesen Forderungen nicht Umgang nehmen. Andrerseits wird es zwar niemand wehren, ja es müßte mit Freuden begrüßt werden, wenn angehende Volksschullehrer sich entweder überhaupt eine wissenschaftliche Bildung angeeignet oder wenigstens in einzelnen Fächern umfassendere Kenntnisse oder künstlerische Fertigkeiten erworben haben; aber fordern kann die Prüfung dies nicht, sondern sie muß in Anbetracht des möglichen Bildungsganges und der Bildungszeit der Mehrzahl der Examinanden sich damit begnügen, daß der künftige Lehrer neben der sogenannten allgemeinen Bildung sich als Meister dessen, was er in der Schule zu lehren hat, soweit erweist, daß sein Unterricht den Anforderungen der Zeit und des Orts entspricht. — Die Prüfungsfächer theilen sich in solche, welche selbst Unterrichtsfächer der Volksschule sind, und in solche, welche die Bedingung der richtigen und gründlichen Auffassung und Behandlung

*) Heppe II. 44 wird ein Bericht mitgetheilt, den zwei Geistliche in Darmstadt über ein mit einem Schulmeister angestelltes Examen 1707 dem Consistorium daselbst erstatteten. Er lautet so: „Auf gnädigen Befehl hochfürstlichen Consistorii d. d. 11. Aug. 1707 haben wir, alsobald wir ihn bekommen, den Schulmeister Schröter, der um den Schuldienst zu Oberramstadt nachgesucht, vor uns beschieden und ihn examinirt und im Examen also befunden, daß er 1) eine feine Hand zum Schreiben hat; 2) die Stimme zum Singen ist auch nicht uneben, nur daß er noch etlicher Lieder Weise (als: „Auf diesen Tag bedenken wir") nicht kann; er sagte aber, er wolle die Weisen wohl lernen, es sei bisher seine Profession nicht gewesen; 3) in Erkenntnis der christlichen Lehre gehet es noch dünne bei ihm, maßen ihm sehr unbekannt, wie das Gesetz und von wem gehalten werde, und wie fern, und wie es hiergegen nicht gehalten werde. Vom Glauben, vom Unterschied des Gesetzes und Evangelii und anderem ist er noch wenig unterrichtet; er sagte aber, er wolle hinfüro sich besser exerciren. 4) Im Aufschlagen der heil. Schrift fand er das von ihm verlangte fünfte Buch Mosis; aber den Propheten Nahum, item die erste Epistel Sct. Johannis konnte er nicht finden. Sonsten ist er arm."

der ersteren für den Lehrer bilden. Die ersteren sind anerkanntermaßen Religion (Kenntnis der Bibel und der biblischen Geschichte, Verständnis des Katechismus und des sonstigen religiösen Memorirstoffes, Bekanntschaft mit den Hauptthatsachen und Hauptpersonen der Kirchengeschichte), deutsche Sprache (Lesen mit einer von Verständnis zeugenden und gefälligen Betonung, Rechtschreiben, Aufsatz, Kenntnis der neuhochdeutschen Grammatik und der bedeutendsten, namentlich für das Volk geeigneten Erscheinungen der deutschen Literatur), Rechnen (Ziffer- und Kopfrechnen), Realien (Naturgeschichte, Naturlehre, Geographie und Geschichte, genaue Kenntnis des Alltäglichen und Heimatlichen, aber auch diejenigen weiteren Kenntnisse, welche bei jedem Gebildeten erwartet werden), Schönschreiben (in deutscher und englischer Schrift), Formenlehre (Raumlehre), Zeichnen (Freihandzeichnen und ein Anfang im geometrischen Zeichnen) und Singen (nach dem Gehör und nach Noten). Die letzteren Prüfungsfächer sind Seelenlehre, Schulkunde (Kenntnis der äußeren und inneren Einrichtung der Volksschule, der Gesetze und Regeln des Unterrichts überhaupt und der Methode der einzelnen Unterrichtsfächer der Volksschule insbesondere, Bekanntschaft mit der Aufgabe und den Mitteln der Schuldisciplin sowohl als auch der religiös-sittlichen Erziehung und einige Vertrautheit mit den wichtigsten Erscheinungen und Personen in der Geschichte der Pädagogik), Arithmetik mit Algebra, Geometrie (Planimetrie und Stereometrie) und Musik (Bekanntschaft mit der Harmonielehre, mit Anfängen im Componiren und Fertigkeit auf einem zur Begleitung des Gesanges dienlichen Instrument). Hiezu kommt noch, wie sich von selbst versteht, Geschick und Gewandtheit, in den Fächern erster Classe zu unterrichten, Lehrprobe. — Was man als Minimum von einem (künftigen) Volksschullehrer zu fordern hat, das ist, daß er sämmtliche oben aufgestellten Unterrichtsfächer der Volksschule „durchdrungen hat und beherrscht“ (preuß. Regulativ v. 1. Oct. 1854), und es ist hierauf mit solchem Ernste zu bringen, daß jeden Examinand, welchem in einem dieser Fächer ein geringes Zeugnis zukommt, für eine nochmalige Prüfung zurückzustellen, und der, welcher in mehreren dieser Fächer schlecht besteht, für immer abzuweisen ist. Dasselbe gilt von der Lehrprobe. Von denjenigen Lehramtscandidaten aber, welche für den Unterricht an oberen Classen von Volksschulen, an Bürgerschulen (Mittelschulen) und sonst gehobenen Unterrichtsanstalten befähigt zu werden wünschen, ist zu fordern, daß sie nicht bloß in den Fächern der ersten, sondern auch in denen der zweiten Classe gut bestehen. Dies ist auch jetzt Grundsatz und Praxis in den meisten deutschen Staaten. Zu all diesem kann noch die Forderung der Kenntnis einer zweiten Sprache da kommen, wo zwei Sprachen in der Schule zu lehren sind, wie in Grenzländern oder in israelitischen Volksschulen; wo aber nur Eine Sprache in den Volksschulen gesprochen und gelehrt wird, kann die Kenntnis einer fremden Sprache nicht in den Bereich der Schullehrerprüfung fallen. (So auch Lüben im päd. Jahresbericht XIII.) Landwirthschaftliche und technologische Kenntnisse können ebenfalls nicht gefordert werden, sofern Landwirthschaft und Technologie nicht Unterrichtsgegenstände der Volksschule sind. Eine Prüfung endlich im Turnen und im Orgelspiel könnte auch nur facultativ sein, weil nicht jeder Volksschullehrer zugleich Turnlehrer oder Organist ist oder sein muß. Demungeachtet ist es fast überall traditionelle Forderung an die Volksschullehrer, daß sie auf der Orgel wenigstens einen Choral ohne Fehler spielen. Ebenso scheint man allenthalben mehr und mehr darauf umzugehen, daß man alle jüngeren Volksschullehrer auch im Turnen prüfe.

Von selbst versteht es sich, daß die Prüfungsbehörde für das Volksschulwesen aus sachverständigen und urtheilsfähigen Männern bestehen soll. Daß vor unserem Jahrhundert ein Patron der Schulstelle oder ein Beauftragter desselben, ein Geistlicher oder zwei, hie und da ein Rentbeamter und bei Schulwahlen eine Commission der Ortsgemeinde eine Prüfung mit den Bewerbern um eine Schulstelle vornahmen, erklärt sich aus den damaligen primitiven Zuständen. Es ist aber auch allbekannt, welche unverantwortliche Nachsicht dabei geübt, welche Misgriffe gemacht worden, welche Parteilichkeiten und Privatrücksichten mit unterlaufen sind. Doch auch abgesehen davon, wie selten ließen sich Ein Mann oder ein paar Männer finden, welche im Stande wären, in allen oben genannten Fächern gründlich zu examiniren und ein sicheres Urtheil nicht bloß über die Befähigung eines Examinanden überhaupt,

sondern auch über das Maß seiner Tüchtigkeit in den einzelnen Fächern abzugeben? Es ist deswegen da und dort frühe schon (in Württemberg 1559) angeordnet worden, daß die Mitglieder des Consistoriums mit diesem Geschäfte beauftragt wurden. Aber freilich finden wir auch bald, daß aus naheliegenden Gründen doch nicht das ganze Collegium an dem Prüfungsgeschäfte theilnahm, sondern dieses eben einem Mitglied der Behörde übertragen wurde. So war in kurzem der alte Uebelstand, wenn auch gemildert, wieder da. Die Unzuträglichkeiten, die dabei sich herausstellten, führten nach und nach in verschiedenen deutschen Staaten, auch in der Schweiz dahin, daß eine Prüfungscommission aufgestellt wurde. Dies ist unstreitig das einzig Richtige, und es kommt nur darauf an, daß dieselbe zweckmäßig zusammengesetzt wird. Der Vorsitzende muß ein Mitglied der Oberschulbehörde sein. Auch sollte dieser Vorsitz nicht einmal „irgend einem“ Mitglied der Oberschulbehörde, das etwa Zeit und Lust dazu hat, übertragen werden, sondern nur demjenigen Rathe, welcher die Anstellung und Beförderung der Volksschullehrer im Referate hat. Für diesen hat es ganz besondern Werth, die Leute bei der Prüfung persönlich und möglichst genau kennen zu lernen. Mitglieder der Commission aber sollten keine Fachgelehrten sein, weil diese entweder zu dem Bildungsstande der Examinanden sich nicht wohl herabzulassen vermöchten oder in Unterschätzung der Aufgabe des Volksschullehrers alles für „gut genug“ zu erklären geneigt sein könnten. Vielmehr eignen sich hiezu am besten Seminardirectoren und Seminarlehrer, Schulaufseher und gediegene Schullehrer. Die Mitglieder der Commission theilen sich in das Geschäft so, daß je zwei die Prüfung in den ihnen angemessenen Fächern übernehmen, bei der mündlichen Prüfung alle zugegen sind, um sich über jeden Examinanden ein Urtheil zu bilden, und sowohl das Urtheil über die schriftliche Leistung, in welchem die beiden Referenten sich zu verständigen haben, als auch das, welches bei der mündlichen Prüfung gewonnen worden ist, in gemeinschaftlicher Sitzung nach der Prüfung zum Vortrag gebracht und auf diesen Grund das Prüfungszeugnis festgestellt wird.

Was die Art und Weise der Prüfung und das Verfahren bei derselben betrifft, so ist zwischen der Prüfung der Kenntnisse, Prüfung der Fertigkeiten und Prüfung der Lehrhaftigkeit zu unterscheiden. Die erstere ist theils schriftlich zu halten, damit dem Examinanden Gelegenheit gegeben werde, zu zeigen, wie er in seinen Kenntnissen Zusammenhang habe und sie geordnet, deutlich und richtig darzustellen wisse, theils mündlich, damit der Examinator den Examinanden an den verschiedensten Puncten des Wissensstoffes anfassen kann und dieser Gelegenheit hat, seine Gewandtheit in mündlicher Darstellung, die bei dem Lehrer noch wichtiger ist als die schriftliche, an den Tag zu legen. Haben die Examinatoren bei den schriftlichen Prüfungen vor allem darob zu wachen, daß nicht mit fremder Hülfe gearbeitet werde, und bei der Beurtheilung der Arbeiten sich selbst zu hüten, daß sie nicht durch viele und schöne Worte mit wenig Inhalt oder durch richtigen Inhalt ohne gute Darstellung sich bestechen lassen: so muß man bei der mündlichen Prüfung noch mehr auf der Hut sein, daß man nicht entwickelnde (Unterrichts-) Fragen statt examinatorischer gebe, nicht durch Zwischenfragen dem in Verlegenheit befindlichen Examinanden nachhelfe oder durch schnelles Absprechen und Tadeln ihn einschüchtere. — Bei der Prüfung der Fertigkeiten taugt es nicht, allen Examinanden bloß die gleichen Aufgaben zu geben. Man muß denen, welche weiter vorgeschritten sind, auch Zeit und Gelegenheit geben, das Maß und den Umfang von Fertigkeiten zu zeigen, zu welchem sie gelangt sind. Was aber die Prüfung der Lehrhaftigkeit anlangt, so sollte zwischen der Entlassungsprüfung der Seminaristen und zwischen der eigentlichen Dienstprüfung besonders hierin der Unterschied gemacht werden, daß bei dieser die Forderung höher gestellt würde als bei jener, weil dieser weit mehr Zeit, Gelegenheit und Verpflichtung zur unterrichtlichen Uebung vorangegangen ist als jener, und weil es sich bei dieser vorzugsweise darum handelt, wohin der Mann zu stellen, wie seine Kraft am zweckmäßigsten zu verwenden sein werde. Ueberdies ist bei dem Volksschullehrer die rechte Lehrhaftigkeit neben dem erforderlichen Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten von viel höherem Werthe als ein großes Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten ohne ein wohlausgebildetes Lehrgeschick. Und darauf müßen die jüngeren Lehrer eben auch durch die Art und Weise der künftigen Anstellungsprüfung von Anfang an hingewiesen werden.

Die **Wirkung** der Prüfung ist nach Zeit und Zweck verschieden. Vor dem Eintritt in die Berufsthätigkeit überhaupt hat die sog. erste Prüfung bei denen, welche sie bestanden haben, die Wirkung, daß dieselben sofort im öffentlichen oder Privatdienste an Schulen und Anstalten **hülfsweise** verwendet werden können. Die Wirkung der zweiten Prüfung aber ist der Ausspruch ihrer Befähigung zu **definitiver** Anstellung. Zwischen beiden sollte überall ein Zeitraum von einigen Jahren bestehen, vor dessen Ablauf die Zulassung zur zweiten Prüfung nicht stattfindet, damit die jungen Männer nicht zu unreif in den definitiven Dienst eintreten und hinsichtlich ihrer Fortbildung längere Zeit gehörig in Athem erhalten werden. (Die Größe dieses Zeitraums ist in den verschiedenen deutschen Staaten ziemlich verschieden.) Auf der andern Seite ist es aber auch weder ein gutes Zeichen noch von guten Folgen, wenn der einmal geprüfte Lehrer die zweite Prüfung weit hinausschiebt. Es sollte darum im Interesse der Lehrer wie der Schulen die Zeit festgesetzt werden, innerhalb welcher die zweite Prüfung erstanden werden **muß** (in Preußen sind es 5 Jahre nach der ersten Prüfung), widrigenfalls die Entlassung aus dem Schuldienste erfolgt. Am meisten möchte sich empfehlen, daß alle diejenigen, welche die erste Prüfung mit einander erstanden haben, auch die zweite mit einander zu erstehen hätten. — Ob auch eine Beförderungsprüfung nothwendig sei, ist eine Frage, die unter den heutigen Verhältnissen mit Nein zu beantworten sein wird, da in anderen Berufskreisen, wenn einer einmal definitiv angestellt ist, eine Beförderungsprüfung nirgends mehr stattfindet. Wo aber die Volksschulstellen in verschiedene Stufen eingetheilt sind, da versteht es sich von selbst, daß ein Lehrer, der zuerst nur die Prüfung für eine niederere Stufe erstanden, durch eine nachfolgende Prüfung seine Befähigung zum Vorrücken auf eine höhere Stufe nachzuweisen hat. Ob auch eine besondere Prüfung zur Erlangung einer Oberlehrers- (Schuldirectors-) Stelle nöthig sei, ist sehr zu bezweifeln, da neben den früher schon dargelegten hervorragenden Kenntnissen und Fähigkeiten der Beruf des Oberlehrers vorzugsweise solche Eigenschaften erfordert, welche nicht in einer Prüfung, sondern nur in längerer amtlicher Wirksamkeit an den Tag gelegt werden können. — Die vielleicht allgemeine Sitte, daß man bei den **Prüfungszeugnissen** verschiedene Stufen (Classen) mit mehr oder minder schmeichelhaften Prädicaten macht, könnte zwar in der Rücksicht auf die Lehrer bei der ersten Prüfung entbehrlich scheinen, weil es sich hier doch nur darum handelt, ob ein Candidat überhaupt brauchbar ist oder nicht, wird aber schon hier für die Behörde wünschenswerth sein, da es denn doch in deren Interesse liegt, für die richtige Verwendung der jungen Leute an den Einzelzeugnissen Anhaltspuncte zu haben, und auch die Ergebnisse der ersten Prüfung mit denen der zweiten im einzelnen vergleichen zu können; bei der zweiten Prüfung vollends, bei welcher es sich darum handelt, für welche Art von Schulstellen der zuvor im allgemeinen für befähigt erklärte Lehrer nunmehr sich eigne, wird sie jedenfalls beibehalten werden müßen. Ein **ungünstiges** Ergebnis der Prüfung hat die Wirkung, daß entweder der Geprüfte nur für den Unterricht in einzelnen Fächern, z. B. Musik, Zeichnen, Kalligraphie für befähigt erklärt oder daß die Befähigung für den Unterricht überhaupt in Abrede gestellt wird. Im ersteren Falle kann der Betreffende als Fachlehrer angestellt werden; wollte er aber im ganzen für befähigt erklärt werden, so hätte er sich noch einer weiteren ergänzenden Prüfung zu unterziehen. Im letzteren Falle dagegen muß der Candidat, wenn er nicht vom Lehrerberuf abstehen will, jedenfalls noch einmal die Prüfung in ihrem ganzen Umfange erstehen, und das so oft, bis er sie besteht. Doch sollte, weil auf Gründlichkeit und durch Uebung zu erlangende Fertigkeit alles ankommt, vor einem Jahre niemand zur wiederholten Prüfung zugelassen, und die Geduld der Prüfungsbehörde nicht zu sehr ausgedehnt, sondern jeder, der dreimal nicht besteht, für immer abgewiesen werden. Ob die, welche zwar in der ersten, aber nicht in der zweiten Prüfung bestanden sind, noch ferner hülfsweise im Schuldienste zu verwenden sind, darüber sind die Ansichten getheilt. Die Ansicht, welche die gestellte Frage verneint, würde ohne Zweifel die allgemeine sein, wenn nicht theils Mitleid mit der äußeren Lage solcher Unglücklichen, theils da und dort empfindlicher Mangel an Lehrkräften zu der entgegengesetzten führte.]

**Psychologie**, s. Seelenlehre.

**Putzsucht**, s. Eitelkeit.

## Q.

**Quietismus**, s. Frömmigkeit.

## R.

**Radicalismus in der Erziehung**, s. Erziehung, verkehrte Richtungen.

**Räsonniren**, s. Befehlen und Verbieten; Locke.

**Räthsel.** Geben wir zuerst unsere Definition des Räthsels, so mag es diese sein: Räthsel ist eine bald nur verblümt andeutende, bald ausführlicher beschreibende Darstellung einer Vorkommenheit oder eines Gegenstands, Begriffs und Wortes, um andere aus Gegebenem ein Gesuchtes errathen zu lassen. Dieser Definition müßen wir jedoch, damit nicht manche Sprüchwörter und Epigramme, ja manche Mythen gleichfalls Räthsel heißen müßen, wie sie es in der That eigentlich sind und wie dies die hebräische Sprache ausdrücklich zeigt, sofern sie jeden eine tiefere Wahrheit nur eben andeutenden Spruch ein Räthsel nennt, gleich noch etwas weiteres über den näheren Zweck solcher Darstellung beifügen, daß nämlich bei dem Räthsel in unserem herkömmlichen Sinn zunächst nur beabsichtigt werde, zum Behuf geistiger Unterhaltung von der einen Seite Scharfsinn, Phantasie, Witz und Schalkheit zu zeigen, und auf der andern dieselben Geisteskräfte beim Hörer oder Leser unters Gewehr zu rufen und zu prüfen. Allerdings wurden (Simson, Oedipus, Turandot) mit diesem Spiel mitunter sehr ernsthafte Zwecke verbunden; allein hier müßen wir uns auf die Gestaltung und Verwendung der Sache in unseren Zeiten als gesellige Unterhaltung für Alt und Jung beschränken, da unsere Hauptaufgabe nur sein kann, den Werth des Räthsels für die jetzige Jugendbildung ins Licht zu stellen.

Unter allen Culturvölkern alter und neuer Zeit, im Morgen- und Abendland, ist kaum eines, bei dem nicht Räthsel vorkämen, bald nur als Bestandtheil des geselligen Volkslebens, bald aber auch als wirklich ausgebildeter Zweig der Literatur. Man vergleiche: Friedreich, Geschichte des Räthsels 1860. — Drei Volksstämme ragen aber auch hierin vor den andern hervor: die Semiten und unter diesen die Hebräer, die Griechen und die Germanen, vorzugsweise die deutscher Zunge. In jedem Buch des Alten Testaments, aber vielfach auch im Neuen, begegnen wir einer ganz auffallenden Neigung zu änigmatischer Anschauung und Rede. Es gehört geradezu zum Charakteristischen des semitischen Volksstamms, eine tiefere Wahrheit wo möglich zuerst in räthselhafter, sinnbildlicher Rede nur anzudeuten, um entweder den Hörer selbst den Sinn errathen zu lassen oder aber sofort in eigentlichen Worten zu sagen, was gemeint sei. Es ist ohne weitere Auseinandersetzung einleuchtend, welches Licht hiedurch namentlich auch auf die parabolische Lehrart Christi fällt. Welche Rolle das Räthsel aber im hebräischen Volksleben spielte, dafür dienen Richt. 14, 12—14. und 1 Kön. 10, 1. zum genügenden Beweis. — Kaum weniger stark tritt der Werth, den man auf änigmatische Rede für Ernst und Scherz im politischen und geselligen Leben legte, bei den Griechen heraus. Wir erinnern nur an die Geschichte von Oedipus, die Belege für das Gesagte bei Herodot und Plutarch, die Nachrichten über Sokrates Treiben und Lehrart u. dgl. Andererseits möge nur andeutungsweise hingewiesen werden theils auf die Orakelsprüche, theils auf eine große Zahl griechischer Mythen, theils auf die epigrammatische und gnomische Literatur der Griechen, theils endlich auf die mit dem Räthsel nahe verwandte Thierfabel. Ueberdies aber galt bei den Griechen das Räthsel als ein wesentlicher Bestandtheil des geselligen Lebens von Jung und Alt, bei den Symposien scheint es eine der gewöhnlichsten und beliebtesten Unterhaltungen gewesen zu sein. Demgemäß haben wir auch in der griechischen Literatur eine gute Zahl wirklicher, meist in metrische Form gebrachter Räthsel, die

ganz und gar unsern Räthseln und Charaden gleichen. Ja wir können sagen, daß insbesondere die mannigfache Gestaltung, welche das Kunsträthsel in neueren Zeiten gewonnen hat, größtentheils auf griechischem Boden gewachsen ist. — Eine überraschende Aehnlichkeit mit der Art, wie das Räthsel durch den griechischen Volksgeist ausgebildet und verwerthet worden ist, zeigt die Entfaltung dieser Pflanze auf germanischem Boden. Schon in der Edda findet man Räthsel kosmogonischen Inhalts. „Augenfällige Ausläufer jenes Zugs nach räthselhafter Anschauung und Rede haben wir," sagt Wackernagel, „noch in zwei Gedichten, den volksmäßigen im Traugemundslied, im Kriege auf der Wartburg den gelehrt meistersängerischen." Sehr vieles, was aus alter Zeit im Volksmund und in Volksbüchern sich erhalten und fort und fort neue Blüten getrieben hat, auch in erotischen Räthselliedern (Kranzsingen), findet sich gesammelt in Simrocks deutschem Räthselbuch. Nachdem der deutsche Räthseltrieb zu seiner Zeit eine reiche Fülle von Räthseln auch in lateinischer Sprache hervorgebracht hatte, bildete derselbe, sobald seit dem 18. Jahrhundert die deutsche Muse wieder ihre eigene Sprache redete, mit besonderer Lust und Liebe auch diese Seite der Poesie kunstmäßig aus. Wie sie namentlich durch Schillers umfassende Schöpferkraft auf eine höhere Stufe erhoben worden ist, dürfen wir als bekannt voraussetzen, sowie auch, daß nicht leicht einer der namhafteren deutschen Dichter der Neuzeit, und außerdem scharfsinnige, witzige Köpfe aller Facultäten und Berufsarten es unterlassen haben, Beiträge zu diesem kunstmäßigen Räthselschatze zu liefern. Außer Goethe und Schiller nennen wir Hebel, Houwald, Kind, Castelli, Rückert, Schleiermacher, Th. Körner, Moser, W. Hauff, Schmidlin, Mises (Fechner), Löwe als die bekanntesten unter den vielen. Insbesondere verdient hier Beachtung, wie auch für das jüngere Alter durch nicht wenige tüchtige Arbeiten neuer und neuester Zeit in erfreulicher Weise gesorgt worden ist (s. unten d. Literatur).

Unter diesen Umständen durften auch die Literarhistoriker unserer Zeit und die Schriften über Erziehung unsern Gegenstand nicht unbesprochen lassen. Daß es von den ersteren noch nicht in gebührendem Maße geschehen ist, beklagt mit Recht Wackernagel; die Bücher über Pädagogik aber geben ihr Urtheil über die Bedeutung des Räthsels für die Erziehung meist nur ganz im allgemeinen, ohne weitere Auseinandersetzung. Es bleibt uns folglich dieses Orts die Aufgabe, dem pädagogischen Werth des Räthsels durch eingehendere Auseinandersetzung gerecht zu werden. In dieser Beziehung entsteht fürs erste die Vorfrage: welches sind im einzelnen die verschiedenen Geisteskräfte, die bei diesem Geistesspiel in Betracht kommen? Sofern, wie bemerkt, ein Gesuchtes aus Gegebenem errathen werden soll, wird beim Räthsel unstreitig vornehmlich der vergleichende, combinirende, schließende Verstand und Scharfsinn in Anspruch genommen. Indem sodann das Gesuchte und das Gegebene oft weit auseinander liegen, ist nicht minder häufig, um die zum Ziele führende Brücke zu schlagen, die Ideenassociation und Einbildungskraft zur Lösung unentbehrlich. Ebenso nothwendig ist in vielen Fällen das Gedächtnis, mittelst dessen die Seele ganze Reihen von früher eingeprägten Vorstellungen rasch zu durchlaufen genöthigt wird. Bei der bisher geschilderten Art bewegt sich also der Geist auf demselben Gebiet, auf dem die Wurzeln der Wissenschaft liegen. Hier sprossen die Verstandes- und gelehrten Räthsel, mitunter auch die Volksräthsel. Vorherrschend jedoch appelliren diese letzteren an andere Geistesthätigkeiten, an den sogenannten gesunden Menschenverstand und Mutterwitz, an die Anschauung des Natur- und Menschenlebens mit ihren sogenannten Binsenwahrheiten, nicht selten auch an das populäre Sprachgefühl. Eine dritte in gewißem Sinn höhere Art zieht neben den genannten Thätigkeiten auch noch das ästhetische Gefühl in ihren Bereich (Schiller). Während bei den zwei ersten ein Räthsel seine Bestimmung erfüllt, ja seinen Reiz verloren hat, sobald die Auflösung gefunden ist; bleibt bei der dritten Gattung des ästhetischen Räthsels auch, nachdem das lösende Wort gesprochen ist, noch ein Kunstwerk zurück, das, seinen ästhetischen Zweck in sich selbst tragend, ein für Ohr, Phantasie und Gefühl lieblich ansprechendes Bild abgiebt. — Uebrigens gehören zum Wesen guter Räthsel bald mehr bald weniger meist noch zwei tiefere Eigenschaften, die, wenn es sich um die dabei thätige Geisteskraft handelt, das Werthvollste daran sind. Sie tragen die Züge an sich, welche das Charakteristische der Poesie und des Witzes ausmachen. Wenn wir poetisch alles heißen können,

was eine tief empfundene oder gedachte Wahrheit in einem treffenden Bilde der sinnlichen Welt so zum Ausdruck bringt, daß Idee und Bild sich decken und der Tieferblickende darin eine concrete Anschauung erhält von der Einheit der Gesetze des inneren und äußeren Lebens; so dürfte damit die Behauptung gerechtfertigt erscheinen, daß, wie in vielen Mythen, Märchen, Parabeln, Volksliedern, so auch in manchen Volksräthseln der Quell der reinsten Poesie fließe, so schlicht, so kunstlos und spielend sie oft in ihrer Form sich darstellen. Hinwiederum wenn es wahr ist, daß, mit Kant zu reden, das Wesentliche des Witzes in Zusammenstellung von Contrasten besteht; so darf keck behauptet werden, daß auf keinem Gebiet des geistigen Lebens derartige Zusammenstellungen in so reichem Maße und in solcher Mannigfaltigkeit sich beisammen finden, als in den Räthseln. Der größte Theil guter Räthsel geht darauf aus, in dem Gegebenen möglichst starke Dissonanzen auftreten und sofort im Gesuchten die Harmonie dazu finden zu lassen, sei es eine ernsthafte oder, was das Gewöhnliche ist, eine scherzhafte. Durch scheinbar widersprechende Merkmale den Rathenden zu necken, auf verschiedene, mitunter falsche Fährten zu locken, ihn an ganz bekannt Scheinendes zu weisen, während das Gesuchte tiefer verborgen liegt, oder aber in ferne Regionen zu locken, während die Lösung in nächster Nähe zu finden ist; das sind des Räthsels liebste Schalkheiten. Wie sehr das Ebengenannte eigentlich der wesentlichste Grundzug im Charakter des Räthsels ist, zeigt sich darin, daß gerade hier das Volks- und das Kunsträthsel um den Vorzug streiten, welches von beiden das Beste in solchem Necken, Contrastiren und Schillern zu leisten vermöge.

Fürs andere haben wir aber jetzt noch das Nöthige über Bezeichnung und Eintheilung der verschiedenen Arten von Räthseln voranzuschicken. — Wenn das gesuchte Wort 1) ein einfaches ist, und zwar a. von einerlei Bedeutung, so entsteht das einfache Räthsel insgemein, oder b. von zwei oder mehr Bedeutungen, so giebt dies das doppelsinnige oder mehrdeutige Räthsel, die Homonyme. — 2) Ist es aber aus mehreren Sylben zusammengesetzt, von denen jede einzelne für sich sowie das ganze Wort in Räthselform dargestellt wird, so ist das ein Sylbenräthsel, Charade genannt entweder nach einem angeblichen celtischen Wort Chwar d. i. Spiel oder nach dem französischen Char d. i. Wagen mit Sprossen. Es ist dies die beliebteste Form des modernen, übrigens auch schon bei den Griechen üblichen Kunsträthsels. — 3) Sofern bei einem Wort auch die einzelnen Buchstaben gegeben oder gesucht sein können, haben wir als besondere Unterart anzusehen das gleichfalls beliebte Buchstabenräthsel. Hier findet sich die größte Mannigfaltigkeit. a. Als eigentliches Buchstabenräthsel im engeren Sinn hat zu gelten, wenn entweder gewiße Wörter angegeben werden, in denen der gesuchte Laut vorhanden oder nicht vorhanden ist; oder wenn Laute gegeben sind, aus denen ein oder mehrere Wörter gebildet werden sollen; oder wenn verschiedene Anfangsbuchstaben oder auch Buchstaben in der Mitte oder am Ende der Wörter genannt sind und verlangt wird, die dazu gehörigen Wörter zu nennen. — b. Buchstabenräthsel im weiteren Sinn nennen wir diejenigen, welche gebildet werden aa. bald durch Buchstabenveränderung, vorn, mitten, oder am Ende, bb. bald durch Ausstoßung eines oder mehrerer Buchstaben, vorn, mitten, oder am Ende; cc. bald durch Hinzufügung von Buchstaben da oder dort, dd. bald durch Versetzen. Diese letztere Form hat mehrere Spielarten: α) das Anagramm im engeren Sinne entsteht, wenn die gegebenen Buchstaben eines Wortes insgesammt beibehalten und verwendet werden, um verschiedene Wörter zu bilden, z. B. Calvinus, Alcuinus, β) das Palindrom, rückläufiges R., entsteht, wenn entweder dieselben Buchstaben vorwärts und rückwärts zu lesen verlangt wird, so daß man das eine Mal ein und dasselbe Wort (Elle), das andere Mal verschiedene Wörter (Regen, Neger) zu errathen hat (Buchstabenpalindrom), γ) oder aber zwei Sylben eines Worts den Platz zu wechseln haben, z. B. Schlagbaum, Baumschlag (Sylbenpalindrom). δ) Der Logogriph, eigentlich Wortnetz, dagegen wird gebildet durch willkürliche Versetzung und Weglassung einzelner Laute eines Worts, so daß man einen oder mehr Buchstaben schwinden oder wieder erscheinen läßt, z. B. Reps, Speer. Zu Bezeichnung der Buchstaben wendet man in diesem Falle gerne Ziffern an. — 4) Von Sylben- und Buchstabenräthseln zu unterscheiden sind diejenigen R., bei denen der Lautton oder andere

Aeußerlichkeiten eines Worts ins Auge gefaßt werden. So entstehen a. die Gleichlauträthsel, wenn mehrere Wörter einen gleichen oder ähnlichen Laut, aber eine verschiedene Schreibart haben (Mandel, Mantel); b. die Betonungsräthsel, aus Wörtern gebildet mit verschiedener Betonung, z. B. Polstern; c. die Reimräthsel, wenn das gesuchte Wort durch einen gegebenen Reim angedeutet ist, z. B. „die geschäftgen Bienen l.... uns mit ihren süßen H....;" d. die Worttheilungsräthsel, welche die Aufgabe stellen, daß ein zusammengesetztes Wort das einemal als Ganzes, das anderemal jede Sylbe als selbständiges Wort genommen werde, z. B. über Meineid: „Vereint abscheulich, getrennt mir heilig." e. Die Schreibzeichenräthsel, welche eine richtige Setzung der Interpunctionszeichen verlangen, wie in dem bekannten: „Zehn Finger hab ich an jeder Hand fünf und zwanzig an Händen und Füßen." — 5 und 6) Zwei ganz besondere Unterarten bilden die gleichfalls uralten und neuestens so beliebten Bilderräthsel (Rebus) und die Rösselsprünge. — 7 und 8) Die Schachräthsel endlich und ebenso die mathematischen Räthsel gehören je ihrer besonderen Kunst und Wissenschaft an.

Offenbar wäre es zu viel verlangt, eine eingehende Kenntnis von der Geschichte dieser Filialprovinz des Geisteslebens irgendwie zur Bedingung der Bildung zu machen. Im Hinblick aber auf die früheren Andeutungen, wie stark die Neigung zu änigmatischer Anschauung und Rede und wie groß die Zahl der Räthselsprüche vorzugsweise bei den Hebräern und bei dem germanischen Volksstamm war, hat wohl auch die Pädagogik zu bedenken und zu berücksichtigen, daß wir ohne Zweifel die Bibel, daß wir unser eigenes Volksthum um ein gutes besser verstehen, wenn wir dem Räthselgeist, der beide durchzieht, lauschen gelernt haben. — Bis auf einen gewißen Grad weist schon das eben Gesagte darauf hin, daß es nicht wohl gethan wäre, wenn man, zumal in deutschen Landen, jemals aufhören wollte, auch für die Gegenwart dem Räthsel einen Platz bleibender Werthschätzung und Uebung einzuräumen. Es wäre dies ein Abbrechen der Triebkraft einer geistigen Thätigkeit, die aufs engste mit unserem deutschen Wesen verwachsen ist. — Doch es bedarf jetzt noch im besonderen des Nachweises, daß und warum, in welcher Weise, in welchem Umfang, wo und wann das Räthsel bei dem Werk der Jugendbildung zu verwerthen und zu üben sei.

Es leuchtet ein, daß jeder Gebildete wohl daran thut, zur Ausbildung und Läuterung seines Geschmacks mit dem ästhetischen R., zur Schärfung und Uebung seines Verstandes und Scharfsinns, auch seiner Combinationskraft und des Gedächtnisses mit dem Verstandesräthsel, endlich zum Behuf der Gewandtheit, bei Dingen und Vorfällen des täglichen Lebens rasch und mit Witz Rede stehen zu können, mit dem Volksräthsel mehr als oberflächliche Bekanntschaft zu machen. Alles, was in allen diesen Richtungen, wie man sagt, den Kopf ausputzt, muß für die Pädagogik beachtenswerth und gut verwendbar erscheinen, um so mehr, da dieselbe ja nicht bloß das Lernen, sondern das Leben, also insbesondere auch das gesellige Leben ins Auge zu fassen hat. — Zudem ist gerade das echte kerndeutsche Volksräthsel ohne Anstand eines der besten Mittel, um dem unpraktischen, träumerischen, hyperidealen Wesen des Deutschen, insbesondere auch der deutschen Jugend eine ersprießliche Diversion zu machen. Dies gilt ganz vornehmlich von unserer Zeit, die auf der einen Seite eine rührige Geistesgewandtheit und lebensfrische Geistesthätigkeit mit Recht hoch anschlägt, andererseits aber in Erziehung und Unterricht so viele Anstrengung für ernstes Wissen fordert und so wenige Augenblicke für harmloses Geistesspiel übrig läßt. Wenn es endlich leider nur zu wahr ist, daß in unseren Tagen Alt und Jung der lesenden Stände viel zu viel und zu schnell liest, so dürfte auch in diesem Betracht neben dem Sprachunterricht kaum ein anderes Gegenmittel genannt werden, das gesünder und natürlicher wäre, als das Räthsel, das ja auf jedem Schritt und Tritt nöthigt, stille zu halten, sich zu besinnen, auf Kleines und Kleinstes zu achten.

Die geeignetste Stätte für Uebung des Geistesspiels mit Räthseln ist der häusliche Kreis oder auch der gastliche Herd und Tisch. Insbesondere haben gemischtere Gesellschaften kaum ein geeigneteres Unterhaltungsmittel, das, wenn es gut gehandhabt wird, leichter und natürlicher bindet und fesselt. Nur vor zweierlei hat man sich dabei zu hüten. Die Sache darf in keiner Weise einen pedantischen Anstrich erhalten, was

nicht allein geschieht, wenn nicht die rechte Zeit eingehalten wird, sondern ganz besonders, wenn man irgendwie entbehrliche Erörterungen einmischt. Noch schlimmer ist es aber, wenn man sich im Stoff vergreift und dabei entweder die Fassungskraft der Mehrzahl der Anwesenden nicht in Rechnung bringt oder aber die einen gegen die andern in Schatten stellt. Im Durchschnitt müßen also die Aufgaben so gewählt und geordnet sein, daß die Zuhörer nach ihrem Mittelschlag mit Lust und Liebe folgen und die Lösungen finden können, die natürlich denselben möglichst vorzuenthalten sind. Man wähle daher umsichtig geordnete Sammlungen, welche die Auflösungen in besonderen Heften bieten, und welchen es nicht an Abwechslung und Mannigfaltigkeit fehlt.

Unter dem pädagogischen Gesichtspuncte möchte es bedenklich scheinen, Räthsel zu stellen, deren Lösung nur durch einen geschickten Fund und Einfall oder eine zufällig bekannte Notiz möglich ist, wie wir das bei einer Menge der volksmäßigen, oft läppischen Räthselfragen sehen. Es sind derlei Räthsel allerdings mehr „zum Lachen, als zum Rathen, und wohl dem, der mitlachen kann.“ Eben darum aber dürfen auch solche Käuze nicht absolut ausgeschlossen werden, um der Heiterkeit willen, die sie jederzeit in Kinderkreisen erregen. Doch hier vor allem ist Maß und Ziel nothwendig. — Dasselbe ist zu sagen in Betreff der Frage, was von Räthselbüchern zu halten sei, die der Förderung geschichtlicher, geographischer, sittlichreligiöser, biblischer Kenntnisse zu dienen beabsichtigen. An und für sich nämlich muß sicherlich so gut wie bei poetischen Erzeugnissen darauf gehalten werden, daß auch das Räthsel zunächst Selbstzweck sei. Gegen biblische Räthselfragen, welche Dr. Barth viele Jahre lang in den Jugendblättern gestellt hat, erhebt sich das gewichtige Bedenken, ob nicht dadurch die Neigung gefördert werde, die Bibel zu fremdartigen Zwecken zu durchstöbern. Nicht minder bedenklich wäre in anderer Beziehung, wenn etwa durch Schriften und Uebungen im Räthselfach absichtlich darauf hingewirkt werden wollte, die Lehrer und Hörer zu eigenen Productionen zu ermuntern; alle absichtliche Macherei ist vom Uebel. — Dagegen Räthsel mit naturgeschichtlichem, geographischem, historischem, auch je und je biblischem Inhalt haben, wenn anders die Form tadellos und der Ton nicht gar zu lehrhaft ist, und wenn sie bescheiden unter echte poetische und absichtslose Räthsel gemischt sind, nichts gegen sich; sie befestigen manche Kenntnis in spielender Weise und dienen zu Herstellung der vorhin gewünschten Mannigfaltigkeit. Eben deshalb aber möchte es nicht gerathen sein, längere Zeit fort einzig nur derartige Sammlungen zu benützen, wenigstens nicht im häuslichen Kreise. Ein anderes ists in der Schule, und wenn die letzte Frage, die wir noch zu beantworten haben, ob nämlich das Räthsel auch in die Schule gehöre, unbedingt bejaht werden müßte; dann freilich wären Räthselsammlungen, welche allein dem Gebiete der Schulkenntnisse entnommen sind, mehr als andere zu empfehlen. Allein diese Frage läßt sich nur mit Vorbehalt bejahen. Es gehört ein guter Takt und Geschmack zu solchen Uebungen, wenn die sonstigen Zwecke des Unterrichts dadurch nicht beeinträchtigt werden sollen, und die wenigsten Lehrer haben wohl hiezu das erforderliche Talent und Geschick. An und für sich ist eben die Schule die Stätte ernster Arbeit, nicht aber des Spiels, und wäre es auch das edelste und beliebteste Geistesspiel.

Zur Räthselliteratur mag es genügen, von den namhaftesten Vertretern des Fachs in neuerer Zeit und besonders den für pädagogische Zwecke geeignetsten Schriften nur die besten hervorzuheben und hier aufzuzählen. Es sind folgende: Vierhundert Räthsel und Charaden gesammelt von G. F. Bossert, Eßlingen, in dritter Aufl. erschienen; Fünfhundert Räthselfragen aus der Geographie und Geschichte, bearbeitet von K. Strack, Pfarrer; von demselben vierhundert Räthselfragen aus der Naturgeschichte und Naturlehre, Leipzig, Mayer; von Dr. Arendts, Professor in München: geographisches Räthselbuch, von demselben: naturgeschichtliches Räthselbuch; Räthselbüchlein für Kinder von G. Scherer, Stuttgart; Sphinx, Räthselgedichte von Ed. Prosch, 1. und 2. Sammlung; Räthsel und Sinnsprüche für Kinder von L. Schmidt, Pastor, Eisleben; Räthselschatz von Brüllow und Schäffer, Berlin; das deutsche Räthselbuch von Simrock, Frankf. (in vielen Auflagen); Räthselkurzweil für Jung und Alt von H. Thiersch, (?) Basel; Räthselbüchlein für kleine Leute mit erklärenden Bildern zur Seite, Stuttgart, bei Thienemann; deutscher Räthselschatz von L. Mezger, 2. Aufl. Heilbronn, Scheurlen 1876.

**Ramsauer**, s. Pestalozzi.

**Rangordnung.** Die dem Schulleben unentbehrliche Ordnung schließt auch in Betreff der Plätze der Schüler Willkür und Zufall aus. Jeder Schüler hat seinen Platz, über welchen nur der Lehrer verfügen kann. Allenthalben würde es ein Zeichen erschlaffter Disciplin sein, wenn sich der Einzelne heut hieher, morgen dorthin setzen wollte. Ausnahmen können wünschenswerth werden, müßen aber vom Lehrer genehmigt oder angeordnet sein. Die Sitzordnung wird sich nun in dem Bewußtsein der Schüler stets und mit innerer Nothwendigkeit als eine Rangordnung darstellen. Denn nach welchem Principe auch ursprünglich die Reihenfolge festgestellt werden mag, immer werden diejenigen, welche die bessern Plätze inne haben, als die Begünstigten erscheinen, und es wird sich die Frage erheben, ob der Genuß dieses Vortheils im Einklange stehe mit dem Verdienste. Dazu kommt, daß überall, wo die räumliche Anschauung einer geordneten Reihe von Personen gegeben ist, sich eine Symbolik sittlicher Zustände mit dieser Anschauung complicirt; und so wird auch in der Schulclasse die Vorstellung entstehen, daß die Inhaber der ersten Plätze auch die würdigsten seien, und die Forderung geweckt werden, diese symbolische Bedeutung des Platzes zur Wahrheit zu machen. Zu der gleichen Forderung führt die ganze Organisation des Unterrichts und die Eintheilung der Schule in verschiedene Classen oder Abtheilungen. Denn die Voraussetzung, daß die Schüler einer Classe oder Abtheilung auf gleichem Standpuncte des Wissens und Könnens stehen, ist immer nur im weiteren Sinne richtig, innerhalb der allgemeinen Gleichartigkeit bestehen mancherlei Unterschiede, welche im Verlaufe des Unterrichts immer deutlicher hervortreten. Nach geschehener Versetzung werden die Zurückgebliebenen (die Alten) anfänglich stets die ersten Plätze in Anspruch nehmen, und wo nicht von Seiten der Schule eine andere Einrichtung besteht, wird auch keiner der Neueingetretenen jenem Anspruche sich widersetzen. Erst die Bethätigung der Tüchtigkeit berechtigt nach dem Urtheile der Schüler zur Ascension der einen, die dann zur Degradation der andern wird. In diesen Anschauungen und Ansprüchen erweist sich ebenso das Gefühl der kindlichen Seele, daß in der Schule eine Rangordnung nothwendig sei, wie die Klarheit, mit welcher schon im kindlichen Bewußtsein das Princip dieser Rangordnung aufgefaßt wird. Denn eben nur die Leistungen, die offenbar gewordene Tüchtigkeit des Schülers in seinem Wissen und Können sollen sich in der Rangordnung spiegeln. Palmer (Ev. Pädagogik) und Völter (Süddeutscher Schulbote 1852. Nro. 24 und 25) heben darum mit Recht hervor, daß die Frage über die Location gar nicht in das Capitel von Lohn und Strafe, sondern in das der der Schule eigenthümlichen Lebensordnungen gehöre.

Ist der Zweck der Schule zunächst der Unterricht, an den sich das erziehliche Interesse erst anlehnt, so muß auch die didaktische Rücksicht bei der Location der allgemein pädagogischen vorangehen. Ihrem Wesen nach ist daher die Bestimmung des Platzes, den ein Schüler in der Classe einzunehmen hat, nicht verschieden von der Bestimmung der Classe, in welche er gehört. In beiden Beziehungen muß die Gliederung der Schülermasse dem stufenweise gegliederten Unterrichte entsprechen, jeder einzelne Schüler an den Ort gestellt sein, an welchem der Unterricht ihm fruchtbar werden kann. Jede Vermischung dieses didaktischen Zweckes mit andern erziehlichen Zwecken wird nothwendig die Klarheit und Sicherheit des Unterrichts beeinträchtigen. Wenn daher der Maßstab, mit welchem allein die Unterschiede der Classen gemessen werden können, die im Unterrichte entfaltete Tüchtigkeit des Schülers ist, so ist sie auch der einzige Maßstab, der an die feineren, individuellen Unterschiede der Mitglieder einer und derselben Classe gelegt werden darf, um danach die Rangordnung zu bestimmen. Denn die letztere ist ihrem Begriffe nach die sich vorbereitende, die werdende Versetzung selbst. War nun die Rangordnung nach dem Princip der Leistungen eine ungerechte, so muß die Versetzung später ebenfalls als eine ungerechte erscheinen, und sowohl das Vertrauen der Schüler als das der Eltern zur Schule wird untergraben. Die Kurzsichtigkeit ist ohnehin geneigt, unerfreuliche Urtheile über die Resultate des Unterrichts aus der persönlichen Abneigung der Lehrer zu erklären. Und dazu wird desto mehr Veranlassung vorhanden sein, je unsicherer das Bild der Unterschiede im Wissen und Können der Schüler ist, welches die Rangordnung giebt.

Aber auch abgesehen hievon wird die Rangordnung durch die Zwecke des Unter-

richts innerhalb der einzelnen Classe und durch die Schwierigkeiten des Massenunterrichts gefordert. Wenn es die Hauptaufgabe des Lehrers ist, alle Schüler einer Schulclasse in möglichst gleichmäßigem Fortschritte zu erhalten, so muß sein Unterricht ein möglichst individueller werden. Damit ihm nun in jedem Augenblicke die Uebersicht über seine Schüler erleichtert werde, so ist im Classenunterrichte eine Einrichtung nothwendig, welche ein objectives Bild von den Leistungen der Einzelnen giebt. Man hat zwar nicht selten dagegen eingewendet, daß derjenige ein schlechter Lehrer sein müße, welcher nicht auch ohne Rangordnung seine Schüler kenne. Daran ist auch etwas wahres. Will man indessen auch davon absehen, daß doch die Rangordnung dem Lehrer, namentlich in gefüllten Classen, das eigentliche Bild der Classe wenigstens sicherer und leichter vorführt, als es seine eigene Erinnerung vermag, so werden bei diesem Einwurfe wichtige Bedingungen des Unterrichts selbst übersehen. Denn dem Lehrer sollen die zu unterrichtenden Individuen überhaupt nicht auf eine so zufällige Weise in die Hände gerathen; sondern, da der Unterricht eine planmäßige Thätigkeit ist, so soll der Lehrer von vorn herein wissen, welche Schüler er jetzt, welche er nachher heranziehen müße. Er wird also die Gruppen derselben von vorn herein im Auge haben müßen, um mit jeder bestimmten Operation des Unterrichts sich an die geeigneten Individuen zu wenden. Ist doch die Bedeutung dieses vor die Augen gestellten Bildes der Classe vielen so wichtig erschienen, daß sich immer wieder darüber ein Streit erhebt, ob die tüchtigeren oder die untüchtigeren Schüler in der Nähe des Lehrers placirt werden müßen. Die gemeinsame Voraussetzung der verschiedenen Ansichten darüber ist eben die, daß der Lehrer die geeigneten Forderungen des Unterrichts stets von vorn herein an die richtige Adresse richten müße. Auf die Frage selbst giebt es natürlich keine allgemeine Antwort, denn ihre Beantwortung hängt zuweilen von der Localität, von der Art der Subsellien und für den einzelnen Lehrer von seinen Gewohnheiten, von seiner Persönlichkeit, körperlichen Beschaffenheit 2c. ab. Aber, wie subjectiv der Streit auch immer sei, er zeugt doch von dem allseitig anerkannten Bedürfnisse, daß das räumliche Bild der Classe dem Zwecke des Unterrichts dienen müße.

Unsere Ansicht steht freilich nicht unbestritten da. In der Reihe der über dies Thema erhobenen Bedenken werden diejenigen zu unterscheiden sein, welche überhaupt gegen jede Rangordnung, sodann diejenigen, welche gegen das im Obigen behauptete Princip der Location, und endlich diejenigen, welche gegen den Misbrauch in der praktischen Behandlung der Sache gerichtet sind.

Gegen jede Rangordnung ist in neuester Zeit die Ansicht ausgesprochen worden, daß die Rücksicht auf die körperliche Entwicklung der Schüler die für alle äußeren Ordnungen der Schule wichtigste sei. Der Arzt Dr. L. Guillaume zu Neuenburg forderte in seiner Schrift »Hygiène scolaire 1864«, die bald auch unter dem Titel „Die Gesundheitspflege in den Schulen" in deutscher Uebersetzung erschien, daß die Schüler lediglich nach ihrer Größe an Tische von verschiedener Höhe gesetzt werden. Das Interesse, mit welchem diese Angelegenheit besonders von Aerzten weiter verfolgt wurde, hat doch kein anderes Resultat gehabt, als das, die Aufmerksamkeit auf diese Seite der Gesundheitspflege in der Schule zu richten. In der That kann die Schule sich nicht dazu verstehen, wie eine Krankenanstalt, die Pflege des Körpers über die Pflege des Geistes zu stellen, und bei aller gebotenen Rücksicht auf die Gesundheit der Schüler kann sie ihren Einrichtungen immer nur einen mittleren Maßstab zu Grunde legen (s. den Art. Schulgeräthschaften). Es haben sich aber auch Pädagogen gegen jede Rangordnung erklärt. Von Bedeutung ist hier namentlich die von dieser Seite oft laut gewordene Anklage, daß die Rangordnung den Ehrgeiz wecke. Diese Ansicht muß, wenn sie consequent bleiben will, eigentlich jede Location verwerfen; denn da die Rangordnung als solche, ganz abgesehen von ihrem Princip, immer eine gewiße Werthschätzung der Persönlichkeit in sich schließt, so wird allerdings durch jede Rangordnung der Ehrtrieb des Schülers in Bewegung gesetzt. Allein das Nämliche geschieht ja durch Lob und Tadel, durch Zeugnisse und Versetzungen, mit einem Worte, durch jedes Urtheil der Schule über den Einzelnen und es soll geschehen. Denn die Schule, welche das Ehrgefühl nicht zu wecken vermöchte, würde ebenso verwerflich sein, wie diejenige, die es tödtete; ja in der gesunden Schule hört eine gewiße Appellation an das Ehrgefühl eigentlich niemals auf. Wenn also nur die Lehrer nicht Ehrgeiz

und Ehrliebe verwechseln, so wird die Anklage, daß jede Rangordnung den Ehrgeiz wecke, in ihrer Allgemeinheit nicht aufrecht erhalten werden können. Desto häufiger tritt sie in der engeren Fassung auf, daß gerade die Bestimmung der Plätze nach der Tüchtigkeit des Wissens und Könnens und die gewöhnliche Praxis in der Handhabung der Location diese üble Wirkung haben.

Trennen wir beide Puncte der Anklage. Mit dem ersten tritt dieselbe in die Reihe derjenigen Bedenken, welche gegen das von uns aufgestellte Princip der Location erhoben werden. Sie geht, genauer betrachtet, dahin, daß die Schule, indem sie die Geschicklichkeit des Schülers so stark betone, seinen Blick ablenke von demjenigen Maßstabe, nach welchem der Mensch vor seinem Gewissen und vor seinem Gotte sich zu messen habe, dem Maßstabe des sittlichen Gesammtwerthes. Aber die Frage ist immer die, welches denn nun das richtigere Princip der Location sei. Es kann in dieser Hinsicht nur drei Factoren geben, auf welche im Interesse der Schule zurückgegangen werden könnte: die Fähigkeiten, der Fleiß und die sittliche Haltung des Schülers. Es wäre nun denkbar, daß entweder einer dieser Factoren das richtige Princip der Location enthalte, oder daß dasselbe in der Combination gewißer Factoren gegeben sei. Prüfen wir die Möglichkeiten. Nach den Fähigkeiten allein die Schüler zu setzen, hat noch niemand vorgeschlagen, und zwar aus dem Grunde, weil es einfach unmöglich ist, der individuellen Unterscheidung hier gerecht zu werden. Für die sittliche Entwicklung aber würde eine Rangordnung der Art entschieden schädlich sein. Denn es fehlt ihr jenes Correctiv, welches darin liegt, daß nach der Erfahrung die Treue in der Anwendung der Gaben Größeres wirkt, als das bloße Talent. Auch für die Unterrichtszwecke hätte diese Location keine Bedeutung. Denn an die Anlagen der Schüler braucht der Lehrer nicht erinnert zu werden, sie gerade geben sich von selbst in jedem Augenblicke kund. Eine Rangordnung nach dem Fleiße allein würde ebenso undenkbar sein. Denn die eigentlich sittliche Potenz, der Grad der sittlichen Anstrengung, welche im Fleiße wirksam ist, entzieht sich der Beurtheilung, noch mehr die ethischen Motive des Fleißes. Die Schule hat es mit der Leistung zu thun und in der Leistung spielt immer die Anlage eine Rolle. Die Fehlgriffe des Urtheils sind also unvermeidlich, sie sind für den Schüler um so deprimirender, je willkürlicher sie erscheinen und je besser er sich seines wirklichen Strebens bewußt ist. Und damit berühren wir den sittlich tiefsten Schaden, den eine solche Location anrichten müßte. Da nicht mehr der objective Werth der Leistung über den Grad des Fleißes entschiede, sondern irgend welche Merkmale an der Leistung, die gerade der Lehrer als solche anzusehen und zu bezeichnen gewohnt wäre, so würde der Schüler sehr bald diese Merkmale herausfinden und sein ganzes Streben darauf richten, nur sie zu erzielen. Mit diesem von außen kommenden Antriebe auf eine gewiße Art des Thuns muß aber der Schüler immer mehr dem Interesse an der Sache selbst entfremdet werden, in welchem der echte Fleiß wurzelt. Das Verfehlteste von allem wäre indessen die Location nach dem sittlichen Wohlverhalten allein. Denn das, was wir in der Schule sittliches Wohlverhalten, gutes Betragen &c. nennen, ist noch immer etwas andres, als die sittliche Gesinnung, die eigentlich den sittlichen Werth bildet. Die Schule muß das Gesetz ihrer Lebensordnungen viel zu bestimmt zum Maßstabe der Schülertugend machen, als daß sie nicht dieser Tugend den Stempel einer gewißen Legalität aufdrücken und in dem Urtheile über den sittlichen Werth der Einzelnen oft fehlgreifen sollte. Träfe sie zufällig das Richtige, so könnte sie nur jene trotzige Selbstgerechtigkeit erziehen, die in der äußern Anerkennung den Beweis ihrer sittlichen Unfehlbarkeit sieht. Aber sie wird das Richtige selten treffen, und die offenbaren Fehlgriffe des Lehrers werden in den Augen der Schüler, die sich unter einander besser kennen, zu ebenso vielen Beweisen seiner Kurzsichtigkeit werden.

Da es nun unmöglich ist, auf eine vereinzelte Qualität der Schüler eine gerechte und brauchbare Rangordnung zu bauen, so wurde es mit der Vereinigung mehrerer Factoren versucht. Der Billigkeit scheint es zu entsprechen, alle drei Factoren zusammen zu nehmen. Das ist der am häufigsten vorkommende Vorschlag. Dem bedenklichen Umstande, daß doch hier Factoren von disparater Natur und von verschiedenem sittlichen Werthe neben einander gestellt werden, soll dadurch begegnet werden, daß dem Fleiße und dem guten Betragen eine höhere Geltung als den Anlagen beigelegt wird.

Natürlich muß dies auf einen Zahlenausdruck gebracht werden, was aber unmöglich ist, weil es dem Wesen der Sache widerspricht. Damit ist der Willkür wiederum die Thüre geöffnet. Von der andern Unmöglichkeit, den sittlichen Gesammtwerth eines Menschen, zumal eines Kindes, genau zu bestimmen, wird nach dem Vorausgeschickten nicht mehr zu reden sein. Es war ein ehrenwerthes Gefühl, welches immer wieder den allgemein sittlichen Factor in der Schule betont sehen wollte; es war aber eine unklare Forderung, daß dies gerade in der Rangordnung geschehen müße. Denn der Gedanke, daß die Schule ein Urtheil über die Gesammthaltung des Schülers nach allen Seiten hin festzustellen habe, führt nicht zur Rangordnung, sondern zum Schulzeugnis. Dieses kann die Factoren trennen, kann jedem derselben gerecht werden. Während das Schulzeugnis über eine lange Reihe von Erfahrungen berichtet, will die Rangordnung den gegenwärtigen Standpunct des Schülers charakterisiren; während das Schulzeugnis dem Schüler und den Eltern Gelegenheit geben will, sich ein Urtheil über die allseitige Stellung des Einzelnen zur Schule zu bilden, will die Rangordnung lediglich den Lehrer und den Schüler darüber belehren, in wie weit der Zweck des Unterrichts an dem Einzelnen erreicht sei.

Von den möglichen Combinationen zweier Factoren fällt die Vereinigung der Fähigkeiten mit dem Betragen, sowie die des Fleißes mit dem Betragen schon darum fort, weil es, wie schon gesagt, kein Mittel giebt, die Leistungen so zu zerlegen, daß ein ganz adäquates Urtheil über den Fleiß oder über die Anlagen ausgesprochen werden könnte. Es bleibt daher nur noch übrig, den Fleiß und die Fähigkeiten, wie sich dieselben eben in den Leistungen offenbaren, zum Principe der Location zu machen. Und hier haben wir es allein mit einem wirklichen und mit einem objectiven Maßstabe zu thun. Der Schüler ist es überall selbst, der sich den Platz giebt; so wird die Rangordnung eine gerechte, weil nur das in die Rechnung gezogen wird, was der Beurtheilung zugänglich ist. Während alle andern Locationsprincipe, wie nachgewiesen, zu einem offenbaren sittlichen Nachtheil ausschlagen müßen, trägt dieses die Mittel in sich, auch die Auswüchse des Ehrtriebes abzuschneiden. Denn da diese Rangordnung das Urtheil über den sittlichen Gesammtwerth des Schülers hier ganz auf sich beruhen läßt, da sie keine Allwissenheit proclamirt, die zum Gespötte werden muß, und keinen Hehl daraus macht, daß sie den sittlichen Kern des Menschen gar nicht zu treffen vermöge, so bietet sie gerade hundertfältige Gelegenheit, den einen zu demüthigen, den andern zu erheben, indem sie Raum läßt für eine andre, hier noch nicht in die Rechnung gezogene Schätzung der Persönlichkeit. Und weil sie klar und bündig scheidet zwischen dem verborgenen Menschen, den Gott richtet, und dem vor aller Augen offenbar gewordenen Geschicke für die Aufgaben der äußern Lebenszwecke; so verleiht sie der Schule einen für das ganze Erdenleben sehr wichtigen propädeutischen Charakter. Denn was im bürgerlichen und Staatsleben die Verschiedenheit der äußern Lebensstellung hervorruft, das ist ja auch nicht von dem Gesammtwerthe des innern Menschen, sondern von jener Brauchbarkeit für die äußern Lebenszwecke abhängig, zu welcher Talent und Strebsamkeit führen. An diese göttliche Ordnung, die unser ganzes Erdenleben durchdringt, wird sich die Schule um so mehr anzuschließen haben, als der Mensch nicht frühe genug dazu angeleitet werden kann, den realen Werth gediegener Kenntnisse einzusehen und sich demjenigen neidlos unterzuordnen, dem er größere Tüchtigkeit zugestehen muß. Die Gefahr, daß viele, denen es wohl gelingt, zum Ehrgeiz angetrieben werden könnten, und daß andere, denen es nicht gelingen will, kleinmüthig werden, muß im allgemeinen zugestanden werden. Aber diese Versuchungen sind zu offenbar, als daß die Schule sie ignoriren könnte, und wo sie eintreten, da hat die Schule Mittel, ihre Macht zu brechen. Insbesondere ist nicht abzusehen, wie der Schüler, der in die höheren Plätze einrückt, dazu kommen sollte, diese Werthschätzung seiner Person sofort für eine Schätzung seines ganzen innern Menschen zu nehmen. Dazu ist diese Rangordnung viel zu verständlich, und wenn die Lehrer es versäumen könnten, in einem solchen Falle das nöthige Gegengewicht wirken zu lassen, so würden es unfehlbar die Schüler thun. Durch ihre Gerechtigkeit schneidet diese Rangordnung auch zwischen Lehrern und Schülern den ganzen erbärmlichen Kleinhandel mit persönlicher Gunst und alle Buhlerei um dieselbe ab, und macht das reine Gold echter Liebe zu einer Waare, die ehrlich geboten und gesucht wird. Diese echte Liebe

wird es den Schülern der obern Plätze nahe zu legen wissen, daß von dem, dem viel gegeben ist, auch viel gefordert werde, wird sich aber auch mit den schwächern Schülern über die kleinen Siege, welche die Treue errungen hat, um so herzlicher freuen.

Die Einwürfe gegen die Location, welche von der praktischen Ausführung der Sache ausgehen, lenken zunächst unsere Aufmerksamkeit auf diese selbst.

Die Frage, ob die Location nach den einzelnen Fächern eine verschiedene, oder nach einem Gesammtresultate aller Fächer für alle Unterrichtsgegenstände eine gemeinsame sein müße, führt auf die allgemeinere Frage zurück, ob die Pflege einzelner Anlagen oder die allgemeine Ausbildung aller der wichtigere Zweck der Schule sei. Nun liegt es aber im Begriffe der Schulbildung im Gegensatze gegen die Berufsbildung, daß ein möglichst gleichmäßiger Fortschritt in allen Unterrichtsgegenständen von dem Schüler verlangt werden muß. Soll daher die Location dem Zwecke des Unterrichtes dienen, so muß sie auf Grund eines Gesammturtheils über den Fortschritt in allen Lehrgegenständen eingerichtet werden, wobei nicht ausgeschlossen ist, daß denjenigen Unterrichtsgegenständen, denen nach der Gattung der Schule ein besonderes Gewicht eingeräumt werden muß, auch ein verhältnismäßig größerer Einfluß auf die Rangordnung zugestanden werden darf. Die Universallocation giebt ein Urtheil über den allgemeinen Standpunct des Schülers. Zwar nimmt dieser nach ihr nicht den mathematisch richtigen Punct in den einzelnen Fächern ein, an den er gehörte, aber er wird doch immer in diejenige Gruppe von Schülern gestellt sein, in welche er gehört. Die Universallocation bietet allen Lehrern ein richtiges Bild von dem allgemeinen Standpuncte des Schülers dar und ermöglicht dadurch eine gemeinsame Einwirkung auf ihn. Die Location nach einzelnen Fächern entbehrt dieses Vortheils und bringt außerdem, da sie es nöthig macht, daß die Schüler mit jeder Lehrstunde ihre Plätze vertauschen, eine Beweglichkeit und Unruhe in die Schule, die nach vielen Seiten hin störend wirkt. Die mehr künstliche Weise, in welcher sie zuweilen vorgenommen wird, daß nämlich die Plätze in allen Lehrgegenständen gleichmäßig, aber nur für eine gewiße Zeit nach einem gewißen Objecte bestimmt werden, und daß nach Ablauf dieser Zeit ein anderes Fach das maßgebende für alle Stunden wird, hebt auch noch den Vortheil auf, den jenes erste Verfahren darbietet. Bei jenem Verfahren hat doch jeder Lehrer für seinen Gegenstand das richtige Bild der Classe, bei diesem bietet die Classe in allen Objecten außer dem einen, nach dem gerade gesetzt wird, ein falsches Bild. Das Gefährlichste von allem ist, daß nach irgend einem Lehrgegenstande, der die Ausführung der Location besonders leicht macht, wie z. B. nach der Orthographie oder dem Rechnen, die Plätze für alle Stunden bestimmt werden, und selbst dort, wo nur ein Lehrer alle Unterrichtsgegenstände vertritt, muß der zwiefache Nachtheil eintreten, daß die Schüler vom Lehrer falsch beurtheilt werden, und daß sie selbst zwischen solchen Lehrobjecten, auf welche ein Gewicht zu legen sei, und solchen, auf welche es nicht weiter ankomme, unterscheiden lernen. Allen Arten der Particularlocation ist übrigens der Vorwurf zu machen, daß sie durch den häufigen Wechsel der Plätze den Locus zu stark und doch nicht in der rechten Weise betonen, das Bewußtsein des Schülers über sich selbst verdunkeln und in das ganze Leben der Schule eine innere Unruhe und Zerfahrenheit bringen, die dem Unterrichte schädlich sein muß.

Die völlige Ausartung dieser Richtung ist das sogenannte Certiren oder Stechen, welches früher sehr beliebt war, gegenwärtig aber überall billig in Miscredit gekommen ist. Bleibt der Schüler auf eine Frage die Antwort schuldig, und ist der nächst unter ihm sitzende im Stande, sie zu beantworten, so tritt der augenblickliche Wechsel des Platzes ein. Weiß eine Reihe von Schülern die Antwort nicht, so rückt der Glückliche, der sie endlich bringt, über die ganze Reihe hinauf. Da bei diesem Verfahren stets eine bedeutende Aufregung der Schüler eintritt, so wird dasselbe von manchen als ein sehr wirksames Mittel, die Theilnahme am Unterrichte zu beleben, angesehen und in ausgedehntem Maße angewendet. Zugleich gelten die durch das Certiren gewonnenen Plätze für eine fortdauernde Berichtigung der Rangordnung und werden so lange behauptet, bis eine neue Revolution alles wieder über den Haufen wirft. Da hier nun einmal äußere Unruhe für innere Lebendigkeit genommen wird, so geschieht es nicht selten, daß man die gewöhnliche Art verläßt und allerlei z. Th.

geradezu gemüthlose und grausame Verschärfungen des Verfahrens einführt. Von allen diesen Arten des Certirens gilt, was Bormann (Unterrichtskunde I, 9) bemerkt, daß der innere Werth des Unterrichts immer in Frage steht, wo solche äußere Hülfsmittel gesucht werden. Ja es enthält sogar das Certiren einen Widerspruch gegen die erste Bedingung eines förderlichen Unterrichts. Dieser erheischt äußere und innere Ruhe der Schüler, eine Stille des Gemüthes, eine Sammlung des innern Menschen, deren tiefster Grund das Interesse am Gegenstande ist. Kann aber irgend etwas den Schüler von der Sache selbst ablenken, so ist dies die Erregung des Gefühls, der Leidenschaft, der Selbstsucht. Es ist widersinnig, die Aufmerksamkeit durch die Furcht oder durch die Begierde erzeugen zu wollen, weil jede stärkere Bewegung des Gemüthes die Klarheit des intellectuellen Actes trüben muß. Eine Aufmerksamkeit, die sich neben dem Gegenstande auch noch mit dem eignen Zustande beschäftigt, ist eben eine getheilte und darum keine. Noch verwerflicher ist das Certiren aus sittlichen Gründen. Denn was jemals der Rangordnung nach Kenntnissen zum Vorwurf gemacht worden ist, daß sie den Ehrgeiz wecke und das Ehrgefühl in eine falsche Bahn lenke, das muß von einem solchen Verfahren im vollsten Sinne zugegeben werden. Eine unzartere und frivolere Behandlung des Ehrgefühls kann es ja nicht geben, als diese unausgesetzte Appellation an dasselbe. Was die Rangordnung nie sein will, eine Belohnung oder Bestrafung, das wird beim Certiren zum offenbaren Princip des Unterrichts gemacht. Ist es dann nicht natürlich und nothwendig, daß ein Knabe, der so unabläßig an seinen Platz erinnert wird, diesen zuletzt zum Endzweck aller seiner Thätigkeit macht? Muß nicht der gestachelte Ehrgeiz, statt ein wirkliches Lernen, lediglich die Caricatur des Fleißes erzeugen? Aber auch getödtet kann der Ehrtrieb durch ein solches Verfahren werden, denn da die augenscheinliche Ungerechtigkeit, welche das Certiren begleitet, auch dem Auge des Schülers klar werden muß, so ist es nicht zu verwundern, wenn er zuletzt völlig abgestumpft und gleichgültig gegen Beschämungen dieser und anderer Art wird. Auch dem Lehrer selbst muß der klare und geordnete Faden des Unterrichts bei solcher dauernden Störung sich verwirren. Kann er sich dagegen in jener Sphäre der Unruhe für die Dauer wohlgefallen, so dürfte er schwerlich von dem innersten Wesen des Unterrichts eine Erfahrung haben. Aber auch dieses ungleiche Maß, mit dem so oft beim Certiren gemessen wird, diese rohe Gleichstellung des Unbedeutenden und des Bedeutenden, diese herzlose Verachtung der Seelenangst, in welcher der befangene Schüler seine gedankenlose Antwort herausstößt, alles dies kann nur zur Verachtung des Lehrers und der Schule führen, und muß die zarten Wurzeln der Pietät für immer absterben lassen. Gehen nun manche Lehrer so weit, daß sie auch sittliche Vergehungen durch sofortiges Heruntersetzen bestrafen, so zeigen sie, daß sie eben von der eigentlichen Bedeutung der Rangordnung und von der Gefährlichkeit ihres Beginnens keine Ahnung haben.

Wenn manche, wie z. B. Nebe (Schullehrerberuf 381), das Certiren auf gewiße Unterrichtsgegenstände, wie die Wiederholung in den historischen Disciplinen, das Kopfrechnen, das cursorische Lesen rc. beschränken und dadurch die schädlichen Wirkungen desselben abschneiden wollen, so liegt darin wohl eine gewiße Wahrheit, aber auch nur eine solche. Allerdings widerspricht die Unruhe des Certirens vornehmlich dem entwickelnden Unterrichte. Wo der Unterricht mehr auf Befestigung und Einübung ausgeht, wo also mehr das Gedächtnis als das Denken in Anspruch genommen wird, da wird freilich auch eine gelegentliche Zerstreuung weniger hemmend wirken. Aber daß hier die Promptheit der Erinnerung, die Schnelligkeit der Anwendung nicht ebenfalls unter den Einwirkungen der Furcht rc. leiden sollten, wird niemand behaupten wollen. Dazu kommt ferner der Unterschied der Anlagen, welcher sich auch in diesen Uebungen geltend macht, und der dann veranlaßt, daß gerade die langsamen Köpfe um die erforderliche Unbefangenheit gebracht werden. Genug, das Certiren erscheint nach allen Seiten und in allen Formen als eine verderbliche und den Forderungen des Unterrichts widersprechende Sitte, welche durch ihr Alter nicht gerechtfertigt wird. Und wenn es Schulen gegeben hat, wie die Jesuitenschulen, welche den Ehrgeiz zum Hebel der gesammten Erziehung gemacht haben, so hat die evangelische Pädagogik um so ernster das principiis obsta an diesem Puncte zu beachten. Die Meinungen über die Sache waren immer getheilt. Die rationalistische Schule der deutschen Pädagogik

urtheilte milder über die Sache, als die Gegenwart. Indes tritt uns bei jener Schule eine Auffassung der Sache entgegen, welche allerdings einen pädagogischen und allgemein sittlichen Boden hat. Niemeyer (Grundſ. d. Erz. u. d. Unt. II, 3. § 44) hofft, die Kinder werden das ganze Verfahren halb als ein Spiel ansehen, in dem man zuweilen auch ohne eigne Schuld ein Unglück haben könne, und Denzel (Einl. ꝛc. II, 100) betrachtet das Certiren überhaupt nur als ein heitres Spiel, welches gelegentlich die regsamen Kräfte in Bewegung setzen möge. Da er will, daß dieses Spiel nur für die betreffende Stunde daure, so kann man dem beistimmen. In diesem Sinne billigt es auch Beneke (Erziehungs- und Unterrichtslehre II, 704). Denn wenn schon der Unterricht eben nie zum Spiele herabsinken soll, so giebt es doch Stunden, in denen alle Wirkung des Unterrichts verloren und aufgehoben scheint; dann mag auch einmal durch ein solches Spiel von außen her die Lebendigkeit in das stagnirende Bewußtsein getrieben werden. Aber eben darum, weil doch dieses Spiel nur noch die Stelle des Unterrichts vertritt, wird es nicht zu oft getrieben werden dürfen, wenn es seine wohlthätige Wirkung nicht verlieren soll. Auch Niemeyers Bemerkung, daß das Certiren für größere Schüler immer etwas kindisches behalte, darf nicht übersehen werden.

So bleibt denn die Rangordnung, die auf der Universallocation beruht, die einzig gerechtfertigte. Wie oft aber und in welchen Zeitabschnitten soll diese Location vorgenommen werden? Sehr verschieden ist, was an verschiedenen Anstalten Sitte geworden und in einigen Ländern Deutschlands von Seiten der Behörden darüber vorgeschrieben ist. Und wenn sich Kirsch (die Aufsicht des Geistlichen über die Volksschule S. 227) und Palmer am liebsten für eine halbjährliche Location entscheiden, so schlägt Völter dagegen eine vierteljährliche vor. Daß eine häufig wiederkehrende Aenderung der Rangordnung schädlich wirken muß, da sie weder ein bedeutendes noch ein sicheres Resultat liefern kann, in den Unterricht aber eine nutzlose Unruhe und mit dieser Unruhe zugleich alle ihre sittlichen Gefahren hineinträgt, muß durchaus anerkannt werden. Wenn aber mit der Feststellung der Rangordnung bis zum Ende des Semesters gewartet werden soll, so wird ihr eigentlicher Zweck illusorisch. Sie giebt dann weder ein Bild der im Laufe dieser Zeit gemachten Fortschritte, noch zeigt sie, wie weit die Aufgabe des Unterrichtes gelöst sei und wie weit nicht. Man wird daher im allgemeinen dem Vorschlage von Völter, sie vierteljährlich eintreten zu lassen, zustimmen müßen. Die Location in der Mitte des Semesters gewährt dann einen Ueberblick über den bisher gemachten Fortschritt, der schon sehr belehrend für die Beantwortung der Frage werden muß, welche von den Schülern zurückzubleiben und welche mitzukommen scheinen. Durch die Hauptlocation, die am Ende des Semesters eintreten soll, wird ausgesprochen, in welchem Maß die einzelnen Schüler im Vergleich mit einander das Classenziel erreicht haben. Wenn die Schule alsdann der Familie zugleich mit den Zeugnissen auch Nachricht über den locus ihrer Angehörigen giebt, so fehlt es ihr nicht an Mitteln, etwaigen Misverständnissen, als enthielte die Location ohne weiteres und unbedingt ein lobendes oder tadelndes Urtheil über die Schüler, vorzubeugen. Denn die Zusammenstellung des Zeugnisses und der Rangordnung darf nicht die Abhängigkeit des einen von dem andern bedeuten, weil sonst in beide Schuleinrichtungen, wie oben gezeigt, Unklarheit gebracht würde. Die Rangordnung ist ja in erster Linie für die Schule, das Zeugnis für den Schüler und für das Haus.

Aber auf welche Weise soll das Urtheil über den locus, der dem Schüler gebührt, festgestellt werden? Es giebt hier einen zweifachen Weg. Auf dem einen gehen diejenigen, welche im Laufe der ganzen Zeit zwischen der letzten und der nächsten Location das Material für das neue Urtheil sammeln. In manchen Schulen werden Lobzettel mit verschiedenen Numern bei jeder guten Leistung ausgetheilt, und aus ihnen wird dann die Summe gezogen, welche über den Platz entscheidet. Auf andern Anstalten ist ein ausgebildetes Strich- und Notensystem im Gebrauche, nach welchem jede Antwort des Schülers sofort protokollirt wird. Aehnlich verhält es sich damit, wenn alle Fehler der schriftlichen Arbeiten addirt und diese Summen bei Bestimmung der Plätze in Anrechnung gebracht werden, oder wenn nach jedem Exercitium sofort eine neue Rangordnung gemacht wird. Alle diese Arten, die Kenntnisse und Fortschritte zu controliren, sind bedenklich. Zwar wird ein gewissenhafter Lehrer sich alle jene Notizen

machen und sie für die Beurtheilung des Schülers zu Rathe ziehen, denn sein Gedächtnis kann unmöglich alles ohne solche Hülfe festhalten. Aber alle diese Notizen summirt geben kein richtiges Bild von dem gemachten Fortschritte. Wie oft einer auf dem Wege strauchelte, ist gleichgültig bei Beantwortung der Frage, ob er die Höhe erreichte oder nicht. Und danach wird bei der Location gefragt. Die Sache hat aber noch eine andre üble Seite. Bei dieser unabläßigen Anknüpfung von Strafe und Belohnung an die einzelne Leistung hört alle Unbefangenheit des Gemüthes und damit alle Fruchtbarkeit des Unterrichtes auf. „Der Schüler denkt nur an den Strich, nicht an die Sache," sagt Nägelsbach (Gymnas. Pädag. 57), der dies ganze Strichsystem geradezu verabscheuungswürdig nennt.

Der andere und allein richtige Weg, die Location zu vollziehen, besteht darin, daß sie auf Grund einer mündlichen und schriftlichen Gesammtprüfung festgestellt wird; wobei wir nicht ausschließen wollen, daß das Ergebnis der gewissenhaften Beobachtungen des Lehrers während des ganzen einschlägigen Zeitraums auf die Location influire, da immerhin auf eine einzelne Arbeit oder Leistung am Schlusse des Semesters Zufälligkeiten ihren Einfluß üben können. In der Elementar- und in der Volksschule wird die mündliche Prüfung das Uebergewicht haben. Völter hat (a. a. O. 196) das Verfahren bei einer solchen Prüfung näher beschrieben. Fehlerlose Leistungen werden mit Null, halbrichtige mit einem, ganz unrichtige oder gar nicht gelieferte Arbeiten mit zwei Strichen bezeichnet. Aus den Summen ergiebt sich die Rangordnung. Es muß jedoch das Resultat eines jeden Unterrichtsgegenstandes auf eine Zahl gebracht werden, so namentlich, wo zugleich mündlich und schriftlich geprüft worden, damit nicht durch zwiefache Anrechnung desselben Gegenstandes der Einfluß andrer Unterrichtsfächer herabgedrückt werde. Innerhalb der Reihe derjenigen, welche eine gleiche Numer erzielt haben, entscheidet die bisherige Reihenfolge. In den höheren Unterrichtsanstalten wird naturgemäß die schriftliche Prüfung in den Vordergrund treten.

Die Prüfung hat sich auf alle Unterrichtsgegenstände zu erstrecken; denn was obligatorisch in der Schule eingeführt ist, wird, falls es bei der Rangordnung nicht berücksichtigt wird, in den Augen der Schüler herabgesetzt. Ob aber allen Lehrobjecten hier ein gleicher Einfluß gestattet werden könne, ist eine andere Frage. Die Leistungen im Singen und Zeichnen z. B. werden zwar mit in die Location eingerechnet, aber nur mit dem halben Werthe eines Unterrichtsgegenstandes in Anschlag gebracht werden müßen. Umgekehrt kann es nahe liegen, dem Charakter der Anstalt gemäß, einem oder mehreren Objecten eine höhere Geltung für die Location einzuräumen, als andern. Ueberhaupt ist die Verhältniszahl, mit welcher ein Fach auf die Location einwirken soll, von dem Werthe abhängig zu machen, welchen dasselbe für die Bildung des Schülers hat, und von der Arbeit, welche es von ihm fordert. Es kann sich hiebei fragen, wie der Religionsunterricht in Betreff der Location angesehen werden müße. Wenn nun bei der Location überhaupt von dem ethischen Factor, wie er sich außerhalb der Leistungen kundgiebt, abgesehen werden muß, so wird dies vor allen Dingen von dem Glauben gelten. Dagegen ist es ausführbar und für die Volksschule sogar unerläßlich, die gewonnenen Kenntnisse in der biblischen Geschichte, in der Katechismuslehre &c. ebenso wie alle andern Kenntnisse zu beurtheilen und in die Location einzurechnen. Uebrigens versteht es sich von selbst, daß über die Geltung, welche dem einzelnen Unterrichtsgegenstande für die Location eingeräumt werden soll, sowie über das ganze Verfahren bei der Zurückführung der Urtheile auf einen Zahlenausdruck in dem Lehrercollegium eine Einigung stattgefunden haben muß.

Ist das Resultat gefunden und sind die Plätze danach bestimmt, so ist erfüllt, was die Location wollte. Jede weitre in das Leben der Schüler innerhalb oder außerhalb der Schule reichende Folge der Rangordnung verdunkelt den Zweck derselben und verleugnet ihr Princip. Namentlich gehört sie, als nur im Interesse des Unterrichts vorhanden, durchaus zu den internis der Schule selbst, die nichts mit dem Leben der äußern Welt zu schaffen haben. In manchen deutschen Ländern besteht die Anordnung, daß die amtlich veröffentlichten Schultabellen nach der Location aufgestellt werden sollen. Darin liegt eine Verkennung der Sache. Was die Location in jedem Falle bedeute, kann nur die Schule wissen. Wenn sich in den Einrichtungen der Schule immer der Geist der Nationalität spiegeln wird, so kann es nicht auffallen, daß sich

in Frankreich und England an die Rangordnung der Schule so viel äußere Ehre anschließt. In Deutschland ist die künstliche Erregung des Ehrgeizes durch äußere Belohnungen immer nur als vereinzelte Verirrung aufgetreten, und es ist aus dem Kerne des nationalen Bewußtseins heraus auch immer wieder auf ihre Gefahren energisch hingewiesen worden. Wird die Rangordnung der Schule frei gehalten von solchen Beziehungen zur Oeffentlichkeit, so wird sie keinen Ehrgeiz künstlich ernähren, aber auch kein natürliches und richtiges Ehrgefühl erdrücken, wird den Lehrer vor Täuschung bewahren und ihn nicht zu einem Schmeichler des Schülers herabsetzen, wird dem Unterrichte selbst eine erziehende Kraft geben und die Schule auch zu einer Schule der Charakterbildung machen.

**Ratich** (Wolfgang). Literatur. H. A. Niemeyer, Mittheilungen über Wolfg. Ratichius. Zwei Programme. Halle, 1840, 41. 4. Derselbe, Wolfg. Ratichius in Köthen. Zwei Programme. Ebd. 1842, 43. 4. Derselbe, Wolfg. Ratichius in Magdeburg. Ebd. 1846. 4. Karl v. Raumer, Gesch. der Pädagogik Bd. 2. K. Schmidt, Gesch. der Pädagogik Bd. 3, S. 295 ff.

In der Reihe der Pädagogiker, welche gewöhnlich als die Neuerer aufgeführt werden, nimmt Ratich der Zeit nach die erste Stelle ein. Hat er mit allen andern gemein ein übergroßes Vertrauen auf die Methode und die derselben dienenden Lehrbücher, ein etwas voreiliges Verheißen glänzender Erfolge bei erleichterndem und abkürzendem Verfahren, eine auffallende Unsicherheit in der Durchführung der aufgestellten Theorien und Musterformen, bei williger Hingabe an den erwählten Beruf und für das Gedeihen der Schule; so unterscheidet ihn wieder, daß er bei einseitiger Berücksichtigung der Lehrgegenstände die Natur und die Bedürfnisse der zu Bildenden noch wenig beachtet hat, daß er, indem er die Muttersprache in ihr Recht einzusetzen strebt, die Realien noch völlig zurückstellt, daß er auf streng kirchlichem (lutherischem) Standpuncte sich hält und Einheit alles Unterrichts im Glauben verlangt, daß er endlich bei allem Eifer, für seine Didaktik Propaganda zu machen, doch immer wieder durch eine wunderliche Geheimthuerei die ihm Vertrauenden sich entfremdet, die er doch auch durch eigene Erfolge nicht festhalten kann. Er macht den Eindruck eines Sonderlings, der ein scharfes Auge für die Mängel der anderen hat und das, was ihm als das Richtige erscheint, mit ehrlichem Sinne vertritt, der aber einzelne fruchtbare Gedanken für allgenugsame Wahrheiten hält, mit der Durchbildung seiner Entwürfe nie fertig wird und durch Stolz und Wichtigthun überall wieder auch seine Gönner und Freunde verletzt, so daß er ruhelos sich durch die Welt schlägt und zuletzt in Noth und Dürftigkeit endet.

Wolfgang Ratich war d. 18. Oct. 1571 zu Wilster in Holstein geboren. Er machte seine Schulstudien in Hamburg und besuchte dann die Universität Rostock, wo er Theologie studirte. Da er jedoch seiner schweren Zunge halber für die Kanzel nicht geeignet war, so faßte er, auf die Mängel der damaligen Lehrweise aufmerksam geworden, den Entschluß, an Ausbildung und Einführung einer neuen Didaktik seine ganze Kraft zu setzen. Er gieng nach England, wo er wohl mit den ersten Schriften Bacos bekannt wurde, und nach Holland (Amsterdam), wo er alle Wissenschaften in großartigem Gedeihen fand und während eines 8jährigen Aufenthalts seine didaktischen Ansichten allmählich bestimmter ausbildete. Moriz von Oranien, an den er zuerst mit seinen Reformvorschlägen sich wandte, wollte die neue Methode zunächst nur beim Unterricht im Lateinischen versucht sehen; R. zog sich daher zurück und entschloß sich zur Heimkehr in das Vaterland.

Im J. 1612 erschien er zu Frankfurt, als eben die Fürsten und Stände des Reichs zur Wahl und Krönung des Kaisers Matthias versammelt waren. Hier übergab er (7. Mai) der Reichsversammlung ein Memorial, worin seine Gedanken und Vorschläge kurz zusammengefaßt waren (Niemeyers Prgr. v. 1841, S. 14 f.), und hatte die Genugthuung, daß einzelne Fürsten sein Werk mit lebhafter Aufmerksamkeit betrachteten. Insbesondere beauftragte Landgraf Ludwig von Hessen-Darmstadt zwei Professoren seiner Universität Gießen, den Theologen Christoph Helwig und den Philosophen Joachim Jung, mit R. zu verhandeln und ein Gutachten über dessen Lehrkunst abzugeben. Diese Verhandlungen fanden noch in demselben Jahre statt und führten zunächst zu einem befriedigenden Ergebnis. Beide Männer, unbefangen, streb-

sam und gründlich gelehrt, giengen auf Ratichs Ideen anerkennend ein und schienen zu weiterer Förderung seines Unternehmens in ausgezeichneter Weise tüchtig. Ihr Gutachten erschien unter dem Titel: „Kurzer Bericht von der Didactica oder der Lehrkunst Wolfg. Ratichii, darinnen er Anleitung giebt, wie die Sprachen, Künste und Wissenschaften leichter, geschwinder, richtiger, gewißer und vollkommlicher, als bisher geschehen, fortzupflanzen seynd.“ (Frankfurt 1613. 12.)*)

Inzwischen war auch die verwittwete regierende Herzogin von Sachsen-Weimar, Dorothea Maria, auf R. aufmerksam geworden. Sie veranlaßte 1613 vier Professoren von Jena, Grawer, Brendel, Walther (Gualtherus) und Wolff, zu einem neuen Gutachten, während sie sich zugleich mit dem einflußreichen Oberhofprediger Hoë von Hoënegg in Dresden und dem berühmten Theologen Balthasar Mentzer in Gießen berieth. Das Gutachten erschien noch 1613 unter dem Titel: „Bericht von der Didactica oder Lehrkunst Ratichii &c.“ und lautete wieder günstig, während Hoë von Hoënegg zunächst zwar auch anerkennend über R. sich aussprach, aber die Benützung seiner Didaktik für die sächsischen Fürstenschulen ablehnte. Noch im J. 1613 kam R. nach Weimar, wo die Herzogin selbst und ihre Schwester Anna Sophia, nachmalige Gräfin von Rudolstadt, von ihm in Sprachen sich unterrichten ließen.

Aber schon im J. 1614 finden wir R. in Augsburg. Denn auch dort war man auf ihn aufmerksam geworden und hatte drei Deputirte, unter ihnen den berühmten Hellenisten David Hoeschelius, nach Frankfurt gesandt, wohin R. von Weimar zurückgekehrt war. Helwig und Jung begleiteten ihn nach Augsburg, um ihn in der Verbesserung des dortigen Schulwesens zu unterstützen. Indes scheinen beide von ihrer Bewunderung für ihn bald zurückgekommen zu sein. Wenigstens kehrte Helwig schon im Mai 1615 nach Gießen zurück, wo er 1617 starb, Jung blieb zwar noch einige Monate als Gast Hoeschels in Augsburg, gieng aber im Sept. 1615 ebenfalls weg, um in Lübeck seine didaktischen Arbeiten und Versuche fortzusetzen, die er jedoch bald völlig aufgab, da er keinerlei Sympathie dafür erwarb. Was beide in ihrem Gutachten und dann noch in einigen in Augsburg entstandenen Aufsätzen niedergelegt haben, dürfte in höherem Grade als dasjenige, was R. selbst herausgegeben hat, geeignet sein, die wünschenswerthe Einsicht in die neue Didaktik gewinnen zu lassen. Wir fassen die Grundzüge im Folgenden zusammen.

Der „kurze Bericht“ hebt anerkennend hervor, daß Ratichs Methode nicht bloß den Sprachunterricht in hohem Grade abkürze und erleichtere, sondern auch für die Künste und Wissenschaften, ja für diese besonders, anwendbar sein würde. Ihre Eigenthümlichkeit liege darin, daß sie Lehrgabe (Lehrfähigkeit) gewinnen lasse, die ohne eine besondere Kunst, die Lehrkunst, nicht zu erlangen sei; diese Lehrkunst aber gehe durch alle Sprachen, Künste und Wissenschaften und zeige, wie man die zu Bildenden recht fassen und behandeln könne, da sie ihre Regeln ebenso aus der Natur des Menschen, wie aus den besonderen Eigenschaften der Lehrgegenstände ableite. Dabei fällt nun der Bericht ein strenges Urtheil über das frühere Lehrverfahren, nach welchem man von den Schülern vielfaches Memoriren und Uebersetzen verlangt habe, bevor man ihnen etwas rechtes gegeben und in der gehörigen Weise sie geübt. Nicht minder wird die bisherige Bevorzugung des Lateinischen getadelt und verlangt, daß vor allem die Muttersprache aus ihrer Vernachläßigung herausgehoben und „recht und künstlich“ erlernt werde, in welcher ja auch viel besser, als in einer fremden Sprache, alle Künste und Wissenschaften gelehrt werden könnten. Zu rechter Benutzung der neuen Methode erscheine nun freilich eine Reihe neuer Grammatiken, Lehrbücher, Wörterbücher nothwendig, und es ist auch dies für Ratichs Didaktik charakteristisch, daß sie den Erfolg des Unterrichts so ganz besonders an die Schulbücher geknüpft hat.

Die Augsburger Aufsätze lassen nun die Hauptsätze der neuen Didaktik bestimmter auffassen. Es sind fruchtbare Gedanken, die nur darum nicht schon damals zu nachhaltiger Wirksamkeit gelangt sind, weil es an besonnener und stetiger Durchführung fehlte. Alle spätere Pädagogik aber hat immer wieder an Sätze angeknüpft, wie die

*) Neue Ausgaben 1614 in Gießen und Rostock, 1621 in Magdeburg. Ueber Jungius s. Guhrauer, Joachim Jungius und sein Zeitalter. Stuttgart und Tübingen 1850.

folgenden: 1) Alles nach Ordnung und Lauf der Natur. 2) Nicht mehr denn einerlei auf einmal. 3) Eins oft wiederholt. 4) Alles zuerst in der Muttersprache. 5) Alles ohne Zwang (der Lehrmeister kein Zuchtmeister). 6) Nichts (mechanisch) auswendig zu lernen (weil das recht Verstandene und oft Wiederholte von selbst sich einprägt). 7) Gleichförmigkeit in allen Dingen (in Lehrart, Regeln, Lehrbüchern). 8) Erst ein Ding an ihm selbst, hernach die Weise von dem Ding (die Regel erst aus dem Lehrobjecte abzuleiten). 9) Alles durch Erfahrung und stückliche Untersuchung (nichts nach bloßer Auctorität und Gewohnheit). — Es hätte Großes erreicht werden können, wenn ein so klarer Geist, wie Jungius war, der Durchführung dieser Gedanken sich gewidmet hätte. R. selbst war schon seines unsteten Wesens halber nicht geeignet, seiner Sache rechtes Gedeihen zu sichern.

Als er Augsburg verlassen hatte, fand er freundliche Aufnahme in Cassel bei dem Landgrafen Moriz. Dieser hatte von den ersten Jahren seiner Regierung an durchgreifende Reformen des Schulwesens versucht. Nach verschiedenen Experimenten glaubte er es auch mit Ratich versuchen zu können, und dieser begann wirklich im Juni 1616 an der „Hofschule" mit griechischem Unterricht seine Thätigkeit. Aber schon im Juli gieng er wieder weg, und die Versuche der Räthe, „den harten, eigensinnigen, wunderbarlichen Kopf" zur Rückkehr zu bestimmen, erwiesen sich als unwirksam. Aber der mit seiner Didaktik gemachte Versuch schien gar nicht übel gelungen, weshalb auch der Vorsteher der Hofschule, Dietrich von Werder, sich dahin aussprach, daß zwar nicht die Methode im ganzen, aber manche ihrer Grundsätze zu empfehlen seien. Die wichtige Schulordnung, welche Landgraf Moriz im J. 1618 erließ (s. Vormbaum, Evangelische Schulordnungen II, 177 ff.), ist zwar nach den Grundsätzen Sturms gearbeitet, zeigt aber doch auch die Einwirkung der neuen Didaktik, namentlich darin, daß der Unterricht im Deutschen, und zwar der grammatische, zur Grundlage alles sprachlichen Unterrichts gemacht ist. Vgl. Niemeyer, Programm von 1841, S. 10, 11 u. 14.

Nach wechselndem Aufenthalte in Westfalen und Hanau kam R. 1617 wieder nach Frankfurt, wo der Rath auf seinen Wunsch eine Commission zur Prüfung seiner Didaktik niedersetzte. Als aber das Gutachten ungünstig ausgefallen war, gieng R. nach Basel, wo er bei dem großen Orientalisten Johannes Buxtorff Verständnis für seine Lehrkunst zu finden hoffte. Allein weder dieser noch dessen College, der Professor des Organi Arist., Ludwig Lucius, scheinen näher auf seine Absichten eingegangen zu sein.

Dafür eröffnete sich ihm jetzt wieder in Deutschland ein Wirkungskreis. Schon 1816 hatte ihn Fürst Ludwig von Anhalt-Köthen, ein Mann von ungewöhnlichen Kenntnissen, zu sich eingeladen; aber R. war zunächst noch nicht zu haben gewesen, und schon hatte Ludwig die Sache aufgegeben, als R. plötzlich — am 10. April 1618 — in Köthen eintraf und sich bereit erklärte, zunächst mit einer deutschen Schule den Anfang zu machen. Schon in den nächsten Tagen kam zwischen R. und dem Fürsten ein Vertrag zu Stande, nach welchem dieser dem Unternehmen seinen Schutz zusicherte und jener sich anheischig machte, diejenigen, welche man ihm zuweisen würde, in Sprachen so zu unterrichten und zu üben, daß sie dann die Jugend in ungleich kürzerer Zeit, als nach der alten Methode, und mit viel geringerer Mühe lehren könnten.

So begann nun in Köthen ein reges Treiben, das merkwürdige Aehnlichkeit mit demjenigen hat, welches später unter Basedow in Dessau sich eröffnete. Nachdem R. in 13 Puncten die ihn leitenden Gedanken kund gegeben hatte (Niemeyer, Progr. von 1842, S. 12 f.), hatte er es als seine nächste Aufgabe anzusehen, Lehrer für die neue Lehrart zu bilden. Diese Sorge übernahm er anfangs allein. Alle mußten eidlich sich verpflichten, bis auf Erlaubnis das ihnen Mitgetheilte niemanden zu offenbaren, noch irgendwo darnach zu lehren, übrigens aber dieser Lehrkunst mit allem Fleiß und aller Treue beizuwohnen und dieselbe zu Gottes Ehren und der lieben Jugend Wohlfahrt mit zu befördern und fortzusetzen. Es handelte sich also darum, einen Stamm von Lehrern zu gewinnen, welche, der neuen Methode kundig, sie unmittelbar in die Schule einführen könnten. Schon im folgenden Jahre wurden drei dieser Männer zur Unterweisung der Collaboranten und Studenten am Hofe angenommen und so der Anfang mit einem Lehrerseminar gemacht; R. behielt nur die

Oberaufsicht und das Recht der Mitwirkung beim Unterrichte der Praeceptores. Auch wurden die ersten Lehrer z. Th. mit Ausarbeitung der einzuführenden Schulbücher und Compendien beauftragt. Als sehr wichtig erschien die Einrichtung einer Druckerei, um die nöthigen Schulbücher in größerer Zahl rasch beschaffen zu können. R. hatte auch hier die Oberaufsicht und betrieb die Sache mit Eifer. Es erschienen rasch nach einander eine „Allunterweisung nach der Lehrart Ratichii" (K. v. Raumer, II, 479 f., 2. Aufl.), eine allgemeine Sprachlehre, ein Lesebüchlein für die angehende Jugend ꝛc. S. Niemeyer, Progr. von 1842, S. 21 f.

Schon am 12. Mai 1619 lud Fürst Ludwig durch Rescript die ganze Bevölkerung von Köthen ein, der neuen Lehreinrichtung Vertrauen und Theilnahme zuzuwenden. Die Erbauung neuer Schulhäuser wurde in Aussicht gestellt. Am 18. Juni wurde dann eine „Anordnung der Schulstunden zu der neuen Lehrart Ratichii" bekannt gemacht; da aber diese alsbald unzulänglich erschien, fertigte der Fürst mit Ratichs Hülfe eine „fernere Anordnung der Schulstunden zu der neuen Lehrart" an. Hienach hatte man sechs Classen: 1—3 für deutschen Unterricht, zunächst für Lesen und Schreiben, 4 und 5 für das Lateinische, 6 für das Griechische. Den deutschen Classen der Knaben entsprachen Classen der Mädchen. Der Aufbau stellt sich in folgenden Angaben vor Augen. In Cl. 1 und 2 Lesen und Schreiben eng verbunden, nach einem sehr speciell vorgezeichneten, weitläufigen Verfahren; in den Händen der Kinder ein Lese- und Schreibbüchlein; auch das zusammenhängende Lesen noch in Verbindung mit Schreiben, an das erste Buch Mosis angeknüpft; die Aussprache soll von Anfang an „nach der reinen meißnischen Art" formirt werden. — In Cl. 3 schließen sich die Uebungen noch weiter an die deutsche Bibel an, in Verbindung damit aber tritt die Sprachlehre in der Weise, daß die allgemeine Sprachlehre aus der besonderen ihre Erklärung empfängt; die Regeln der Wortschreibung sollen durch Beispiele auf das fleißigste eingeübt werden, ebenso die der Wortsprechung; nicht minder sorgfältig soll Wortforschung und Wortfügung behandelt werden; überall soll man auch auf Verständnis des Gelesenen (der Sachen) sehen. — In Cl. 4 zuerst wieder Lesen und Schreiben des Lateinischen verbunden; dann gleich zum Terenz. Hierbei voraus allgemeine Erklärung über den Inhalt des Buchs und der einzelnen Komödien. Hierauf soll der Lehrer den verdeutschten Terenz, der von Seite zu Seite wie der lateinische eingerichtet ist, den Schülern reichen, dann die Andria deutsch vorlesen, nachher den ersten Act ebenso wiederholen, weiterhin die erste Scene in gleicher Weise besonders vornehmen. Sind die Schüler so mit dem Inhalte genau bekannt, kommt der lateinische Text an die Reihe, und zwar zunächst wieder die erste Scene, die dann verdolmetscht wird ꝛc. ꝛc. Nach so umständlichen Vorbereitungen geht es an das Einzelne, und zwar so, daß die Formenlehre und die Satzlehre Schritt für Schritt an dem Gelesenen gelernt und eingeübt werden. Die Uebersetzung hält sich so viel als möglich an die lateinische Wortfolge. — In Cl. 5 geht dieses Verfahren fort; aber die Verdolmetschung wird freier. Zugleich mannigfache Umbildung der Sätze, immer jedoch noch in der Art, daß der Lehrer das Einzelne, und in vielen Wiederholungen, vormacht, die Schüler aber auf bloßes Zuhören angewiesen sind. Selbstthätig werden diese erst, wenn sie zu Hause die Verdeutschung nach dem Verstande aufs Papier zu bringen haben. Hiernächst mancherlei Verständigung über die Sprachlehre, Gewöhnung zum Gebrauche des Wortregisters, Anleitung zu alsbaldigem Verändern der Sätze. Zuletzt Uebungen im Reproduciren des lateinischen Textes nach der deutschen Uebersetzung, freiere Nachbildung, Lateinisch-Reden und Lateinisch-Schreiben nach des Terentius Art. Auf dieser Stufe dann auch Memorirübungen, „damit das Gedächtnis, das so lange müßig gelegen, nicht ganz verderbe." — Cl. 6 hat den griechischen Unterricht nach der beim Deutschen und Lateinischen befolgten Weise zu behandeln. Im Anschluß ein griechisches zur Sittenlehre gehöriges Handbüchlein, welches schöne Worte und Sachen in sich begreifen solle. — Als weiterer Aufbau sollte wohl eine Schule der Vernunftlehre und eine Schule der Rednerlehre folgen. Zur Inspection der Schulen war eine Commission niedergesetzt, an der Spitze der Superintendent Adam Streso.

Aber für Ratich kam noch im J. 1619 eine schmerzliche Katastrophe. Seine Reizbarkeit und Geheimniskrämerei hatte die Mitarbeiter bald verstimmt, sein unduld-

sames Lutherthum die reformirten Geistlichen mit Mistrauen erfüllt, der unsichere Fortgang des Unternehmens beunruhigte die Fürsten, welche für dasselbe große Summen aufzuwenden hatten. Aber recht motivirt erscheint es doch nicht, daß der sonst wohlwollende Fürst Ludwig ihn am 9. Oct. 1619 plötzlich verhaften und dann bis zum 11. Juni 1620 festhalten ließ. Das Gutachten, welches Ernst von Freiberg, Adam Streso u. a. am 20. Octbr. 1619 abgaben, war ohne Leidenschaftlichkeit. Die Ausstellungen, die sie an Ratichs Methode zu machen hatten, bezogen sich 1) auf die Vernachläßigung des Katechismus und des Gesangs, 2) auf die lutherische Form der zehn Gebote im Lesebüchlein, 3) auf den Verfall der Zucht, der theils auf die zu häufigen „Erquickstunden", theils auf die Einrichtung zurückgeführt wurde, daß die Lehrer nicht mehr unmittelbar und unverweilt strafen sollten, 4) auf die Vernachläßigung des Syllabirens, des Memorirens, der grammatischen Regeln, der Stilübungen, der Wiederholungen. „In Summa, an der neuen Lehrart, so viel daran gut ist, finden wir nichts Neues, bekennen doch dabei gern, daß unterm Ruhm der neuen Lehrart viele in vielen Schulen gespürte Mängel und Gebrechen recht und wohl getadelt werden, verhoffen aber, wenn dieselben gebührendermaßen gebessert würden, so soll es weder Ratichius noch jemand anders verbessern können und wollen."

Eine Genugthuung war es für Ratich, daß in demselben Jahre, in welchem seine Wirksamkeit zu Köthen so unsanft abgebrochen ward, eine ganz nach seinen Grundsätzen gearbeitete Schulordnung für Sachsen-Weimar publicirt wurde. Ihr Verfasser war M. Joh. Kromayer, Hofprediger und der Generalsuperintendenz verordneter Inspector in Weimar, ein Mann, der mit voller Entschiedenheit auf Ratichs Ansichten eingegangen war und durch seinen Einfluß der neuen Didaktik eine öffentliche und weitreichende Geltung sicherte. Seine Schulordnung (Vormbaum II, 215—260) darf daher als eine Hauptquelle für die Kenntnis des Ratichschen Systems angesehen werden. Einen wohlthuenden Eindruck macht sie durch die Sorgfalt, welche sie den Landschulen zugewendet hat; Ratichs Einfluß aber ist besonders in demjenigen zu erkennen, was für die lateinischen Schulen vorgeschrieben wird.

Aus dem reformirten Köthen entlassen hatte der Didaktiker in dem eifrig-lutherischen Magdeburg doch schon wieder, und ohne sein Bemühen, ein Asyl gefunden. Die dortige Gelehrtenschule war unter ausgezeichneten Rectoren längere Zeit ein Ruhm der Stadt gewesen, litt aber damals stark an den Mängeln, welche Ratich so nachdrücklich tadelte. Man hatte nun das Unbefriedigende der bisherigen Unterrichtsweise anerkannt und wiederholt wegen der nöthigen Reformen Verhandlungen gepflogen; namentlich war der Bürgermeister Hesse geneigt, dem Schulwesen aufzuhelfen. Als daher Ratich in Magdeburg angekommen war, zeigte Hesse alsbald große Bereitwilligkeit, mit ihm in nähere Verbindung zu treten, und am 23. August 1620 bot Ratich seine Lehrkunst dem Rathe der Stadt an. Am 2. Nov. erhielt er die Zusicherung, daß er mit seinen Gehülfen Schutz und Schirm genießen und zu Ausführung seines Werks, wozu er selbst die Kosten aufzubringen habe, volle Erlaubnis haben solle. Nachdem er die nöthigen Vorbereitungen getroffen, konnte er mit wenigen Collaboratoren am 16. April 1621 den Unterricht eröffnen. Indes ergaben sich auch hier bald unerfreuliche Hemmungen, über welche anerkennende Worte des Raths nicht hinweghelfen konnten. Man hatte zu dem alten Didaktiker kein rechtes Vertrauen, und als er nun wieder mit seiner Geheimthuerei unbequem wurde und an Männer sich anschloß, deren theologische Richtung geradezu verdächtig war, wandten sich allmählich auch solche von ihm ab, die mit dem besten Willen ihm entgegengekommen waren. Ja während R. in Köthen den reformirten Theologen als Lutheraner ein Aergernis gewesen war, wurde er in Magdeburg von Lutheranern als ein der Heterodoxie Verdächtiger bekämpft. Auch die städtische Behörde trat endlich mit Härte gegen ihn auf und machte ihm eine weitere Wirksamkeit in der Stadt unmöglich. Es war ganz umsonst, daß er mit einer umfangreichen Beschwerdeschrift (Niemeyer, Progr. von 1846, S. 11 ff.) an das Reichskammergericht sich wandte; er mußte (1622) wieder den Wanderstab ergreifen.

Ratich wandte sich nach Thüringen und versuchte zunächst in Weimar oder Jena wieder Zulaß zu erhalten. Aber selbst der ihm sonst ergebene Kromayer erklärte damals (in einem Briefe an die Gräfin Anna Sophia von Rudolstadt), daß solche

Zulassung bedenklich sei, weil er dort bei allen sich verhaßt gemacht habe. Eben derselbe klagte bitter über Ratichs wunderliche Geheimnißkrämerei, bei der er immer wieder eine allgemeine Reformation in Aussicht stelle, aber mit seinen Entdeckungen fort und fort zurückhalte (Niemeyer, Progr. von 1843, S. 7—9). Dennoch ließ die Gräfin den unglücklichen Mann nicht fallen, und auch ihr Neffe, Herzog Ernst der Fromme von Gotha, sorgte für ihn. Wir dürfen annehmen, daß Ernst der Fromme gerade damals durch Ratichs Versuche zu seiner nachher so epochemachenden Thätigkeit für das Schulwesen angeregt worden.

Neue Hoffnungen schienen sich für Ratich aufzuthun, als Anna Sophia ihn dem schwedischen Reichskanzler Oxenstjerna empfohlen hatte, der nach dem Falle seines großen Königs in Deutschland eine so einflußreiche Stellung einnahm. Der einsichtsvolle Staatsmann hielt die Sache seiner Aufmerksamkeit werth, wie er später ja auch den Bestrebungen des Comenius eingehende Theilnahme geschenkt hat. Nach einer Mittheilung, die er dem Letzteren 1642 machte, ist er mit Ratich in persönliche Berührung gekommen, aber durch das, was dieser ihm vorgelegt hatte, nicht sonderlich befriedigt worden. Außerdem besitzen wir eine „unterthänige Relation von der Lehrart Herrn Wolfg. Ratichii", welche auf des Kanzlers Verlangen drei deutsche Gelehrte, Hieronymus Bruckner, Stephan Ziegler und Joh. Matthäus Meyfart, 1634 abgefaßt haben. Die Hauptarbeit hatte Meyfart übernommen, ein Mann, der zu den trefflichsten Vorläufern Speners gezählt werden kann und als Schulmann in Coburg, wie als Professor der Theologie in Erfurt große Verdienste sich erworben hat. Wir stellen die Hauptpuncte dieses merkwürdigen Gutachtens (Niemeyers Progr. von 1840) kurz zusammen.

Nach demselben ist Ratichs Intention gerichtet auf Abschaffung der anerkannten Mängel der herkömmlichen Unterrichtsweise und auf Einführung der durch Gottes sonderbare Gnade jetzo zu mehrerer Vollkommenheit gebrachten „Lehrkunst". Die Hauptmängel aber sind ihm: 1) daß man nicht vor allen Dingen dahin getrachtet, wie die Jugend bester Maßen zu Gott geführt und aus dessen alleinseligmachendem Worte recht unterrichtet werden möchte; 2) daß man, anstatt die lernende Jugend an die Sache hinanzuführen, bei den Instrumenten sich übermäßig lange aufgehalten und in fremder Sprache weitläufige Grammaticalia ohne Noth und Nutzen auswendig lernen lasse; 3) daß man die schöne liebliche Harmonie, die in dem Licht der Gnaden, der Natur und der Sprachen zu finden, der Jugend nicht gezeigt habe; 4) daß man bei dem Unterrichte die Jugend mit einem unnöthigen Vielerlei beschwert, nicht einerlei Praecepta gebraucht und diese obendrein in einer unbekannten Sprache weitläufig und unordentlich mitgetheilt und, wie wenig auch verstanden, auswendig lernen lassen, wozu noch gekommen, daß man die Jugend mit dem Uebersetzen aus einer bekannten in eine noch unbekannte Sprache geirret habe 2c. Dagegen verlange Ratich: 1) daß die Jugend vor allen Dingen im Christenthum recht unterwiesen werde; 2) daß die Harmonie des wahren Glaubens, der Natur und der Sprachen beim Schulunterrichte gezeigt und demgemäß die Gegenstände des Unterrichts in enge Verbindung mit einander gebracht werden; 3) daß in den christlichen Schulen nichts anderes gelehrt werde, als was Gott selbst den Menschen geoffenbaret habe, das in dem lumen gratiae, naturae et linguarum gar deutlich und harmonisch Dargestellte.

Was am Schlusse dieser Relation erklärt wurde, daß Ratich bereit sei in die Dienste des Kanzlers zu treten, das war ein Anerbieten, welchem Ratich nicht mehr hätte entsprechen können, auch wenn Oxenstjerna es hätte annehmen wollen. Schon im J. 1633 hatte ihm ein Schlag die Zunge und die rechte Hand gelähmt. Im J. 1635 starb er zu Erfurt.

Es liegt nahe, den unglücklichen Didaktiker, der niemals zu einer Ausführung seiner Ideale hat gelangen können, mit seinem so viel glücklicheren jüngeren Zeitgenossen Comenius zusammenzustellen, um so mehr, da beide, wenn auch nur vorübergehend, im J. 1629, sich näher getreten sind. Ratich erlebte noch das Erscheinen der Janua linguarum reserata, die so weit über seine eigenen Experimente hinausführte und gewiß auch viel dazu beigetragen hat, diese rasch in Vergessenheit zu bringen; die Didactica magna hatte Comenius zu derselben Zeit entworfen, wo er (von Lissa aus) mit Ratich vergebens einen Briefwechsel anzuknüpfen suchte.

**Rationalistische Pädagogik,** s. Erziehung, ihre Richtungen.

**Das Rauhe Haus zu Horn bei Hamburg.** Das Rauhe Haus hat seine Bedeutung nicht bloß als christliche Erziehungsanstalt, sondern zugleich als Stätte, an welcher lebenskräftige Gedanken über den Aufbau des Reiches Gottes in gegenwärtiger Zeit ihre Verkörperung in christlicher Thätigkeit suchen, und namentlich als einer der wichtigsten Ausgangspuncte der inneren Mission. Aus vertiefter und erweiterter Anschauung des evangelischen Glaubens ist im Rauhen Haus die Rettung der Jugend, wie sie andere vorher getrieben, mit neuer Kraft und freierer Ausschau auf das Ganze des Reichs Gottes versucht worden. Es ist dies Werk von Anfang an in unzertrennlicher Verbindung mit der Heranbildung von Arbeitern der inneren Mission und Sammlung einer Brüderschaft aus diesen Arbeitern getrieben worden. Und die innere Mission hat vom Rauhen Haus aus durch seines Gründers persönliches Wirken, durch Schrift und Vorbild einen lauten Ruf in der Christenheit erhoben. Darinnen liegt die weit über ihre Grenzen hinausgehende Bedeutung dieser Anstalt.

Das Rauhe Haus (nicht rauhes Haus) hat seinen Namen von dem kleinen Haus unter Strohdach, in dem die Anstalt 1833 eröffnet wurde und das seit Menschengedenken im Munde des Volks „Ruges Huus“ hieß, wahrscheinlich weil sein Erbauer „Ruge“ geheißen. Es liegt in der Landgemeinde Horn, in dem Kirchspiel Ham, auf Hamburgischem Gebiet, ungefähr eine Stunde östlich von Hamburg. Auf einem Raum von 16 Morgen Gartenland und Rasenplatz, von breiteren und schmaleren Wegen durchschnitten, liegen um die stattlichen Gebäude ein Dutzend kleinere Häuser, ohne Eintönigkeit der Bauart, anmuthig zerstreut, ein liebliches Rettungsdorf. „Die Lage ist hoch und frei, im Norden schweift das Auge hinaus auf die Feldmarken Holsteins, im Süden bietet sich dem Blick das reiche Elbthal; um und um bis in weite Fernen lagern sich die schönsten Baumgruppen. Der ganze Platz ist großentheils von hohen Eichen umkränzt und dabei von allen Seiten frei und zugänglich, ohne Mauern und Verschluß, ein großer sauber und freundlich gehaltener Garten voll schöner Fruchtbäume und anderer Baumgruppen.“ Außerdem besitzt die Anstalt noch 25 eigene Morgen und 3 Morgen Pachtland.

Wir hoffen von der Anstalt ein deutliches Bild zu geben, wenn wir sie nach ihrer Entstehung, nach ihrem Bestand, und nach ihrem Geiste und Leben betrachten.

I. Entstehung. — Der Stifter des Rauhen Hauses ist Johann Heinrich Wichern, ein geborner Hamburger. Wer seine Mutter gekannt, die „alte Mutter“ des Rauhen Hauses, die mit dem Sohn in dasselbe eingezogen und fast ein Menschenalter geholfen hat, demselben den Hauch innigen Familiengeistes einzuhauchen, der kann sich die Anfänge christlichen Rettungsdranges bei dem Jüngling leicht erklären. Jedenfalls sehen wir den Candidaten der Theologie, der 1808 geboren, in Göttingen und Berlin zu den Füßen Lückes, Schleiermachers, Neanders gesessen, in seine Vaterstadt zurückgekehrt, in voller Thätigkeit. Wichern war lebhaft an den Sonntagsschulen betheiligt und kam so den Kindern nahe, einer Welt, in welcher er sich besonders heimisch fühlte, in welcher er aber unsäglichen Jammer entdeckte. Der „männliche Besuchsverein,“ in welchem er mit Männern allerlei Alters und Standes sich zusammenschloß, um der Sünde, der Verkommenheit, dem Elend nachzugehen, führte ihn zu der Entdeckung der Quelle des Jammers. Es reiften in ihm die Gedanken, die er bisher schon gehegt, zu deutlicherer Gestaltung. Am 8. Oct. 1832 war der Besuchsverein im Hause des Schullehrers Hoffmann versammelt. Da ward der Gedanke zum erstenmal ausgesprochen, daß für Hamburg ein Rettungshaus gegründet werden müße nach den Vorgängen in Weimar, Kornthal, Beuggen, Düsselthal. Die Freunde gaben sich das gegenseitige Versprechen, die Angelegenheit vor dem Herrn ernstlich zu erwägen, und einer sprach die Hoffnung aus, daß der Herr ihnen ein ermunterndes Zeichen geben werde. 100 Rthlr., die ein Mann, der von der Sache nichts wußte, für die Armen anbot, aber mit dem besonderen Wunsche, sie möchten für eine fromme Stiftung, am liebsten für eine erst im Entstehen begriffene, verwendet werden, waren das gewünschte Zeichen. Bei der von Senator Dr. Hudtwalker

gegebenen Empfangsbescheinigung wurde der Plan zum erstenmal öffentlich vor der Stadt Hamburg genannt. Zunächst hatte die Mittheilung der Sache an Dr. Hudtwalker die Folge, daß derselbe aus einem Testamente, dessen Vollstrecker er war, 7000 Rthlr. für die Anstalt bieten konnte. Die Freunde faßten jetzt den Entschluß, zum Besten der Anstalt den „Bergedorfer Boten" herauszugeben, eine christliche Volkszeitung. Wichern, die Seele des Unternehmens, war es, der in diesem Blatte eine Reihe Artikel über ähnliche Anstalten, namentlich die von Falk in Weimar, schrieb. Reiche und Arme brachten ihre Gaben. Und schon fiengen die Freunde an, ein Haus zu suchen. In der sich dabei einstellenden Schwierigkeit trat ein anderer, zu den Besten Hamburgs zählender Mann helfend heran, der Syndikus Dr. Sieveking, Vetter der nachmals so bekannt gewordenen „Hamburger Tabea", Amalie Sieveking. Zu ihm kam am 4. Februar 1833 Wichern in der Noth um das Haus. Als dieser die Verlegenheit geschildert hatte, bot Sieveking für das Haus einen schönen Acker an der Wandsbecker Landstraße an. Nun aber kam die Prüfung! Das Land zeigte sich nicht geeignet; das Testament war angefochten worden. Mancher trat jetzt kleinmüthig zurück. Die andern aber hielten um so treuer zusammen und empfiengen ihrer Treue Lohn. Am 27. April 1833 kam an Wichern ein Brief von Sieveking: er besitze in Horn ein Haus, das er gleich vorgeschlagen haben würde, wenn es nicht auf längere Zeit vermiethet gewesen wäre. Nun habe er gehört, daß der Miether das Haus zu räumen bereit sei. Das Haus sei klein, aber für den Anfang ausreichend; ein Garten, eine Koppel und ein Fischteich gehöre dazu. Wichern möge selbst kommen und sehen. Man fieng alsbald an das Haus neu einzurichten. Das Geld blieb auch. Im Juli waren die Freunde im Besitze des Geldes und des Hauses.

Die Angelegenheit war nun reif dazu, in voller Oeffentlichkeit vor den christlichen Gemeinsinn der Stadt gebracht zu werden. Der provisorische Verwaltungsrath lud alle Einwohner der Stadt, welche der Sache ihre Theilnahme schenkten, zu einer Versammlung in der Börsenhalle auf den 12. September Abends ein. Vor einer dichtgedrängten Zuhörerschaft gab Wichern das Bild dessen, was werden sollte. Schon jetzt ward es ausgesprochen: „die Rettungsanstalt hat zur Absicht, verwahrlosten Kindern bis zur Confirmation eine Zuflucht und diejenige Erziehung zu gewähren, welche die Stelle der elterlichen Fürsorge so viel als möglich vertreten soll. Sie ist kein Waisenhaus, keine Armenschule, keine Strafanstalt für jugendliche Verbrecher, keine bloße Herberge für bettelnd umherstreichende Kinder; auch das nicht verwaiste Kind den Einflüssen einer verderblichen Umgebung durch den liebevollen Ernst einer christlichen Hausordnung nicht bloß vorübergehend zu entreißen, die Kräfte eines neuen Lebens mit dem Evangelium nicht an die Strafe, sondern an die Vergebung und an den Entschluß fortschreitender Besserung zu knüpfen, ist die Aufgabe einer Anstalt, welche die Abhülfe äußerer Noth lediglich als das Mittel zu einem sittlichen Zweck betrachtet. Sie entsagt ausdrücklich der Unterstützung aus der Casse des Staates oder einer andern wohlthätigen oder polizeilichen Anstalt: sie beschränkt sich auf den Umfang, welchen die ihr von christlicher Milde anvertrauten Mittel verstatten." Als die Versammlung gefragt wurde, ob sich das Werk ihrer Theilnahme zu erfreuen haben werde, war eine allgemeine freudige Zustimmung die Antwort.

Am 1. November 1833 zog denn Candidat Wichern mit seiner Mutter in aller Stille in das Rauhe Haus ein. Ebenso still wurden gleich darauf die ersten drei Knaben aufgenommen. Das war der Anfang der Rettungsarbeit. Von jetzt an ist sie immer vorangegangen, organisch, indem sich der gelegte Keim in immer reicherer Verzweigung entfaltete. Das zweite Haus, das Schweizerhaus, wurde schon 1834 von den Rauhhäusler Knaben selbst gebaut; ihm folgte 1835 die grüne Tanne, jetzt die Wohnung des Inspectors enthaltend, 1836 das Arbeitshaus „zum goldnen Boden", 1839 der Betsaal und 1841 der Bienenkorb. Die Schwalbennester (Mädchenwohnungen) wurden 1842—43 gebaut, 1866—67 erweitert. 1844—45 wurden gleichzeitig die Fischerhütte, das Waschhaus und das landwirthschaftliche Gebäude in Angriff genommen. Das Jahr 1847 brachte den Bau der Hirtenhütte, jetzt Schulhaus, 1851 den der Vogtei und der neuen Bäckerei. Das Wachsthum des Werkes der innern Mission, namentlich seit 1848, die dadurch immer sich mehrende Arbeit für Wichern machte die Anstellung eines

Inspectors für die Anstalt nöthig, durch welche der Vorsteher Kraft und Zeit gewann, den Beruf, der ihm für die deutsch-evangelische Kirche gegeben war, in ausgedehnterem Maße zu erfüllen. Er bezog ein eigenes Wohnhaus, das zwar sein Privatbesitz, aber von der Anstalt nicht getrennt ist. Ein neues Glied ward 1852 eingefügt mit Erbauung des Weinbergs (Pensionats) und 1854 folgte Schönburg, bis dahin die schönste und zweckmäßigste aller Familienwohnungen. Mit diesem Bau glaubte man damals dem Umfang der Anstalt eine Grenze setzen zu sollen. Doch sind nicht nur 1866—67 noch einmal bedeutendere Bauten unternommen worden, um der Anstaltsarbeit besseren Raum zu schaffen, sondern auch eigentliche Erweiterungsbauten sah das letzte Jahrzehnt entstehen, die Agentur, die „Taube", die „Linde", das Schulhaus, die „Fischerhütte" und die Turnhalle.

II. Gegenwärtiger Bestand. Die unter dem Namen des Rauhen Hauses vereinigten Anstalten sind: 1. die Rettungsanstalt für Kinder (Kinderanstalt); 2. das Pensionat; 3. die Brüderanstalt; 4. die Druckerei, deren Ertrag der Kinderanstalt und 5. die Agentur (Buchhandlung, Buchbinderei u. s. w.), deren Ertrag der Brüderanstalt bestimmt ist. Die Kinderanstalt allein hat Corporationsrechte. Die Verwaltung der Gesammtanstalt wird durch einen Verwaltungsrath geführt, der aus vier Sectionen besteht, der Section für die Kinderanstalt, dem Curatorium der Brüderanstalt, der Section für die Druckerei und der für die Agentur. Die Immobilien und Capitalien stehen auf den Namen „der Rettungsanstalt für sittlich verwahrloste Kinder in Hamburg." Dem Vorsteher ist völlige Freiheit für alle inneren Verhältnisse der Anstalt gelassen. Die Bewohner des Rauhen Hauses bilden keine eigene kirchliche Gemeinde, sie sind Glieder der Kirchengemeinde von Ham und Horn, Pfarrkinder des Pastors zu Ham. Weder der Vorsteher, noch der Inspector sind ordinirte Geistliche, der Betsaal ist nur für die Hausandacht bestimmt, ohne Altar, ohne Kanzel.

Wir betrachten nunmehr die einzelnen Zweige der Anstalt. 1. Die Kinderanstalt, als die ursprünglichste der Anstalten, ist das eigentliche Rechtssubject des Rauhen Hauses. Pro 1877 gehören ihr abgesehen von 58 Pensionären 63 Knaben und 50 Mädchen an, in eilf Knaben- (NB. Pensionäre mitgerechnet) und vier Mädchenfamilien. Sie hat ihre besondere Verwaltung und wird durch den Ertrag ihres Grundeigenthums und des gepachteten Guts, durch freiwillige Beiträge, zu deren Gewinnung übrigens kein Sammler umhergeschickt wird, und durch die Pfleggelder erhalten. Das Pfleggeld wird je nach den besonderen Verhältnissen festgestellt, gewöhnlich eine Summe, die bei weitem nicht zur Pflege des Kindes ausreicht. Die Kinder werden von Eltern oder Wohlthätern der Anstalt übergeben. Die Aufnahmedeputation, bestehend aus dem Vorsteher, dem Inspector, dem Schriftführer und dem ärztlichen Mitgliede der Kindersection, entscheidet über die Aufnahme. Vor derselben haben die Eltern oder deren Stellvertreter einen Contract zu unterzeichnen, in welchem sie sich verpflichten, so lange das Kind in der Anstalt ist, sich weder überhaupt in die Erziehung desselben mischen, noch das Kind ohne jedesmalige Erlaubnis des Vorstehers oder seines Stellvertreters besuchen zu wollen. Dagegen verspricht die Anstalt, für die Erziehung des Kindes Sorge zu tragen. „Sie wird überhaupt an demselben, so lange es in ihr verbleibt, Elternstelle vertreten," so heißt es in dem Contract, „und ist ausdrücklich befugt, zur Besserung des Kindes und zur Bewirkung seines künftigen Fortkommens die zweckdienlichen Mittel selbst und ohne anderweitige Einmischung zu wählen." Die Confirmation ist gewöhnlich der Zeitpunct, mit welchem die Zöglinge aus der Anstalt scheiden, die Knaben, um als Lehrlinge bei einem Meister, die Mädchen, um als Dienstboten bei einer Herrschaft einzutreten. Das Rauhe Haus unterhält nach Kräften die Verbindung mit den entlassenen Zöglingen. —

Es ist hier der Ort, auf den eigentlichen Gedanken der Erziehung im Rauhen Hause einzugehen. Das tiefste Motiv aller Einrichtungen des Hauses ist die Werthschätzung der einzelnen Seele. Des Kindes Individualität kommt zu ihrem vollen Rechte. Eben um eine Berücksichtigung der individuellen Eigenschaften in der Erziehung möglich zu machen, dazu bietet das Rauhe Haus kein kasernenartiges Zusammenleben, sondern ein Familienleben, dem im Durchschnitt nur 12 Kinder mit ihrem Aufsichtspersonal angehören dürfen. In dem Familienleben selbst muß sich freilich das Kind

der Familienordnung fügen, aber vor dem Hause hat ein jedes Kind sein eigenes Blumenbeet. Und wie in der Familie, so hat in der Gesammtgenossenschaft jedes Glied seine Stellung: in der Hausandacht wird der Geburtstag eines jeden Hausgenossen mitgefeiert, ebenso der Tauf- und Aufnahmstag. Aber das einzelne Kind ist zunächst an die Familie gewiesen, weil es in ihr allein gedeihen kann. Den Kindern, denen es daheim am rechten Familienleben gefehlt hat, gilt es daher, so viel als möglich, das Familienleben zu ersetzen. Vater und Mutter können und sollen ihnen nicht ersetzt werden. In den einzelnen Familien ist kein Hausvater. Aber was unter den gegebenen Verhältnissen möglich ist, ein von Geschwistern geführtes Familienleben, dem der Rath väterlicher und mütterlicher Freunde zur Seite steht, das wird geleistet. Es ist wirklich ein Familiengeist, der die ganze Hausgenossenschaft durchdringt und an dem jede einzelne Familie theilnimmt. Es stammt dieser Familiengeist nicht bloß aus der ewigen Quelle des Familienlebens, der Liebe Gottes in Christo, sondern zugleich aus der Geschichte der Familie und aus der Eigenthümlichkeit der Personen, welche von Anfang an die Träger der Familie gewesen sind. — Ein Bruder der Bruderanstalt steht jeder Knabenfamilie, eine Gehülfin jeder Mädchenfamilie vor. Und diese Familien bewohnen ihr Haus für sich, sie lassen ihr Essen aus der gemeinsamen Küche in das Familienhaus holen. Jeder Familienbibel ist die Familienchronik angefügt. Auch durch die Einrichtung des Patronats wird das Familiengefühl gefördert. Jede Familie hat ihre Patronatsfamilie in Hamburg. Die Patrone erhalten monatlichen schriftlichen Bericht über die Hauptereignisse ihrer Rauhhausfamilie; am Ende eines Quartals werden ihnen die Zeugnisbücher ihrer Knaben und Mädchen zugesandt. Zu den Hausfesten der Familie kommen die Patronatsfamilien selbst. Die Kinder nehmen an den Familienereignissen ihrer Patrone theil. Die meisten Patrone laden ihre Rauhhäuslerfamilie ein- oder mehreremale im Jahr zu sich ein. Der Patron ist die Ehre der Kinderfamilie; kommt er, so eilen sie ihm entgegen; die Familie nennt ihn mit besonderer Genugthuung ihren Patron. Die Stadt Hamburg gewinnt für die Kinder durch die in ihr wohnenden Patrone ein neues Angesicht; die Wohlthat der Vaterstadt tritt ihnen persönlich entgegen.

Wie lebt nun die einzelne Familie? Wir nehmen das alte Rauhe Haus mit dem Strohdach als Beispiel. Wer wohnt darinnen? Ein Candidat der Theologie, als Oberhelfer, ein Convict von 6 Brüdern, von denen einer der Familienbruder ist, und 12 Knaben. Der Knabenfamilie soll die Brüderfamilie als Vorbild zur Seite stehen. In jeder Familie finden sich verschiedene Alter, Bildungsstufen, Beschäftigungen und sittliche Qualificationen vor, zusammengehalten durch das Band der Liebe. Wie ist nun das tägliche Leben in einer solchen Familie beschaffen? Es ist ein schöner Sommermorgen. Der Bruder, der die Nachtwache hatte, hat die für diese Woche bestellten „Wecker" bereits gerufen. Einer von ihnen tritt in das Schlafzimmer der Knaben und weckt. Sie stehen unter dem Treiben des Familienbruders auf. Ein kurzes Morgengebet ist gesprochen. Alle gehen zum Waschen in die Waschkammer. Ein jeder macht sein Bett, dann gehen die einzelnen zu verschiedenen Arbeiten: der eine fegt die Schlafkammer, der andere putzt Schuhe, ein dritter holt Trinkwasser. Wer sein Amt ausgerichtet, kommt in die Wohnstube zum Lesen, Schreiben u. dergl. Um 6 Uhr ruft die Glocke zur Stunde. Der Familienbruder führt die Familie aus der Wohnung, die einzelnen gehen in ihre Schulclassen. Einmal in der Woche versammelt der Vorsteher in dieser Frühstunde die sämmtlichen Brüder und Kinder zu einer Singstunde. Um 7 Uhr kehren alle zur Familie zurück. An den Blumenbeeten vorbei gehts zum Frühstück in die Häuser, das mit Danksagung genossen wird. Diejenigen Knaben, welche in dem Hausgottesdienst der ganzen Anstalt ein besonderes Amt haben, sind voll Eifers, sich dazu fertig zu machen. Um halb 8 Uhr ruft die Glocke zur Andacht. Um halb 9 Uhr sammeln sich Brüder und Kinder vor dem Arbeitshause zur Arbeitsvertheilung. Zur Arbeit wie zur Schule lösen sich Convicte und Familien auf. Es giebt eine neue Gruppirung. Tischler ab! Schuster ab! heißt es und die Abtheilungen schreiten zu ihrem Werk. Diejenigen, welche dem Vogt zur Feldarbeit überlassen werden, ziehen singend aufs Feld hinaus. Es wird gearbeitet, bis um 12 Uhr die Glocke wieder ruft. „Es hat geläutet," so geht der Zuruf durch die Arbeitsgruppe und rasch finden sich die Familien wieder zusammen. Mittlerweile hat

einer der Knaben seines Amts gewartet und den Tisch gedeckt. Wem aber der Bruder das Zeugnis giebt, daß er nicht habe arbeiten wollen — der soll nun auch nicht essen. Das Zeugnis „faul" ist aber ein ebenso seltenes, als trauriges Zeugnis im Rauhen Hause. Der Familienbruder spricht das Gebet und hält mit der Familie das Mahl, wobei der jüngste ihm zunächst sitzt. Beim Tischgespräch waltet die freieste Gemüthlichkeit. Am Ende der Mahlzeit fragt der Bruder: sind alle satt? und erst nach Bejahung dieser Frage stehen alle auf. Wer kein Amt in dieser Woche hat, eilt bis 1 Uhr auf den Spielplatz, oder lockt ihn der Blumengarten — und wenn gar ein Bruder seinen Geburtstag hat, dann gehts Trepp auf Trepp ab mit Glückwunsch und Strauß. Um 1 Uhr ruft wie am Vormittag die Glocke zur Arbeit. Sie dauert bis zur Vesper, um halb 5 Uhr, und beginnt nach dem Mahl aufs neue bis zum Abend. Singend kehren die Knaben in die Familie zurück, sie bleiben im Freien, lesen, spielen, begießen die Blumen, oder baden. Um 8 Uhr ruft die Glocke zur Hausandacht. Dann wird das Abendbrot in den Familien genommen und ist das Wetter schön, so wandeln die Familien noch durch die Gärten und die Jugend singt mit den Nachtigallen um die Wette. Die Nachtigallen aber singen am längsten und mit ihnen der Bruder „Wächter," der umher geht, wenn alle sich zur Ruhe gelegt haben.

2. Das Pensionat. Das Vertrauen, welches das Rauhe Haus gewann, mußte im Laufe der Jahre dahin führen, daß auch Eltern, die ihren Kindern eine höhere Bildung zu gewähren im Stande waren, wenn sie dieselben auf gefährliche Wege abgeirrt sahen, den Wunsch hegten, sie einer christlichen Anstalt, wie dem Rauhen Hause, übergeben zu können. Auch kamen Anmeldungen der dringendsten Art jährlich, die immer abgelehnt werden mußten. So ward das Pensionat errichtet. Natürlich erhält es sich lediglich aus den Pensionen, die für die Zöglinge bezahlt werden; es führt einen eigenen Haushalt und leistet der Kinderanstalt für Speisung, Feuerung und Licht eine entsprechende Kostgeldzahlung. Ostern 1852 wurde das Pensionat eröffnet. Hausvater ist ein verheiratheter Lehrer, welcher von den Oberhelfern, den Candidaten der Theologie, im Unterricht unterstützt wird. Die Zahl der Zöglinge hat auf immer dringenderes und häufigeres Ersuchen um Aufnahme beständig zugenommen. Das Pensionat ist nur für Knaben bestimmt, welche in der Regel das 14. Lebensjahr noch nicht überschritten haben sollen. Unterricht, wie er in den Gymnasien und Realschulen gegeben wird, wird bei den Zöglingen vorausgesetzt und fortgesetzt. In der häuslichen Einrichtung und der Hausordnung sind die Lebensverhältnisse, aus denen die Zöglinge kommen, berücksichtigt, jedoch ohne Luxus und Verweichlichung. Mindestens drei- oder viermal in der Woche haben die Knaben Gelegenheit zur Beschäftigung mit körperlicher Arbeit; es leuchtet ein, von welcher erziehlichen Bedeutung dieselbe gerade für solche Knaben ist. Die vielen Aufnahmegesuche, die fortwährend einlaufen, geben ein schmerzliches Zeugnis von dem Geheimnis, das über dem Gerathen und Misrathen der Kinder schwebt. Die innere Geschichte des Pensionats ist eine thränenreiche, aber auch eine gnadenvolle: sie erzählt von dem Schmerz der Eltern um ihre liebsten Schätze und von der Barmherzigkeit Gottes, in deren Hut diese Schätze geborgen worden sind.

3. Die Brüderanstalt, aus welcher allmählich die „Brüderschaft des Rauhen Hauses" erwuchs, ist eine der köstlichsten Schöpfungen des neuerwachten christlichen Geistes. Wir haben schon darauf hingewiesen, wie die Kinderanstalt die Veranlassung war, den von Wichern gehegten Gedanken, Arbeiter für das Reich Gottes zu erziehen und zusammenzuschließen, zur That werden zu lassen. Gleichzeitig mit der Gründung des Rauhen Hauses faßte Wichern das Bedürfnis nach Helfern für die Kinder, die „Brüderanstalt" innerhalb der „Kinderanstalt", ins Auge. Aber schon der erste Name für dieses keimende Werk: „Gehülfeninstitut als Seminar für die innere Mission" deutet darauf hin, daß die Brüdersache keineswegs nur im Interesse des Rauhen Hauses betrieben ward; er weist in die Weite des Volkselends hinaus. Es ist von Anfang an nicht leicht gewesen, Jünglinge, die sich in der Brüderanstalt für den Dienst der inneren Mission vorbereiten, in so großer Anzahl zu finden, als Arbeitsstellen für sie in der Christenheit offen stehen. Der eigenthümliche Dienst, um den es sich hier handelt, lockt wohl einzelne tüchtige Leute, aber nicht die Menge der christlich-ernsten Jünglinge. Anmeldungen sind zwar genug geschehen, aber die meisten konnten

sich verpflichten. — Was nun die inneren Verhältnisse der Brüderschaft betrifft, so steht sie „in Bekenntnis und Liebe innerhalb der Kirche, ist in Lehre und Leben durch ihre Ordnungen gebunden, hält somit alle Sectirerei und allen Separatismus von sich ausgeschlossen.“ — „Alle Genossen der Brüderschaft sind gebunden, durch heiligen und unsträflichen Wandel vor dem Herrn die Wahrheit ihres Glaubens zu bewähren, und sind dafür auch der Brüderschaft verantwortlich.“ — Sie stehen einer für alle und alle für einen in treuer wechselseitiger Liebe und Handreichung. Förderungsmittel der Gemeinschaft sind zunächst die der Christengemeinschaft überhaupt; sodann: täglicher Gebrauch der Jahressprüche, wie im Rauhen Hause; gemeinsame Abendmahlsfeier am ersten Adventstage und am Charfreitag; brieflicher und persönlicher Verkehr mit dem Vorsteher; Rundschreiben des Vorstehers; die fliegenden Blätter des Rauhen Hauses; Betheiligung eines jeden Bruders an der Hülfskasse mit 1 Thaler jährlich zum Besten solcher Brüder, die unverschuldet in Noth gekommen sind, und der Wittwen und Waisen; Ausschluß unwürdiger, brüderliche Rüge läßiger Glieder. — Zur guten Ordnung der Brüderschaft gehört es, daß alle Brüder nur durch Vermittlung des Vorstehers in irgend ein Amt berufen werden können; daß aber die Uebernahme des Amtes völlig freiwillig geschieht; daß der entsandte Bruder den ihm in seinem Amt Vorgesetzten untergeben und verantwortlich ist; daß er sich nicht früher verlobt, als er einen Hausstand gründen kann; daß er bei der Wahl der Frau den Dienst für das Reich Gottes nicht außer Acht läßt; daß er in der Convictsverbindung die Brüdersache fördert und ihre Ordnungen hält; daß er nicht eigenwillig seinen Beruf verläßt. Nicht weniger als 343 Brüder wurden seit 1833 vom R. H. entsendet, und circa 440 gehören gegenwärtig zur Brüderschaft. — Zum gegenwärtigen Bestand der Anstalt gehört

4. Die Buchdruckerei. Sie ist seit 1842 durch Actien gegründet und bezweckt zunächst passende Beschäftigung für solche Knaben (als Lehrlinge), denen die anderweitigen hiesigen Beschäftigungen nicht eignen würden. Sie nimmt fremde Aufträge an, ganz vorzüglich aber wird sie in Thätigkeit erhalten von der

5. Agentur des Rauhen Hauses. Dieselbe, seit 1844 durch verzinste Vorschüsse ins Leben gerufen, ist eine Verlagshandlung, welche ihre Artikel sämmtlich in der Druckerei des Rauhen Hauses drucken läßt. Auch sie steht im Dienste des Gedankens: daß die Christlichkeit sich durch Tüchtigkeit im irdischen Berufe bewähren müße. Sie ist keine christliche Buchhandlung in dem engen Sinne, daß sie sich nur mit dem Verlag und Verkauf religiöser Schriften befassen, sondern in dem Sinne, daß sie das ganze Gebiet der Literatur unter den Einfluß des christlichen Geistes gestellt sehen möchte. Auch wünscht die Agentur vom schriftstellerischen Publicum in keiner Beziehung anders als jeder andere Verleger angesehen zu werden. Sie hofft für ihren Verlag immer mehr Veranlassung zu solchen Verbindungen zu finden, die sie in den Stand setzen werden, die wissenschaftliche und populäre Literatur in ehrenhafter Weise zu fördern. Für ihren Betrieb hat sie seit 1844 in der Anstalt eine selbständige Buchbinderei eingerichtet. In Hamburg (Hahntrapp No. 5) besitzt sie seit 1849 ein Sortimentsgeschäft, das sich aber zugleich dem buchhändlerischen Vertrieb der Literatur überhaupt unterzieht.

1877 zählt die Anstalt 23 Gebäude, 121 Knaben, 50 Mädchen, 34 Brüder, 6 Oberhelfer, 10 Schwestern, 12 Hausstände, 4 Arbeiter und 9 Personen sonstiges Dienstpersonal.

III. Geist, Leben und Wirkung des Rauhen Hauses. — Der Geist der Anstalt, über welchen der Art. von W. Baur in Gelzers protest. Monatsbl. Bd. 12, S. 400 f. zu vergleichen ist, wird sich uns am besten fühlbar machen, wenn wir eine besondere Betrachtung dem Gottesdienst, dem Unterricht, der Arbeit, den Festen in der Anstalt widmen und dabei einen Blick auf die Lieder des Rauhen Hauses werfen.

1. Der Hausgottesdienst. Das Eigenthümliche im Gottesdienste des Rauhen Hauses ist zunächst dieses, daß in der Andacht des ganzen Hauses, als in der Zusammenfassung aller einzelnen Glieder und Familien und Convicte, der ganze Organismus und jeder einzelne Theil zu seinem geheiligten Rechte kommt. Nach dem Gesang einiger Verse liest der Hausvater die Losungen der Brüdergemeinde, dann lesen drei Knaben die drei Tagessprüche aus der „dreifältigen Schnur,“ Lehre,

Verheißung und Gebet aus der heiligen Schrift enthaltend. Darauf liest der Hausvater ein Gebet aus Bunsens allgemeinem „evangelischen Gesang- und Gebetbuch." Darauf wird der Jahresspruch verlesen aus den Jahressprüchen, deren am Neujahrsmorgen jede Familie und jedes Convict je einen empfängt. In sämmtlichen Hausgottesdiensten der Woche zusammen werden sämmtliche Jahressprüche nach und nach gelesen und demnach sämmtliche Convicte und Familien im Laufe der Woche einmal vor der ganzen Hausgenossenschaft mit Segensspruch genannt. — Nun beten je zwei Knaben oder zwei Mädchen ein Hauptstück aus dem kleinen Luther'schen Katechismus. — Darauf liest ein Knabe den sogenannten Wochenspruch seiner Familie aus der Familienbibel. Jede Woche schließt nämlich im Familienkreis mit einem Rückblick auf dieselbe, der in einem frei gewählten Schriftwort seinen Ausdruck findet. Jeder durfte am Sonnabend Vorschläge machen, aus denen dann gewählt ward. Durch diesen Wochenspruch wird jede Familie in der Hausgenossenschaft genannt. — Es wird hierauf gesungen und still gebetet, worauf der Hausvater die Bibel praktisch auslegt, gewöhnlich ein ganzes Buch im Zusammenhang. — Jetzt werden die Namen derer genannt, ob sie noch im Hause wohnen oder schon entlassen sind, welche heute ihren Geburtstag feiern, derer, welche heute getauft sind, und derer, welche heute ihrer Aufnahme oder Entlassung zu gedenken haben, was dem Vorsteher oder Inspector Gelegenheit giebt, manches erweckliche Wort zuzufügen und dadurch die Anwesenden mit den Entlassenen in Verbindung zu erhalten. Schließlich werden im Hausgottesdienst noch die Gedenk- und Festtage des ganzen Hauses, sofern sie nicht eine besondere Feier veranlassen, mitgefeiert. Ins Schlußgebet wird dann die Fürbitte für alle Feiernden aufgenommen. Eins der Kinder betet das Vaterunser. Ein Gesangvers oder psalmodischer Gesang beschließt das Ganze. — Ein solcher Hausgottesdienst wird wöchentlich zwei- und dreimal gehalten. Derselbe währt etwa eine Stunde. An den übrigen Tagen tritt eine Abkürzung auf 15 bis 20 Minuten ein, indem statt der Bibelauslegung nur Bibellection stattfindet. — Die Abendandachten währen nur 20 Minuten. Sie bestehen aus Gesang zu Anfang und Schluß und Bibellection nach Bunsens Lesetafel. — Aber außer der durch die Ineinanderfügung vieler liturgischen Elemente hervorgerufenen Mannigfaltigkeit und Frische ist noch ein anderes dem Rauhhäusler Gottesdienste eigen, welches ihn unvergeßlich macht. Das ist der treffliche Gesang mit seiner eigenthümlichen Gesundheit, Frische, Reinheit und Sicherheit.

2. Die Arbeit. Eine Erziehung verwahrloster, zum Theil im Umherlungern verkommener Kinder zu welttüchtigen Menschen wäre ohne straffe Arbeitszucht gar nicht zu denken. Erfreulich aber ist das Schauspiel einer christlichen Genossenschaft, die bei aller Arbeit der Feiertagsstimmung fröhlicher Gotteskinder nicht verlustig geht. Von vornherein leuchtet ein, wie viel Arbeit eine solche Anstalt ihren Genossen von selbst bietet. Zunächst hat jede Familie innerhalb ihres Hauses die sämmtliche häusliche Arbeit zu verrichten, das Kochen ausgenommen. Ueberdies werden von den Familienverbänden unabhängig Arbeitsgruppen vom Gesichtspunct richtiger Theilung der Arbeit aus gebildet, in denen alle für einen und einer für alle die Anstaltsarbeit verrichten. Als Hauptgesichtspunct für die Handarbeiten der Kinder gilt, daß dieselben lernen sollen, ihre äußeren Lebensbedürfnisse so weit irgend möglich mit eigner Hand und durch gemeinsames Arbeiten für einander zu beschaffen. Demgemäß sind die Knaben nicht ausschließlich auf die Landarbeit und ebensowenig auf die Handwerksarbeit beschränkt, sondern auf beide angewiesen, und nach beiderlei Richtungen hin bilden sich die Arbeitsgruppen. Den verschiedenen Arbeitsgruppen stehen wieder für die verschiedenen Beschäftigungen Gewerkmannschaften, die aus den Brüdern der verschiedenen Convicte gebildet werden, zur Seite. Diese Brüder haben die Leitung der Arbeiten und der dabei betheiligten Knaben. Ebenso sind die Mädchen unter der mitarbeitenden Aufsicht der Gehülfinnen beschäftigt. Eine Aufsicht ohne Mitarbeit giebt es im Rauhen Hause nicht. Die Arbeit selbst können wir unterscheiden als Hausarbeit in den Familienwohnungen, als Handwerksarbeit, Garten- und Feldarbeit verbunden mit Besorgung des Viehstandes und zuletzt als die eigenthümliche Mädchenarbeit in der Küche und bei der Wäsche. — Die häuslichen Beschäftigungen werden jeden Sonnabend unter die sämmtlichen Glieder der

auch tüchtig geturnt, im Sommer beim Baden geschwommen und allwöchentlich einmal exercirt. Das Aufmarschiren des Rauhhäusler Corps unter Absingung eines frischen Marschliedes verscheucht alle Vorurtheile von krankhaftem Pietismus und erweckt die Hoffnung, daß hier eine tüchtige Jugend heranwächst.

4. Die Feste. Wenn uns auf den Festen des Rauhen Hauses der in dieser großen Familie lebende ganz eigenthümliche Geist recht kräftig anweht, mag uns wohl zu Muthe sein, als hätten wir dieses Geistes schon anderwärts einen Hauch verspürt. Dem ist in der That so. Der nahe beim Rauhen Hause in Gott ruhende „Wandsbecker Bote" übt eine Art geistiges Patronat über die Anstalt: von seiner Lust und seinem Geschick, Feste mit den einfachsten Mitteln zu feiern, haben die Rauhhäusler etwas geerbt, wie sie denn seine Lieder besonders gerne singen. Auch die dem Bahnbrecher auf dem Gebiet der Rettungsarbeit, Johannes Falk, eigenthümliche Verbindung des Christlichen und Poetischen und volksthümliche Gestaltung des festlichen Christenlebens in Lied und Spruch, seine frische, fromme Kindlichkeit klingt im Rauhen Hause nach: wie auch seine Lieder dort in besonders frischem Gebrauch sind. Doch reichen diese geschichtlichen Einwirkungen zur Erklärung des Rauhhäusler Familiengeistes nicht aus. Er ist nur aus der Persönlichkeit dessen zu begreifen, der die Anstalt gegründet hat. Wicherns Persönlichkeit ist es, die sich insbesondere in die Feste derselben tief eingedrückt hat. Seine Gabe, dem quellenden Leben das Gefäß zu geben, der Mannigfaltigkeit zur organischen Gliederung zu verhelfen, die höchsten Gedanken mit den kleinsten Dingen des täglichen Lebens zu verbinden, sein Humor, seine freie christliche Anschauung, seine Lust an dem Volksthümlichen, seine Liederlust und das alles in einem Manne, der zur Zeit die Geschichte des Rauhen Hauses noch in seiner Person trägt, hat jenes festliche Leben hervorgerufen und ihm so starke Wurzeln verschafft, daß auch ohne seine Gegenwart der festliche Klang und Odem nicht fehlt. Tritt schon in dem Umstande, daß jedes einzelnen Kindes Geburts-, Tauf- und Eintrittstag im Hausgottesdienst genannt und dadurch gefeiert wird, das hervor, was eigentlich jedes wahrhaftigen Festes Grund und Inhalt ist, die Geschichte des Feiernden, so sind die Familienfeste wesentlich die Feiern der Familiengeschichte und der Geschichte des Hauses, in welchem die Familie wohnt. Das „Festbüchlein des Rauhen Hauses" ist eine Chronik des Rauhen Hauses, aber so daß die Geschichte desselben in die Geschichte der einzelnen Häuser zerfällt, so wie diese Geschichten an den Familienfesten vor der ganzen Hausgenossenschaft vorgelesen werden. — Der Stiftungstag des Rauhen Hauses selbst giebt Anlaß zu einem Feste von größerer Ausdehnung. Es ist die Zeit des schönsten Herbstwetters, der 12. September. Wir durchschreiten die Gärten und finden uns im Betsaal dichtgedrängt nicht nur mit den Rauhhäuslern, sondern mit vielen lieben Freunden zusammen, die wir in der großen Stadt kaum je so auf einem Punct gemeinsamer Feier zusammenhaben können. Wichern ist noch anwesend und leitet die Feier. Er bindet sich heute nicht an das gedruckte Wort in der Festgeschichte. Die Jahrzehnte seit der Gründung des Rauhen Hauses treten vor sein geistiges Auge. Welche Schmerzen und welche Freuden schließt diese Zeit in sich! Wir fühlen uns durch die aus der Fülle persönlichen Erlebnisses geredeten Worte im Innersten ergriffen. Nach der Feier im Betsaal wird ein Umzug gehalten. Ein Bruder giebt das Zeichen mit der Trompete, wohin der Zug sich richten soll. Die singende Hausgenossenschaft geht voran, die ganze Versammlung der Freunde folgt. An das alte Rauhe Haus begeben wir uns zuerst. Noch immer steht es unter seinem Strohdach, eine bescheidene Hütte. Noch immer ist es von der gewaltigen ästereichen Kastanie beschattet. Wie lange wird sie noch stehen? so fragen wir besorgt, haben aber die getroste Zuversicht, daß die Anstalt selbst ein Baum sei, gepflanzt an Wasserbächen, dessen Blätter nicht welken. Es ist ein festlicher Genuß, Wichern beim Umzug durch die Anstalt bei jedem einzelnen Hause die Geschichte erzählen zu hören. In all diesen Einzelnheiten — wie viele Durchhülfe Gottes! Vor dem Betsaal und der grünen Tanne ist ein grüner Rasen unter Obstbäumen — dorthin wendet sich der Zug als zu seinem Ziele. Hier sind die Tische für die ganze Anstalt gedeckt. Das Aepfelfest ist mit dem Feste des Rauhen Hauses verbunden. In Körben stehen die Aepfel bereit, in andern Backwerk. Beides wird vertheilt und das bescheidene Mahl gewürzt durch Gesang und fröhliche Unterhaltung der Hausgenossen, die von den Freunden im bunten

Gewimmel festlich umkränzt sind. — Außer diesem Festtage giebt es noch andere für das ganze Rauhe Haus; wir eilen aber voran, um zu zeigen, wie die großen Feste der Christenheit neben der kirchlichen Feier eine eigenthümliche Feier im Rauhen Hause hervorrufen. Wir greifen den Höhepunct des Festjahres, die Weihnachtsfeier, heraus. Schon in der Adventszeit wird die Schule, die Arbeit, das Familienleben von dem Weihnachtsglanze durchschimmert. Namentlich gilt das stille Schaffen der Brüder und Kinder der wechselseitigen Weihnachtsbescherung. Geheimnisvoll wird von Brüdern und Kindern bis gen Mitternacht geschnitzt und gehämmert und gemeißelt. Zur Armenbescherung steuern nicht nur die Freunde allenthalben, sondern alle Hausgenossen bei. Am letzten Adventssonntage ladet jede Familie ihre Armen, die in der Nähe der Anstalt wohnen, zum Feste ein. Am heiligen Abend stellen die einzelnen Familien die geheimnisvollen Arbeiten auf, so daß der einzelne allen und alle den einzelnen Freude machen. Am Festtag Morgen versammelt sich das ganze Haus im öffentlichen Gottesdienste der Kirchengemeinde: am Nachmittag aber beleben sich die Häuser und Gärten mit den hinzukommenden Festgästen. Im Betsaal sitzen im Halbkreis in der vordersten Reihe die armen Freunde des Rauhen Hauses, meist sehr alte Leute. Die Räume sind in bunter malerischer Gruppirung überall mit Menschen erfüllt, namentlich auch mit Kindern. Hinter dem Lesepult steht ein riesiger Tannenbaum, mit vielen Lichtern und weißen Lilien geschmückt. Die heilige Festgeschichte wird gelesen und erklärt, eingerahmt und durchflochten von den schönsten Weihnachtsliedern. Nach dieser Feier wird den Armen beschert. Auf die Tafel, die vor dieselben gestellt ist, tragen nun die Kinder die Gaben herzu: Brot, Kleidungsstücke, Anweisungen zu Kohlen und Torf. Zu dem Charakteristischen der Feier gehört die Absingung des Liedes „Urquell selger Himmelsfreuden" während der Vertheilung der Gaben, eines Liedes, dessen zwei erste Verse Johannes Falk gedichtet und dessen acht folgende Verse die Rauhhäusler Dichtkunst hinzugefügt hat. Wir müßen gestehen, daß uns niemals eine Festfeier tiefer ergriffen zu inniger, heiliger Freude, als Weihnacht im Rauhen Hause. Was uns ergreift, das ist, daß die Weihnachtsgeschichte vor allem in den Menschen, den Rettenden, die selbst gerettet worden sind, den Freunden der Anstalt, den Brüdern, den Kindern, den Armen, in diesem bunten, durch Alter, Bildung, Lebensstellung überaus verschiedenen, aber im Preise der Weihnachtsgnade einigen Gottesvolk vor uns steht. — Nach einer Pause von zwei Stunden, welche die Freunde in traulichem Zusammensein zubringen, folgt dann die den Kindern bestimmte Bescherung, zu der Knaben und Mädchen versammelt sind, auch viele der ausgetretenen Zöglinge aus Hamburg, die Lehrlinge alle. Und namentlich nehmen die Eltern der Kinder an dieser Feier Theil. Die jubelnde Kinderschaar wird in die von Lichtern glänzenden weiten Räume des Arbeitshauses eingelassen. Familienweise wird beschert und jeder Familientisch enthält die Gaben für die Einzelnen. Auch hier bilden die Lieder zwischen dem Betrachten der Bescherung, darunter so viele Kunstwerke der Brüder und Kinder, die Ruhepuncte. Ein kurzes Abendgebet schließt inmitten aller Hinzugekommenen den Freudentag. Am zweiten Festtage besuchen die Hamburger Kinder dann ihre Eltern. — Dieser festliche Klang und Ton, der während des ganzen Jahrs durch das Haus geht und in welchem den jedesmaligen Bewohnern die Geschichte des Reiches Gottes und die Geschichte der Anstalt ergreifend vor die Seele tritt, er ist die idealste Charakteristik des Hauses. — Des Festes Höhe aber ist das Lied. Wo das Leben so häufig zum Feste sich erhebt, wie im Rauhen Hause, da darf man einen hellen, hohen Klang des Liedes erwarten. In der That könnte die öfter ausgesprochene Meinung, als ob in der innern Mission, wie Wichern sie betreibt, der Pietismus sich zur That auspräge, durch nichts kräftiger widerlegt werden, als durch die unter dem Titel „Unsre Lieder" im Druck ausgegangene Liedersammlung des Rauhen Hauses. Denn hier offenbart sich in schönster Weise die Ueberwindung des krankhaft Pietistischen. Die Sammlung enthält zunächst einen duftigen, frischen Strauß von Natur- und Wanderliedern, vorab alles, was der „Wandsbecker Bote" Singbares hinterlassen, aber außerdem die frischesten, fröhlichsten, sinnigsten und innigsten Lieder von Göthe, Tieck, Uhland, Rückert, Eichendorff, Wilhelm Müller, Hoffmann von Fallersleben gesammelt und nicht wenige aus des „Knaben Wunderhorn". Ueberhaupt hat das Buch einen vollen Zug aus dem Born des eigentlichen Volksgesanges

gethan. Das Geistliche ist natürlich nur so weit vertreten, als es nicht schon durch das Kirchengesangbuch zu seinem Rechte kommt; doch ist noch immer die Zahl geistlicher lieblicher Lieder eine große. Daneben aber findet alles seinen Klang, was in einem Menschenherzen anklingt, namentlich das vaterländische Lied in allen seinen gesunden Gestalten. Wer im deutschen Liederwald daheim ist, wird zugeben, daß eine schönere Sammlung deutscher Lieder für Jung und Alt schwerlich gefunden werden kann.

Eine Anstalt, die auf Gottes Wort sich gründet und aus diesem Worte Geist und Leben schöpft, muß ihre Wirkungen haben. Es liegt außer dem Zweck dieser Darstellung, die Wirkungen des Rauhen Hauses auf dem Gebiet der innern Mission überhaupt hier ausführlicher zu besprechen. Auch kann es nicht unsre Absicht sein, alle die Anstalten aufzuzählen, welche nach dem Vorbild des Rauhen Hauses eingerichtet worden sind. Nur dies wollen wir bemerken, daß, wie das Rauhe Haus nachgebildet sein will, mit Verständnis seines tiefsten Gedankens, mit Berücksichtigung der localen und socialen Verhältnisse, am besten diejenige Nachbildung bewiesen hat, die als eine selbständige Schöpfung aus dem Rauhen Hause hervorgegangen ist — das evangelische Johannesstift, bei Plötzensee am Tegeler Forste bei Berlin. — Wenn wir nun die Wirkungen der Arbeit, die in der Anstalt selbst geschieht, aufzählen wollen, so ist eine der hauptsächlichsten die Gewinnung von Arbeitern für das Reich Gottes, insbesondere für die Erziehung des Volkes und der Jugend. Wer kann berechnen, welch ein Segen von diesen persönlichen Arbeitskräften, von den „Brüdern des Rauhen Hauses," als zu solcher Arbeit gebildeten, ganz derselben sich hingebenden Männern ausgeht? 88 Brüder arbeiten insonderheit in Erziehungs-, bezw. in Rettungsanstalten und in Schulen und nicht nur in Deutschland, sondern auch in der Schweiz, in Frankreich, in Rußland, in Serbien, in der Türkei und in Nordamerika. An allen diesen Stellen sind die Brüder des Rauhen Hauses die Vertreter einer Erziehung, die aus dem Evangelium ihre Kraft schöpft und mit evangelischem Geiste das natürliche Leben, statt es zu unterdrücken, zu heiligen trachtet. Außerdem arbeiten noch 10 Brüder als Hausväter an Armen- und Arbeitshäusern, 9 solche an Krankenhäusern, 27 an Herbergen, 27 als Stadtmissionare, 53 als Strafanstaltsbeamte und 29 als Colonistenprediger. Sollten wir aber die Wirkungen des Rauhen Hauses auf seine Zöglinge selbst beschreiben, so müßten wir sagen, was in ähnlichen Fällen immer gesagt werden muß, daß sich die innersten Wirkungen dem Auge des Menschen entziehen, daß aber, was von menschlicher Arbeit erwartet werden kann, das Rauhe Haus durch Gottes Segen reichlich aufweisen kann: eine überwiegende Mehrzahl solcher Zöglinge, die gelernt haben, ihr Brot ehrlich zu verdienen und einen unbescholtenen Wandel zu führen, und eine gute Zahl solcher, die vom Rauhen Haus mehr als dies mitgenommen haben, das Leben aus Gott. — Aber wir dürfen noch auf andere Wirkungen der im Rauhen Hause geübten Erziehungsarbeit hinweisen. Daß die deutschevangelischen Christen an der verwahrlosten oder der Verwahrlosung entgegengehenden Jugend ihre Schuldigkeit heute treuer und fleißiger thun, als sonst, dazu hat das Rauhe Haus kräftig mitgewirkt und in gesündester Weise. Die große Aufgabe der christlichen Erziehung, Freiheit und Zucht, Ernst und Fröhlichkeit, Gottes Wort und Volksthum, Gebet und Arbeit zu verbinden, wird im Rauhen Haus treu zu lösen versucht. Man ist im Rauhen Hause freier als im Waisenhaus zu Halle; man ist in Gottes Wort tiefer gegründet als in Falks Luthergäßchen in Weimar. Es ist der große Sinn des echtesten deutschen Volksfreundes, Luther, sein freies, fröhliches, auf die Hauptsache gerichtetes Wesen, das sich in dieser Anstalt der großen, durch die Zeit ihr gestellten Aufgaben bemächtigt hat. Evangelisch und deutsch, aber in neuer tiefer Erfassung des Evangelischen und Deutschen durch eine bedeutende Persönlichkeit, so wird im Rauhen Hause erzogen.

Quellen: Festbüchlein des Rauhen Hauses zu Horn von Dr. Wichern. 5. Aufl. Hamburg. Agentur des Rauhen Hauses. — Die sämmtlich in der Agentur d. R. H. erschienenen Berichte über die Kinderanstalt und Nachrichten über die Brüderanstalt, darunter als eigene Schrift: Das Rauhe Haus, seine „Kinder" und „Brüder." Mittheilungen von Dr. Wichern. Dritter Abdruck. Hamburg. — Unsere Lieder. 5. Auflage. Hamburg 1876; Agentur d. R. H. — Die Brüder des Rauhen Hauses. Wider Herrn Dr. von Holtzendorff. Von

F. Oldenberg, (damals) Anstaltsgeistlicher am Zellengefängnis in Moabit. Berlin. Wilhelm Hertz 1861. — von Wedderkop, das Rauhe Haus, ein Bild aus der Zeit. Oldenburg. F. Schmidt 1851. — Praying and Working by the Rev. William Flemming Stevenson, Dublin. Second Edition. London. Alex. Strahan & Comp. 1863. p. 61 bis 196. — Six months among the charities of Europe by John de Liefde. Vol. I. Al. Strahan, publisher, London 1865. — Des corporations monastiques au sein du protestantisme par l'auteur du mariage au point de vue chrétien. Tome I. Paris 1854.

**Raumer**, Karl von, war einer von denen, deren Leben und Wirken man nicht anschauen kann, ohne zu bedauern, daß man das eine Individuum nicht in mehrere auseinanderlegen kann, deren jedes immer noch eine reich ausgestattete Persönlichkeit wäre. Aber seine ungemeine Vielseitigkeit — als Mineralog, Pädagog und Theolog, als Kenner der Philologie, kirchlichen Poesie und Musik — war keine Zerfahrenheit, auch kein Mittel zum Prunken; es fügte sich in diesem klaren, edlen Geiste auch das Heterogene einfach und natürlich zu einem Ganzen. Ein lebendiges Band, das in Raumer die verschiedenartigsten Interessen und Kenntnisse zusammenhielt, war freilich schon die Pädagogik (über sie las er schon in Halle, und seine „Geschichte der Pädagogik" ist ein classisches Werk); aber der Einheitspunct lag noch tiefer in seiner Seele; es war die reine Freude an der Wahrheit als Wahrheit, in der er, wie Harleß von ihm sagt, „immer zugleich das Gute und Schöne liebte; nicht um ein Wissen, bloß um zu wissen, war es ihm zu thun, sondern charaktervolles, herzerwärmendes Wissen zu pflegen, das war ihm ein Bestreben, für welches er einer besonderen Kunstmethode um so weniger bedurfte, je mehr von Jugend auf sein ganzes Wesen darauf angelegt war." — Hier müßen wir uns natürlich damit begnügen, die Bedeutung des Mannes für die Pädagogik darzulegen. Für seinen Lebensgang ist die Hauptquelle „Karl von Raumers Leben, von ihm selbst erzählt" (Stuttgart, Liesching, 1866). Dazu kommt manches, was er in seiner Geschichte der Pädagogik aus seinem eigenen Leben beibringt; ferner ein Aufsatz von Harleß in der „Zeitschrift für Protestantismus und Kirche," Febr. 1866; die Grabrede, die ihm sein College Thomasius gehalten, die Brochüre: „Zum Gedächtnis Karl von Raumers" von Dr. A. v. Scheurl, und endlich ein Artikel in der „deutschen Turnzeitung", 1867 Nro. 1 ff.

Raumer wurde zu Wörlitz, unweit Dessau, geboren am 9. April 1783, als Sohn eines großen Oekonomen, den 1796 der Fürst von Dessau zum Kammerdirector machte. Von der einfach-tiefen Frömmigkeit seiner Eltern sprach der Sohn noch als Greis mit der innigsten Dankbarkeit. In Berlin kam er 1797 in die Schule des trefflichen Meierotto. 1801 bezog er die Universität Göttingen; aus Gehorsam gegen den Vater hörte er juristische Vorlesungen, aber daneben trieb er nicht nur mit dessen Bewilligung Cameralistisches und Politisches, sondern auch und zwar mit höchster Vorliebe Mathematik, Naturgeschichte und Mineralogie; außerdem legte er sich auf neuere Sprachen und Musik. In Halle, wohin er 1803 übersiedelte, trieb er nur Lieblingsstudien, er hörte und las alte und neue Dichter; ward aber hier durch Steffens gewaltig angeregt für Naturstudien. Er kam dem genialen Lehrer auch persönlich näher und wurde von demselben in das Haus des Kapellmeisters Reichardt eingeführt, dessen Tochter Steffens' Frau war, und dessen Schwiegersohn später Raumer selbst wurde. — Im J. 1805 gieng Raumer nach Freiberg, um den großen Mineralogen Werner zu hören; dort lernte er auch Schubert persönlich kennen. Im folgenden Jahr ward Friederike Reichardt seine Braut; die Verlobung war ein kühner Entschluß, aber auch ein beseligender Trost unter dem Elend und der Schmach von Austerlitz und Jena. Raumer setzte seine geognostischen Studien vorerst fort; diese führten ihn 1808 nach Paris. Und hier trat ein, was am wenigsten erwartet werden konnte: sein Blick ward auf die Erziehung gelenkt. Er las Pestalozzi und das, was Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation über Erziehung und Pestalozzi sagt. Der Gedanke, es müße ein neues besseres Deutschland auf den Trümmern des alten emporwachsen, ergriff ihn mächtig. So erwachte der Entschluß, nach Iferten zu gehen. Im Herbst 1809 ward derselbe ausgeführt; allein der Aufenthalt war weit kürzer, als sichs Raumer gedacht hatte. Er sah den unheilbaren Krebsschaden, der an dem Institut haftete; seine Reformvorschläge scheiterten und schon im folgenden Mai verließ er Iferten. Auf der

Heimreise kam er nach Nürnberg, wo Schubert ihm zusprach, die Ergebnisse seiner geognostischen Forschungen drucken zu lassen. So erschien seine Erstlingsschrift: „Geognostische Fragmente;" und diese bahnte ihm den Weg zum ersten Amte. Im Dec. 1810 ward er als Secretär beim Bergdepartement in Berlin angestellt; schon 1811 folgte seine Berufung zum Professor der Mineralogie an der Universität Breslau und zugleich zum Bergrath. Jetzt führte er die Braut heim. 1813 aber, von dem Aufruf des Königs „An Sein Volk" und von der Macht der Zeit als einem Rufe Gottes ergriffen, machte er sich auf, um in den Krieg zu ziehen, und seine Frau widerredete mit keinem Worte. Er ward als Gneisenaus Adjutant verwendet und machte den ganzen Krieg bis März 1814 mit. Im Mai 1814 erhielt er seinen Abschied vom Könige mit anerkennenden Worten. Nach Breslau zurückgekehrt, erfreute er sich nunmehr im reichsten Maße seines Lehrerberufs, seines häuslichen Glückes und des Umgangs mit einer großen Anzahl trefflicher Männer. Allein Raumer war ausgesprochenermaßen ein Freund und Vertreter des Turnwesens und der Burschenschaft; entgegengesetzte Strömungen unter Collegen und Vorgesetzten verbitterten ihm schließlich den Aufenthalt in Breslau, und so ward er auf seinen eigenen Wunsch 1819 in gleicher Eigenschaft nach Halle versetzt. Dort aber wurde aus dem gleichen Grunde die Lage für ihn so unerträglich, daß er sich 1823 von Dittmar bewegen ließ, als Lehrer und Mitvorsteher an dessen Privatinstitut nach Nürnberg zu ziehen. Aber Rosenpfade sollte er auch da nicht zu gehen bekommen. Die Anstalt, die einen Ersatz für das heruntergekommene Gymnasium zu bieten bestimmt war, litt selbst an vielen und großen Mängeln, die theils in den Einrichtungen, theils in den Lehrern ihren Grund hatten. Eine nicht geringe Anzahl von Vätern nahmen endlich ihre Söhne zurück, und die Fortdauer des Instituts war nicht mehr möglich. Dagegen blieb eine andere von Raumer ins Leben gerufene Anstalt, ein Rettungshaus für verwahrloste Knaben, im Segen bestehen. Aber Raumer war ohne Amt; selbst als Privatmann ließen ihn manche merken, daß er eine von Preußen und der Burschenschaft her verdächtige Person sei. — Im J. 1826, als die Universität von Landshut nach München verlegt wurde, sollte Schubert von Erlangen dahin gezogen werden. Damit öffnete sich für Raumer die Aussicht, an Schuberts Stelle zu kommen. Nach einer langen Geduldsprobe ward im Mai 1827 diese Aussicht durch das Machtwort König Ludwigs, das den Protest des Senats niederschlug, zur Wirklichkeit. Raumer war dem damaligen Erlangen zu fromm, zu kirchlich; deshalb wurde ihm auch im Anfang nichts weniger als freundlich begegnet. Die Liebe und das Vertrauen der Studenten war es, was ihn zuerst für solche Leiden tröstete; allmählich aber — und zumeist, als in die Universität im ganzen ein anderer Geist einkehrte — gestalteten sich auch die amtlichen und collegialischen Verhältnisse immer besser; lange Jahre vor seinem Tode schon stand er neidlos geehrt und geliebt unter Amtsgenossen, Schülern und Freunden, wie sich dies 1861 bei seinem Amtsjubiläum von allen Seiten kund gab. Den Unterricht in der Mineralogie übernahm schon mehrere Jahre vor seinem Ende ein jüngerer College, Pfaff, dagegen führte er die Vorlesungen über Pädagogik, über Palästina und über Augustins Confessionen bis an seinen Tod fort. — Bei einem Ausgang am 16. Mai 1865 that R. einen Fall; bewußtlos ward er nach Hause getragen, nur einzelne Momente des Erwachens aus friedlichem Schlummer traten noch ein, und so ist er schmerzlos hingeschieden am 2. Juni d. J.

Wie nun hat er zur Pädagogik gestanden? Was verdankt sie ihm? — Mit einem neuen System der Erziehung hat er die Welt nicht bereichert; sehr richtig hat Harleß (a. a. O. S. 80) gesagt: „Es ist gewiß nicht zufällig, daß er statt eines Systems der Pädagogik eine Geschichte derselben schrieb."*) Und gerade diese Geschichte giebt auch in ihrem Theile den Beweis, daß der Verfasser auf das, was man sonsthin Systematik nennt, kein Gewicht legt. Sie giebt weder eine Geschichtsconstruction, noch bemüht sie sich um absolute Vollständigkeit und Gleichmäßigkeit der Behandlung.

*) „Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen classischer Studien bis auf unsre Zeit." 4 Theile. Stuttgart bei S. G. Liesching. Noch zu Raumers Lebzeiten 1857 die 3. Aufl., seither eine vierte.

Statt dessen kommen dann Abschnitte vor (über Religionsunterricht, über Mädchenerziehung ꝛc.), die weit eher in ein praktisches Lehrbuch, als in eine Geschichte der Pädagogik zu gehören scheinen. Daraus erhellt, daß die Vorliebe für aphoristische Darstellung bei ihm nicht bloß so zu sagen passiv, sondern ebensosehr activ vorhanden war; es herrscht in seinem Stil wie in seiner Lehrweise ein plastischer Realismus; alles, was nur Umschweif wäre, nur der Form halber beigefügt würde, läßt er einfach weg. Es traf in ihm (s. Harleß a. a. O. S. 77) „die Weise der exacten Naturforschung und des rechten geschichtlichen Studiums mit seinem Widerwillen gegen alles gemachte Construiren, gegen allen Hypothesenschwindel, der sich so oft und gern für System ausgiebt, gegen allen Schein und alle Ungründlichkeit des Wissens zusammen."

Aber auch zugegeben, daß Raumers große historische Arbeit mehr nur ein treffliches Material zu einer kunstgerecht angelegten und durchgeführten Geschichte der Pädagogik, als diese selbst enthalte: was ist es dennoch für ein Werk! Wie bildet jeder Abschnitt, jedes Lebensbild ein in sich geschlossenes, schönes Ganzes! Wie stehen die historischen Gestalten nach dem Maß ihrer geistigen Größe so lebenswahr, so lebensvoll vor uns! Vergleichen wir das Werk mit alle dem, was seither auf dem gleichen Felde gearbeitet worden ist: wie ist selbst in den bessern Producten, die aber dem Geschmack der Menge zusagen, so viel Oberflächlichkeit der Forschung, so viel Befangenheit und Leichtfertigkeit des Urtheils warzunehmen! Auch hindert jener fragmentarische Charakter der Darstellung keineswegs die Erkenntnis, wie sehr alle die geschichtlichen Erscheinungen zusammen ein Ganzes bilden, wie in ihrer Reihenfolge gleich den Schichten, aus denen die Erdrinde sich gebildet hat, ein höheres Gesetz waltet.

Seine eigene Ueberzeugung von den Zwecken und Mitteln der Erziehung war, ganz dieser geschichtlichen Anschauung gemäß, eine höchst einfache; nirgends findet sich auch nur ein Anflug von ideologischer Schwärmerei, aber ebensowenig von dem Skepticismus, der von der Höhe gelehrter Bildung tief herabsieht auf die misera plebs, welcher mit allen pädagogischen Mittelchen ja doch in Ewigkeit nicht zu wirklicher Bildung verholfen werden könne. Vor diesem Skepticismus war er geschützt durch seinen Glauben an die Wahrheit, den Glauben an eine sittliche Bestimmung des Menschen, vor pädagogischer Schwärmerei aber schon durch die Nüchternheit seiner ganzen, aufs Praktische, aufs Reelle gestellten Naturanlage, und noch mehr dadurch, daß jener Glaube der christliche war. Wenn aber seine Pädagogik eine wesentlich christliche ist, so muß als charakteristisch zugleich ausgesprochen werden, daß sie in ihrer einfachen Natürlichkeit, Klarheit und Gesundheit frei ist von jeder pietistischen Beimischung. Gerade in dieser Beziehung ist seine Biographie eine so ungemein wohlthuende Lectüre; man athmet auf jedem Schritte, den man mit ihm thut, reine frische Luft ein. Eine speciellere Färbung nahm seine Religiosität dadurch an, daß er unter dem Einflusse von Harleß und Löhe (s. s. Leben S. 335) sich dem specifischen Lutherthum zuwandte; was aber nicht etwa von puseyitischen, katholisirenden Anwandlungen herrührte, sondern mit jenem „plastischen Realismus", jenem geschichtlich-pietätsvollen Sinne zusammenhieng, der in der Kirche eine leibhafte Wirklichkeit, eine geistige, mit Segenskräften ausgestattete, im Lauf der Jahrhunderte bewährte Macht erkannte. Auf dem Grund und Boden dieser Gesinnung stand denn auch seine Pädagogik. Was er fordert, ist einfache Erziehung auf Grund der Bibel und des Katechismus nach väterlicher, evangelischer Sitte; daneben Aufschließung des jugendlichen Sinnes und Bildung desselben für alles Wahre und Schöne, je nach dem Maße und in der Weise, wie die Lebenslage und der Beruf es bedingen. Daß hiezu von der Anschauung ausgegangen werden müße, stand ihm fest; aber er, der Mineralog, wußte genauer und besser zu sagen, was und wie man die Jugend anschauen (und sprechen) lehren soll, als Pestalozzi und seine Nachtreter. So sagt er in dem Art. „Pestalozzi" in Herzogs theol. Encyklopädie, Band XI. S. 420: „die Betrachtung eines einzigen Steines hätte ihn geistig weiter gefördert, wäre er in der Zucht der Freiberger Schule gewesen, als große, zusammengetragene Steinhaufen dem Ungeschulten je fruchten konnten." Also wohl Naturanschauung, aber an der Hand der Wissenschaft; der Zögling soll selbständig erkennen, aber darin nicht wieder von vorne an dem Punct anfangen, an dem vor Jahrtausenden die Menschheit stand, sondern der Ertrag des Denkens und Forschens soll jedem nachfolgenden Geschlecht als kostbares Erbe zu gute kommen. — Wir be-

gnügen uns, nur noch seine (auch als besondere Schrift ausgegebene) „Erziehung der Mädchen" zu berühren, von der wir bezeugen können, welche ungemein dankbare Aufnahme dieselbe namentlich bei solchen Frauen gefunden hat, die sich sonst nicht erst nach einem „Buch der Mütter" umzusehen pflegen, um zu erfahren, was sie — sei es nach Pestalozzi'schem, sei es nach Fröbel'schem Recept — mit ihren Mägdlein reden sollen.

**Realismus**, s. Erziehung, verkehrte Richtungen.

**Rechenmaschine**, s. Rechenunterricht.

**Rechenschaftsbericht**, s. Schulbericht.

**Rechenstäbe**, s. Rechenunterricht.

**Rechenunterricht.** Da gegenwärtiges Handbuch speciell für das Haus, die Volks-, Bürger- und Mittel-Schule bestimmt ist, werden wir im Folgenden die Grenzen um ein Gutes enger zu stecken haben, als der Mitherausgeber der Pädagog. Encyklopädie Prof. Wildermuth in seinem auf ausgedehnteren histor. Studien beruhenden gleichnamigen Artikel jenes Werkes gethan hat. Für uns handelt es sich nicht um Darstellung und Geschichte der arithmetischen Wissenschaft, noch um Schilderung der Rechenkunst nach ihrem ganzen Umfange und ihrer geschichtlichen Entwicklung, weshalb wir auch nur weniges berühren können von den verdienstlichen Detailforschungen über die frühere Geschichte der Rechenkunst, welche Cantor, Friedlein u. a. angestellt haben und deren Ergebnisse in Cantors Mathematischen Beiträgen zum Culturleben der Völker, Halle 1863, sowie in dem histor. Theile der Zeitschrift für Mathematik und Physik von Schlömilch, Kahl und Cantor niedergelegt sind. Wichtige Beiträge hiezu finden sich auch in einigen neueren Brochüren: Kuckuk, die Rechenkunst im 16. Jhdt., Berlin 1874. H. Stoy, Zur Geschichte des Rechen-U. 1. Thl. Inaugural-Dissertation, Jena 1876. Dr. H. Weißenborn, die Entwicklg. des Zifferrechnens, Progr. des Eisenacher Real-Gymn. 1877. — Unsere Erörterung aber hat sich zu beschränken auf das Schulrechnen, wie es insbesondere für die genannten Anstalten im Laufe der Zeit sich gestaltet hat. Urkundliche Auskunft darüber ist zunächst in den Schulordnungen zu suchen; daneben wird die Schulbücherliteratur hinsichtlich dieses Unterrichtsfaches in Betracht kommen, wenigstens in ihren Hauptrepräsentanten, soweit sie uns zugänglich waren.*) Haben wir dabei von demjenigen auszugehen, was im Gesichtskreis des süddeutschen Beobachters liegt, so wird doch vermöge der Wechselbeziehung, die wie auf dem ganzen Gebiete der geistigen Interessen, so insbesondere auf demjenigen der Schule sich zeigt, von der einen Provinz auch auf die andern ein Analogieschluß zu machen sein.

Der Schulrechenunterricht ist von verhältnismäßig neuem Datum. Jung Stilling berichtet aus der Geschichte seines Schulmeisterlebens um die Mitte des vorigen Jahrhunderts 1755, wie er wegen der Schiefersteine, welche der gestrenge Pastor Stollbein bei ihm in der Schule traf und auf welche er nicht etwa während der Schulzeit, die freilich Sommers auf zwei Wochentage beschränkt war, sondern in besonderen Abendstunden die Knaben rechnen ließ, einen ernstlichen Verweis erhalten habe und den Bescheid: lehrt sie einmal das Nöthigste und erst, wenn sie dieses können, dann lehrt sie auch das Rechnen. Der 15jährige Schulmeister beruft sich auf den Willen der Eltern, wird aber barsch abgewiesen mit den Worten: ich habe in Schulsachen zu befehlen und nicht eure Bauern.

Diese Erzählung läßt erkennen, wie es vor nicht viel über hundert Jahren mit der Praxis des Rechnens in vielen Dorfschulen beschaffen war, und selbst in Gegenden, wo im Volke selber, wie eben aus Stillings Erzählung erhellt, nicht wenige Liebhaber der Rechenkunst sich fanden. In der Schule war diese eine kaum geduldete oder äußerst stiefmütterlich behandelte Sache.

Schon mehr als 100 Jahre zuvor hatte zwar Herzog Ernst der Fromme ein Schulrechenbüchlein ausarbeiten lassen, mittelst dessen auch Dorfschüler bis zur Regelbetri und Bruchrechnung geführt werden sollten; aber die Praxis der Volksschule

*) E. Jänickes umfassende und gründliche Arbeit über die Geschichte des Rechenunterrichts in Kehrs Geschichte der Methodik Bd. I, S. 280—460 ist uns leider erst zu Gesicht gekommen, nachdem Obiges an die Redaction abgegangen war. — Ihm sind die Quellen reichlicher geflossen.

scheint im allgemeinen diesen Anforderungen wenig entsprochen zu haben. Und wieder hundert Jahre weiter zurück in den Schulordnungen aus dem Zeitalter der Reformation findet man selbst bei den höheren Schulen kaum den Namen des Rechenunterrichts.

Zwar die Reformatoren selbst sind mathematischen Studien nicht abhold gewesen. Luther nennt in der Schrift an den christlichen Adel deutscher Nation mathematicas disciplinas unter den Gegenständen, welche einer Universität wohl anstehen. Und in dem classischen Schreiben über Schule und Unterricht an die Rathsherren aller Städte Deutschlands vom J. 1524 heißt es: ich rede für mich; aber wenn ich Kinder hätte, sie müßten nicht allein die Sprachen und Historien hören, sondern auch die Musika mit der ganzen Mathematika lernen. Und demgemäß sollte selbst in einer Jungfrauenschule, die in Wittenberg im J. 1533 auf Anhalten Dr. Martini und des Pfarrers (Bugenhagen) bestellt wurde, der Schulmeister und sein Gehülfe, der Küster, die Schülerinnen mit der Zeit auch das Ziffern und etwas von der Arithmetika lehren.

Melanchthon hat nicht nur in Tübingen als Schüler des Mathematikers Stöffler, sondern auch, wie er an Camerarius schreibt, in Mußestunden seines späteren Lebens mathematischen Studien obgelegen und auch den Studirenden, wie Camerarius als Biograph berichtet, wegen des großen Werthes, welchen die mathematischen Disciplinen für Sicherheit und Klarheit der Erkenntnis hätten, solche aufs dringendste empfohlen, weshalb er auch bemüht war, in Wittenberg die Anstellung eines weiteren Lehrers der Mathematik neben dem bekannten und ihm nahbefreundeten Erasmus Reinhold zu erwirken. Zu einer neuen Ausgabe von Peurbachii elementa arithmetices 1536, sowie zu Mich. Stiefels Arithmetica integra 1544 hat er Vorreden geschrieben. Das letztere gründliche und treffliche Werk, welches in drei Theilen das Rechnen mit ganzen und gebrochnen Zahlen mit Einschluß der Progressionen und figurirten Zahlen, die Irrational-Größen nach Euklid, und im dritten „die Coßischen Zahlen und ihre Regel", d. h. die algebraischen Gleichungen behandelt, hat Stiefel, ein den Reformatoren nahestehender Mann, von Eßlingen gebürtig, als Prediger zu Lochau bei Wittenberg verfaßt. Er erzählt, wie Justus Jonas bei einem Besuche ihn zum Niederschreiben auffordert und veranlaßt; und durch die Herausgabe und Dedication wollte Stiefel einem andern Wittenberger, Milichius, der sein Hausarzt war, eine Dankesschuld abtragen. — Auch der Reformator Württembergs, Johannes Brenz, ist unter die Liebhaber der Mathematik zu zählen; er hat die Zeit, da er 1536—37 als Reformator der Universität sich in Tübingen aufhielt und schon längst in Amt und Würden war, zum Besuch mathematischer Vorlesungen benützt.

Und es scheint auch an literarischen Hülfsmitteln für solche Studien nicht gefehlt zu haben. Stiefel sagt, daß tagtäglich neue arithmetische Lehrbücher erscheinen. Viel gebraucht waren lateinische Compendien von Scheubel in Tübingen, Gemma, Frisius, Piscator. Demungeachtet finden wir im Beginn des Reformationszeitalters die Arithmetik noch nicht einmal unter den Lehrfächern der gelehrten Schule. Sie war eine von den sieben freien Künsten, über welche der magister artium sich auszuweisen hatte; aber sie gehörte nicht zum trivium der Grammatik, Rhetorik und Dialektik, welches der Trivial- und Particular- oder Gymnasialschule zugewiesen war. Unter dem quadrivium neben Geometrie, Musik und Sphärik oder Astronomie hatte sie ihre Stelle, und dieses war eine Sache der Universität, nicht der darauf vorbereitenden Schulen. So ist in dem maßgebenden Schulplane Melanchthons, den sächsischen Visitationsartikeln von 1528, welche so genaue Vorschriften für das sprachliche Lernen enthalten, Arithmetik und Geometrie mit keiner Sylbe erwähnt. Man hat solche Studien der Universität überlassen; und wie gering im Rechnen auch hier die Kunst gewesen, läßt sich z. B. aus jener von Raumer erwähnten Ansprache eines Wittenberger Docenten entnehmen, die unter den Melanchthonischen Declamationen oder academischen Reden sich findet. Dieser ermuntert die Studenten, sie sollen sich nicht durch die Schwierigkeiten der arithmetischen Wissenschaft abschrecken lassen; die ersten Elemente seien leicht; das Multipliciren und Dividiren erfordere größere Anstrengung, könne aber von Aufmerksamen wohl begriffen werden, es gebe dann freilich noch schwierigere Gebiete; aber er wolle jetzt nicht von diesen, sondern nur von jenen

den Studirenden vorzutragenden Anfängen reden. Die vier Species Gegenstand akademischer Vorträge! Welcher Abstand gegen unsere Tage, wo ein Berliner Professor, Dubois-Reymond, die Forderung aufstellt, und damit bei Gymnasiallehrern Anklang findet, daß selbst die Infinitesimalrechnung auf dem Gymnasium gelehrt werden sollte! Jene Anfänge mögen allerdings nach damaligen Begriffen etwas schwieriger als jetzt gewesen sein, weil das Rechnen mit Ziffern dazumal überhaupt noch eine junge Kunst war, auch beim Rechnen auf dem Rechenbrett oder der Linie, welches gleichfalls erst wieder neu aufgekommen war, wirklich schon das Multipliciren und Dividiren keine so ganz einfache Sache ist.

Doch hat sich gegen die Mitte des Jahrhunderts allmählich ein Fortschritt angebahnt. Die von Wittenberg, Bugenhagen oder Melanchthon, ausgegangenen Schulordnungen, die Hamburger 1529, die Holsteiner 1542, die Bonn-Cölner von Melanchthon 1543, die Magdeburger 1553, auch die Goldberger von 1546, die Breslauer von 1570 und a. m. weisen die Rudimente der Mathematik den obersten Gymnasialclassen als Lehrgegenstand zu. Schon 1526 in der ratio scholae für das durch Melanchthon gegründete Nürnberger Gymnasium heißt es: erit et qui mathematicen doceat. Gleichwohl war in Nürnberg selbst 100 Jahre später und bis 1699 die Arithmetik noch nicht unter die ordentlichen Lehrfächer aufgenommen; es wurden nur absolvirten Gymnasisten im Auditorium Vorlesungen darüber gehalten (Roth Kl. Schr. I, 202). Auch in Augsburg bestand nach der Schul-O. von 1559 eine ähnliche Einrichtung und um dieselbe Zeit ist an den Gymnasien zu Ulm und Oehringen der mathematische Unterricht eingeführt worden. — In den älteren Lehrplänen der unter Joh. Sturm seit 1538 so berühmten Straßburger Schule ist die Mathematik nicht erwähnt. Später hat Sturm mit Hülfe und Rath des Mathematikers Dasypodius mathematische Lectionen eingeführt, aber nur bei den beiden ältesten Classen der Prima und Secunda; durch 8 Classen fand der Schüler keinen solchen Unterricht. — Mit Sturms Praxis steht in nahem Zusammenhang die württembergische Schulordnung von 1559, an deren Abfassung und Einführung ein Schüler Sturms, Michael Toxites, poëta et comes palatinus, mitgewirkt hat. Dieselbe giebt genaue Bestimmungen über alles, was in den Particularschulen mit Einschluß des Pädagogiums in Stuttgart und Tübingen, sowie in den niederen und höheren Klosterschulen von Stunde zu Stunde gelehrt werden soll. Bei den Schulen der ersteren Art, sowie den niederen oder Grammatisten-Klosterschulen ist von Arithmetik nicht die Rede; erst bei den Zöglingen der höheren Klosterschulen, welche hier den gradum primae laureae oder das Baccalaureat erlangten, wird neben anderen jetzt neu eintretenden Autoren ein compendium musices und arithmeticae aufgezählt und zwar auch hier erst in der späteren Auflage von 1582. Für beide Fächer zusammen wird eine wöchentliche Stunde angesetzt. Die sabbathi soll Mittags 1—2 Uhr jenes Compendium der Musik, und wenn dieses absolvirt sei, dasjenige der Arithmetik tractirt werden. Auf dieses wenige war selbst für einen Kepler, der in Maulbronn 1586—89 Zögling einer solchen Klosterschule war, ehe er die Universität bezog, der arithmetische Unterricht beschränkt.

Die im J. 1580 erschienene Kirchen- und Schulordnung des Kurfürsten August zu Sachsen hat in den meisten Puncten die württembergischen Bestimmungen wortgetreu aufgenommen. Den württembergischen Klosterschulen entsprechen die Fürstenschulen zu Meißen, Grimma, Schulpforta. Auch in diesen war nur bei der Oberclasse einmal wöchentlich in Arithmetik und Musik zu lehren, doch so, daß sich die gelehrtesten Knaben der vorhergehenden Classe mitbetheiligen sollten. Auch der auf Melanchthon-Sturmischer Grundlage aufgebaute Lehrplan der Particularschulen ist für beide Länder eben derselbe. Nur in Betreff unseres Faches ist man in Sachsen etwas weiter gegangen, sofern hier verlangt wird, daß in beiden Oberclassen, der vierten und fünften, Arithmetik ein Lehrfach bilden soll, in der vierten die species, in der fünften die „ganze Arithmetik.“ Man fand jetzt, was die zweite pommersche Kirchenordnung von 1563 ausspricht: die Species in der Arithmetik und Regelbetri können auch Knaben leichtlich lernen, wenn es ihnen apte und breviter proponirt werde; doch sollen die Schulmeister in mathematischen Sachen nichts curiose aut ambitiose anfangen, ohne Rath des Superintendenten und der Pastoren. Und so

scheint also gegen das Ende des Jahrhunderts unserem Pensum die Thüre des Gymnasiums immer mehr sich geöffnet zu haben. — Daß diejenige der Volksschule demselben verschlossen blieb, ist unter diesen Umständen nicht zu verwundern. Die obenangeführte Bestimmung über Einführung des Zifferrechnens in der Jungfrauenschule zu Wittenberg scheint etwas ganz vereinzeltes zu sein. Das ausschließliche Hauptfach für die Volksschule ist neben dem Katechismusunterricht das Lesen gewesen, wonach auch die Classenabtheilung in der Schule zu machen war. Das Schreiben kommt nur in der Oberclasse vor. Das Rechnen wird weder in Württemberg noch später in Sachsen als etwas genannt, das die Schüler zu lernen haben. Doch ist merkwürdig, daß dann vom Lehrer verlangt wird, nicht nur, daß er selber neben Katechismus, Lesen und Schreiben das Rechnen verstehe, sondern daß „er guten Verstand und Bericht habe, die Kinder mit Buchstabiren, Syllabiren, Lesen und Rechnen genugsamlich und nutzlich zu lehren.“ Wie vereinigt sich diese Forderung mit dem Stillschweigen des Lehrplans vom Rechenunterricht? Unter die obligaten Fächer kann er nicht gehört haben; aber es mag Schulen gegeben haben, wo der Lehrer von der Lehrfähigkeit im Rechnen Gebrauch zu machen hatte. In welcher Weise es geschehen, darüber haben wir eine Notiz nicht finden können; das Meiste dabei mag das Memoriren des Einmaleins gewesen sein. Denn wenn dieses von Alters her den Memorirbüchern beigedruckt wurde, mit dem Verslein: „lernst du das Einmaleins mit Fleiß, so wirst du aller Rechnung weis“, so war es schon dadurch auf gleiche Linie mit dem sonstigen Memorirstoff gestellt. Aber über das Einmaleins wird die Kunst des Volksschülers kaum hinausgegangen sein; daß sie auf schriftliches und Zifferrechnen sich nicht erstreckte, ist schon aus demjenigen abzunehmen, was über die Stellung der höheren Schulen zu diesem Fache beigebracht worden ist.

Unrichtig wäre jedoch, wenn man aus dem Angeführten den Schluß ziehen wollte, daß die Rechenkunst in jener Zeit überhaupt nur auf den Universitäten gepflegt und geübt worden sei. Sie war keine Schuldisciplin, aber in der Werkstatt und Schreibstube, wie im Gewölbe des Kaufherrn hatte sie ihre Schüler und Liebhaber. Diese erhielten ihre Ausbildung theils wie die im Handwerk durch die Lehrherren, theils durch die besonderen Schreib- und Rechenschulen, welche zu Ende des Mittelalters in nord- und süddeutschen Handelsstädten, Nürnberg, Hamburg, Lübeck blühten und die z. E. in Nürnberg eine ausgebildete zünftige Verfassung, wie auch ihre eigene Literatur hatten und dort bis 1698 die Stelle der Volksschulen vertraten. Weil sie einem vorhandenen Bedürfnisse genügten, konnten sie auch fortbestehen, wo in der durch die Reformation gegründeten Volksschule ihnen einige Concurrenz erwachsen war; nur durften sie nicht „Winkelschulen“ bleiben, sondern mußten sich den neuen Vorschriften über Aufsicht, Lehrplan 2c. fügen und anpassen. Auch die württembergische Schulordnung führt solche Schreib- und Rechenschulen auf, aber nicht beim Capitel von den teutschen Schulen, sondern im Zusammenhang mit dem Abschnitt von den Stadtschreibern, wie diese qualificirt und angenommen werden sollen, von welchen ausdrücklich verlangt wird, daß sie ihre regulas mit Rechnen verstehen. Es heißt: „dieweil an guten Handschreibern und Rechnern bei unser Landschafft Städten und Stadtschreibereien nicht kleiner Mangel, und dennoch uns und dem gemeinen Nutz, auch guter Haußhaltung nicht wenig daran gelegen seyn will; demnach wollen wir, wie solches unser geliebter Vater seliger Gedächtniß verordnet, daß von unsern Kirchenräthen drei fromme, christliche, Gottseifrige teutsche Schulmeister, die von der Hand gute Modisten und Schreiber, auch mit der Feder und auf der Linien rechnen zu lehren geschickt und fleißig seyen, verordnet werden sollen.“ In drei Städten des Landes, Stuttgart, Tübingen, Urach — sollten dergleichen Schulen angerichtet werden und die Lehrer neben dem verordneten Schulgeld und freier Wohnung eine Steuer aus dem gemeinen Kirchenkasten erhalten, also nicht bloß wie sonstige Schulmeister von der Gemeinde besoldet werden. Sie führen den Titel „der Rechnung Meister und Modist.“

Ihr eigener Meister beim Lernen und Lehren ist wohl in der Regel der alte Adam Rise gewesen. Gebürtig von Staffelstein in Franken, war dieser 1528—59 Bergwerksmeister zu Annaberg in Sachsen, wo er wie früher zu Erfurt auch eine Privat-Rechenschule hatte. Seine Rechenbüchlein, er hat ein kürzeres und ein ausführlicheres verfaßt, sind seit 1522 in vielen Auflagen erschienen und haben lange Zeit das sprichwört-

liche Ansehen einer Art von Unfehlbarkeit behauptet. Uns liegt das kleinere Büchlein in einer Ausgabe vor von 1544 mit dem Titel: „Rechnung auff der Linien und Federn, auff allerlei handtierung, gemacht durch Adam Risen. Widerumb auffs new durchaus vbersehen und zurechtbracht. Gedruckt zu Leipzig durch Michael Blum MDXLIIII.“ Es hat geringen Umfang, 80 Bl. klein octav, unpaginirt, und zeigt, was den beigebrachten Stoff betrifft, im Vergleich mit neueren Rechenbüchern nicht eben große Verschiedenheit; zuerst kommt vom Numeriren, dann von den Species in ganzen Zahlen, wobei das Dupliren und Mediren neben dem Multipliciren und Dividiren auftreten; hierauf folgt die Anweisung zur regula detri, doch ohne Vereinfachung; diese wird erst im Anhang gelehrt; — sodann wird von gebrochenen Zahlen gehandelt und die größere zweite Hälfte des Buchs nehmen dann angewandte Beispiele ein, hauptsächlich dem kaufmännischen Rechnen entnommen; auch kommen zum Schluß einige Aufgaben algebraischer Art unter der Ueberschrift: regula falsi oder Position und regula coeci oder virginum.

Was uns heutzutage fremdartig anmuthet, ist die „Rechnung auf der Linien“, d. h. dem Rechenbrett oder der Rechenbank, welche bekanntlich eine unsern Zählmaschinen verwandte Einrichtung hatten und dem abacus der Alten entsprachen oder eine neue, wenn auch etwas umgestaltete Auflage desselben waren. Uebereinander befindliche Horizontallinien dienten zur Bezeichnung der einzelnen Stufen des decadischen Systems, der Einer, Zehner, Hunderter rc. und durch aufgelegte Rechenpfennige oder Steinchen (woher calculus) wurde die jedesmalige Anzahl der Einheiten jeder Gattung markirt, der Zwischenraum aber zwischen zwei Linien, oder das spatium hatte den halben Werth der darüber befindlichen Gattung, und den fünffachen der drunterstehenden, so daß z. B. ein Pfennig zwischen der Hunderter- und Tausenderlinie für 500 galt. Auf diese Weise waren, was die Uebersicht sehr erleichterte, auf der einzelnen Linie nie mehr als 4 Marken erforderlich, da fünf schon eine Einheit für den nächstfolgenden Zwischenraum ergaben. — Wie schon Kästner aus Reisebeschreibungen mittheilt, und Cantor des Näheren zeigt, hat sich das Rechenbrett in Rußland und ganz Ostasien erhalten, bei Chinesen und Tartaren unter dem Namen Suanpan, in Rußland als „Tschotü“, das man in jedem Kaufladen finde; und was wir russische Rechenmaschine nennen, ist nichts anderes, als das in etwas veränderter Gestalt wiederkehrende Rechenbrett, und zwar hätten, wie Cantor Beitr. S. 130 berichtet, die Franzosen aus dem Feldzuge der großen Armee dasselbe mit nach Hause gebracht und der Mathematiker Poncelet sei der erste gewesen, der in den Schulen zu Metz dasselbe eingeführt. Die Franzosen nennen es bouiller, Kugel-Brett oder -Rahme, eine passendere und richtigere Bezeichnung als die bei uns aufgekommene einer Rechenmaschine. Das alte Rechenbrett war auch wirklich ein ganz geeignetes Mittel zur Veranschaulichung einzelner Zahlen des decadischen Systems und es ließ sich daran auch das Addiren und Subtrahiren ohne Schwierigkeit zur Darstellung bringen; aber das Multipliciren und Dividiren, selbst mit einstelligem Divisor oder Multiplicator, ist schon von solcher Weitläufigkeit, daß die Anweisung und Beschreibung zum einzelnen Exempel ganze Seiten erfordert, wonach dieses Verfahren nicht mehr zu praktischem Gebrauche, sondern höchstens dazu sich eignet, durch den Gegensatz die wunderbare Einfachheit unseres decadischen Multiplicirens und Dividirens ins Licht zu setzen. Wir werden deshalb auch eine nähere Beschreibung der einzelnen Operationen beim Rechnen auf der Linie, welches übrigens in Schreibstuben bis gegen den Anfang unseres Jahrhunderts sein Dasein fristete, an diesem Orte uns ersparen dürfen.

Beim Rechnen „auf der Feder“, d. h. dem Zifferrechnen, besteht die Hauptabweichung Rise's von der jetzigen Praxis in der Art des Dividirens. Seit Peurbach war im XV. und XVI. Jahrhundert das sog. Uebersich-Dividiren fast ausschließlich im Gebrauch, welches wir jetzt nur noch bei einstelligen Divisoren als „abgekürztes Dividiren“ anwenden, doch ohne, wie damals geschah, den Divisor immer aufs neue anzuschreiben. Das Beispiel 40734 : 6 nimmt sich z. E. bei Rise also aus:

455
40734 (6789
6666

Oben sind, wie man sieht, die Reste, unten wird jedesmal der Divisor aufs neue beigesetzt. Dabei wird die Regel gegeben: die Figuren d. h. Zahlen im Dividiren sollen alle ausgelöscht werden, ausgenommen die, welche aus dem Theilen kommen sind, d. h. den Quotienten. Indem dieses successiv geschah, wußte man jedesmal, an welchen Zahlen im Dividiren fortzufahren sei. Bei mehrstelligem Divisor ist das Verfahren dadurch umständlich geworden, daß man den Divisor nicht als Ganzes behandelte, sondern die einzelnen Ziffern desselben abgesondert in Rechnung nahm. Die Division 572832 : 72 stellt sich so dar:

```
   44
  655
 8801
572832 (7956
 72222
```

Man sprach dabei nicht: 72 in 572 geht 7mal, sondern 7 in 57 geht 7mal, bleibt 8, streiche 57, setze oben 8; nun ist aber auch noch 7.2 = 14 zu nehmen, und von den jetzt voranstehenden 82 abzuziehen; 4 von 2 kann ich nicht, entlehne bei 8, 4 von 12 giebt 8 (über 2 zu setzen), 1 von 7 (dem um 1 verminderten ersten 8) giebt 6, was oben über 8 zu stehen kommt; dann geht es weiter: 7 in 68 geht 9mal, bleiben 5 (über die zweite 8 zu setzen); 9.2 = 18, 8 von 8 giebt 0, 1 von 5 giebt 4 (oben über 5 zu setzen); dann 7 in 40 geht 5mal u. s. w.

Andere Beispiele mit vollständiger Erklärung des Verfahrens sind in dem oben angeführten Programm von Dr. H. Weißenborn, Eisenach 1877, zu finden. Auch in Wolfs Anfangsgründen und andern Lehrbüchern aus dem vorigen Jahrhundert ist das Uebersichdividiren gelehrt und erläutert. Man hatte dabei weniger Zahlen anzuschreiben, aber mehr zu sprechen und im Kopf zu operiren, als bei unserer Art, welche auch übersichtlicher ist und gemachte Fehler leichter erkennen läßt.

Eine dritte und wesentliche Verschiedenheit zwischen Rises und unserer Praxis zeigt sich in der Art der Auflösung oder Anweisung hiezu. Diese ist in allen Rechenbüchern jener Zeit immer nach Art einer Handwerksvorschrift oder eines Kochreceptes gegeben; mit einem fac ita oder „thu ihm also“ wird begonnen, dann folgt nach einander ohne alle Herleitung oder Begründung, was vorgenommen werden soll, und zum Schluß kommt die Probe, die aber auch in derselben Weise ohne eigentlich begründende Nachweisung gemacht wird; das ganze Verfahren ist durchaus handwerksmäßiger Art. Der Schüler soll, ohne um Gründe sich zu bekümmern, die Anweisung des Meisters befolgen und zufrieden sein, wenn die Probe davon überzeugt, daß man so zum richtigen Ziel und Resultate gelangt ist. Als eine Fertigkeit, durch Nachahmung oder Uebung, nicht als ein Wissen, durch Nachdenken und Verstandesoperation wird das Rechnen gelernt. Dies prägt sich bei Rise und sonst sogar schon in der Titelvignette aus, wo ein Rechenmeister abgebildet ist, mit zwei Schülern, und zwar erwachsenen, wie sie vor dem Rechenbrett sitzen und auf des Meisters Hände und seine Rechenpfennige blicken.

Am meisten tritt einem dieser Mangel einer verstandesmäßigen Lösung bei Aufgaben algebraischer Art ins Gesicht, wie wir sie unter der Ueberschrift: regula falsi finden. Für diese wird die Anweisung gegeben: — — „nimm ein Lügen von der andern, was da bleibt behalte für deinen Theiler, multiplizir darnach im Kreuz eine falsche Zahl mit der andern Lügen, nimm eins von dem andern und das da bleibt theil ab mit vorgemachtem Theiler, so kommt Berichtigung der Frag.“ Es will damit dasselbe mechanische Verfahren beschrieben sein, das man heute noch als Kreuz- oder Alligationsregel für Mischungsrechnung in manchen Handbüchern gelehrt findet; warum aber dabei das Richtige herauskomme, darüber kann und soll sich der Schüler keine Rechenschaft geben; es soll ihm an der Auctorität des Lehrers und der etwaigen Probe genügen; und wirklich hat ja auch das „nach Adam Rise“ für die Rechner lange Zeit ungefähr dieselbe Bedeutung gehabt, wie das: der Meister hat's gesagt — für die Pythagoreer. Es ist in dieser Hinsicht auch bezeichnend, daß bei einzelnen Lösungen die Namen der ersten Erfinder mit fortgepflanzt werden, wie bei der letzten Aufgabe in Rise, welcher er beifügt: „ist recht gemacht und am ersten erfunden durch Hans

Conrad, Probirer zu Eisleben.“ Es ist ein Exempel zu der regula virginum, das allerdings etwas eigenthümliches, vexatorisches hat und jenen mathematischen Räthseln verwandt ist, welche einst Alcuin zur Erheiterung für Kaiser Karl den Großen aufgesetzt: „Item (mit diesem Wort werden sämmtliche Aufgaben eingeführt) ein Schneck ist in einem Born 32 Ellen tief, kreucht alle Tage heraus 4 Ell. $^2/_3$, fällt des Nachts zurück 3 Ellen und $^3/_4$ — in wie viel Tagen kömmt sie heraus?“ Die Auflösung ist nicht eben lichtvoll; sie lautet: „Machs also, resolvir einen jegl. Bruch in seine Theil, setze $^{14}/_3$ $^{15}/_4$ multiplizir im Kreuz, kommen 56 das Steigen, 45 das Fallen, nimm eins von dem andern, bleiben 11 der Theiler, nun multiplizir die Nenner mit einander, werden 12, damit multiplizir die 32 Ellen, kommen 384, davon nimm das Fallen als 45, bleiben 339, die theil ab mit 11, werden 30 Tag, bleiben neun; dazu thu das Fallen als 45, werden 54, theil ab mit 56, werden $^{27}/_{28}$, in so langer Zeit kömmt die Schnecke heraus — das magst du probiren, so du ihm nicht Glauben geben willt, mit dem Zirkel ꝛc.“ Und wie schwerfällig ist dann auch diese Probe, wenn verlangt wird, man soll eine lange Linie in 32 Theile, und jeglichen Theil wieder in 12 Theile theilen ꝛc.

Das über Rise Bemerkte gilt fast in gleicher Weise von einem Werkchen, welches gegen 80 Jahre später erschien und einen jener württembergischen Modisten zum Verfasser hat; es ist die „Arithmetika oder Rechnung ganz künstlich mit der Ziffer und mit den Zahlpfennigen samt der welschen Praktika und allerlei Vortheil auff die Regelbetri ꝛc. von Georg Jacob teutschem Modisten und Rechnung Meister zu Newenstatt an der Linde. Auf Kosten des Vf. gedruckt zu Stuttgart durch Marx Fürstern 1601.“ Das 18 Bogen starke Büchlein ist dem prachtliebenden, der Alchymie ergebenen Herzog Friedrich I. von Württemberg dedicirt, bei welchem der Vf. durch die mitgetheilten Bergwerksrechnungen sich zu insinuiren sucht. Er theilt ab: Grundbüchlein, Regelbüchlein, Exempelbüchlein. Die Exempel des letzteren sind wie bei Rise fast alle vom Kaufen und Verkaufen hergenommen, mit der auch auf dem Titel genannten Absicht, mancherlei Münz, Gewicht und Ellen gegen Württemberg zu vergleichen. Bei der unendlichen localen Verschiedenheit der damaligen Maße und Münzen ist das eine umständliche Sache gewesen, wie denn z. E. allein für das kleine Württemberg sechserlei Währung in Betracht kommt, außer der eignen die pfälzische, fränkische, schwäbische, Augsburger, österreichische. Im Regelbüchlein, das die welsche Praktik und Regelbetri lehren will, sind eigentlich keine allgemeinen Regeln gegeben, man muß sie sich aus den Anweisungen für die mitgetheilten Exempel selbst abstrahiren. Ueber die welsche Praktik, welche bekanntlich dasselbe ist mit demjenigen, was man heutzutage Rechnen nach aliquoten Theilen heißt, hat der Vf. selbst keine Klarheit; er sagt nur, daß es darauf ankomme, eine Zahl auf die andre zu zerstreuen, wobei allerlei Vortheil, geschwinde Griff und Auszüg nöthig seyen. Ueber die Regelbetri kommt eine versweis gestellte Anweisung:

was man in solchen wird fragen,
setz zur Rechten thu ich dir sagen;
und was mit dem ist in eim Verstand,
setz vornen zu der linken Hand;
auch was ein ander Ding thut bedeuten,
mit dem thu in die Mitte schreiten ꝛc.

Auch wird das Aufheben und wie man die Probe machen soll, gelehrt. Rise hatte die Regelbetri den Brüchen vorangehen lassen; hier werden die 4 Species auch in Brüchen vorher, im Grundbüchlein abgehandelt. Und noch bemerkenswerther ist der weitere Unterschied, daß jetzt das Rechnen mit den Rechenpfennigen auf der Linien gegen das Zifferrechnen in den Hintergrund tritt; Rise hatte auch schon auf dem Titel das Rechnen auf der Linien vorangestellt; Jacob behandelt es nur wie anhangsweise und bemerkt, es sei zwar in gemeinen Haus- und Vormundsrechnungen am bequemsten, was wohl den Anhängern des Alten zulieb gesagt ist, aber für hohe und subtile Rechnungen zum öftermalen säumlich. Man sieht, der Sieg des indisch-arabischen decadischen Zifferrechnens über das von den Alten überkommene Rechenbrettrechnen ist jetzt zur Entscheidung gebracht und erst auf Grund davon kann nun auch von allgemeinerer Einführung des Rechnens in die Schule und von gleichzeitigem Unterricht einer Vielzahl von Schülern

in diesem Pensum die Rede sein; beim Rechenbrettrechnen wäre schon der Umfang des nöthigen Apparats ein Hindernis gewesen. — Es handelt sich jetzt auch bei der ferneren Entwicklung nicht mehr um den Gegensatz jener gedoppelten Verfahrungsweise oder den in früheren Jahrhunderten vorhandnen Widerstreit zwischen Abacisten und Algorithmikern, sondern lediglich um weitere Ausbildung und methodische Ausgestaltung des nun allgemein in Uebung gekommenen decadischen Zifferrechnens.

Die Einführung desselben in die Schule vollzieht sich im 17. Jahrhundert, welches ja überhaupt an Fortschritten auf mathematischem Gebiete überaus fruchtbar gewesen ist, so daß ihm der Nürnberger Rector Feuerlein 1699 das Prädicat des mathematischen beilegte. Wird die Schule allein berücksichtigt, so hätte es freilich diesen Namen kaum verdient. Es giebt immer noch Gymnasien und Particularschulen, welche die mathematischen Disciplinen ferne halten, was z. E. auch in den württembergischen Particular- und niederen Klosterschulen, sowie dem Pädagogium zu Stuttgart vor seiner Umgestaltung zum Gymnasium im J. 1685 der Fall gewesen ist. Von Abiturienten in Preußen wurden noch 1735 keine mathematischen Kenntnisse verlangt. Man rechnete solche um den Anfang des 17. Jahrh., wie die Görlitzer Sch.-O. 1609 ausspricht, noch immer zur philosophia superior, von welcher nur die ersten Elemente für Gymnasien sich eignen. Wo aber dieser Lehrstoff einmal eingeführt war, hat er successiv weitere Ausdehnung erlangt; er findet sich jetzt nicht mehr bloß in der obersten Classe, sondern wird auf drei, oder wie in Heilbronn 1675 auf vier Classen vertheilt, oder gegen früher auch dadurch erweitert, daß den 4 Species und der Regeldetri jetzt auch die Bruchlehre beigesellt wird. Der Nutzen der Arithmetik wird jetzt betont und in der Ordnung des Gymnasium Casimirianum in Coburg 1605 durch die Auctorität des Sokrates begründet und durch die Unentbehrlichkeit fürs Leben, sowie durch Hinweisung auf die vielen Geheimnisse der göttlichen und natürlichen Dinge, welche wie Vives sage, nach dem Zeugnis von heiligen und Profanscribenten in den Zahlen liegen. — Der deutschen Sprache soll man sich bei diesem Unterricht bedienen, mahnt die kurpfälzische Schulordnung von 1615, wie später die landgräflich hessische von 1654, um alles zu vermeiden, was Schwierigkeit zu bereiten scheine oder aufhalte; nur das Numeriren sei lateinisch zu treiben, um die römische Zählweise zur Anschauung zu bringen. An der Tafel, mit kurzen Regeln aber vielen Beispielen aus dem Büchlein oder dem täglichen Leben oder der Münzvergleichungstabelle sei zu unterrichten. Und eine schlesische Schulordnung spricht bereits 1614 von täglichen Lectionen und Repetitionen in der Arithmetik.

Die weiteste Ausdehnung aber hat der arithmetische Unterricht in denjenigen Schulen, deren Einrichtung irgendwie mit dem Rathe oder der Wirksamkeit der pädagogischen Reformer Ratichius und Comenius zusammenhängt. Unter den von Ratichius beeinflußten Schulordnungen steht die landgräflich hessische von 1618 oben an und hier finden wir ausgesprochen: es soll die Sing- und Rechenkunst in allen und jeden Classen gelehrt und getrieben werden; die Mittagsstunde um 12 Uhr wird dafür bestimmt, für Arithmetik je am Mittwoch und Samstag. Auch nach der Güstrower von 1662 wird schon in der untersten, sechsten Classe mit dem Einmaleins begonnen und von da aus durch alle Classen stufenmäßig höher gegangen. In Nürnberg wurde bei Reorganisation des Gymnasiums 1699 gleichfalls durch 6 Classen mathemat. Unterricht angeordnet und dabei Joh. Christoph Sturms mathesis juvenilis, eine Art Encyklopädie der mathematischen Wissenschaften mit vielen Abbildungen gebraucht, die auch auf andern Gymnasien Eingang fand.

Von der genannten Richtung scheint auch die Einführung des Rechnens in die deutschen Schulen ausgegangen zu sein. Zwei Schulordnungen dieses Jahrhunderts dienen zum Beleg; nämlich die Ratichianische des Hofpredigers zu Weimar Joh. Kronmayer 1619, und sodann der epochemachende und ganz auf Comenius fußende Schulmethodus Herzog Ernsts d. Fr. zu Gotha v. 1642. Kronmayer sagt (Vormb. II. 239): „Endlich soll auch billig den Knaben, wenn sie etwas lesen und schreiben können, ein wenig von der Rechenkunst gewiesen werden, daß sie die Ziffern und Zahlen kennen lernen und nur das leichteste vom Addiren, Subtrahiren, Multipliciren ꝛc. verstehen und brauchen mögen; dazu müßte je bisweilen auch die Mittagsstunde oder etwa die letzte Schulstunde nach Mittag genom-

men und aufgewendet werden." Auch in der Braunschweig-Lüneburgischen Schulordnung von eben diesem J. 1619, bei welcher J. Arnd mitgewirkt, ist das Rechnen unter den Stücken genannt, in welchen auf dem Lande die Küster Unterricht geben sollen. Als neu hereingekommen muß aber dieses Pensum hinter dem Lesen und Schreiben zurückstehen und sozusagen mit Schulzeit-Abfällen sich begnügen. Schon umfangreicher ist, was der Gothaer Schul-Methodus v. 1642 verlangt. Nicht erst bei der Ober-, schon bei der Mittelclasse soll begonnen werden. Cap. 3. §. 16. „Das Rechnen ist in dieser Claß ebenmäßig mit Knaben und Mägdlein soweit anzufahen, daß ihnen die Zahlen nebenst dem Einmaleins beibracht und wenn es weiter zu bringen, zum Addiren und Subtrahiren auf Art und Weise, wie das gebräuchliche Rechenbüchlein Weisung thut, geschritten werde; das Einmaleins aber soll aus dem Lesebüchlein in der Rechenstunde durch vielmaliges Herumlesen auswendig gelernt und hernach also geübet werden, daß der Präceptor außer der Ordnung bald diese bald jene Zahl, als wie viel ist 4mal 6; wie viel ist 5mal 5; wie viel 7mal 8; und so fortan frage." — Wenn letzteres besonders erinnert werden muß, so mag daraus erhellen, wie mechanisch seither das Einmaleins muß betrieben worden sein; die Priorität aber vor dem Addiren und Subtrahiren, welchen es auffallenderweise vorangeht, hat es wohl dem Umstande zu danken, daß sein Bürgerrecht in der Schule eben von etwas älterem Datum ist, wenn auch mehr in der Eigenschaft eines Memorir-, denn eines Rechenstoffes.

Von Unterweisung der Oberclaß heißt es Cap. 4. §. 11. „Das Rechnen wird durch die 4 Species nach Anweisung des Rechenbüchleins fortgetrieben, hernach die Reguladetri und endlich, wenn es so weit gebracht werden kann, die Brüche vorgenommen und wie nun der Präceptor ein Kind nach dem andern an der Tafel eine Probe thun und darauf das Exempel von allen, die so weit kommen sind, in ihr Büchlein nachschreiben lässet, weßwegen sie auch bei guter Aufmerkung zu erhalten: also soll er ihnen auch mündlich durch allerhand Exempel den Grund recht beibringen und bald diese, bald jene Zahlfragen, als 3 zu 8 oder 4 zu 9 wie viel machts? 5 von 7 oder 4 von 9, wie viel bleibt? 5 in 25, 6 in 34; 7 in 42 oder wie viel mal hab ichs? und so fortan."

Es war jetzt also bereits ein Schulrechenbuch vorhanden; Rector Reyher, der Verf. des Methodus, hatte selbst ein solches bearbeitet; und die Schüler wurden angehalten zur schriftlichen Verzeichnung der gelösten Exempel. Wie niedrig aber der Maßstab für die Anforderungen war, zeigen die beispielsweise genannten Fragen. Was vorkommen sollte, 4 Species, Regeldetri, Brüche — ist übrigens derselbe Lehrstoff, wie wir ihn bei den Gymnasien fanden. Es mag hier ein Grundsatz von Comenius hereingewirkt haben: daß in den verschiednen Arten von Schulen nicht Verschiedenes getrieben werden solle, sondern immer dasselbe wieder, wenn auch in verschiedener Weise. Er führt mit Vorliebe aus, wie eigentlich auf jeder Unterrichtsstufe die Elemente aller Wissenschaften und Künste wiederkehren. So hat schon die Mutterschule wie eine Geometrie und Musika, so auch eine Arithmetik. Dieselbe beginnt mit den Begriffen von wenig und viel, gleich oder ungleich; bald wissen die Kinder, daß 3 mehr ist als 2, oder daß eines zu dreien 4 macht, sie zählen bis fünf und bis zehen und lernen von ihm selbst verstehen, wozu das Zählen gut sei; im fünften und sechsten Jahre steigen sie bis 20 auf und lernen, daß 7 mehr ist als 5 und 15 mehr als 13, und was gleich oder ungleich geschwinde zu errathen. „Weiter sie in arithmeticam einzuführen und sie mit addiren und subtrahiren zu beschweren, ist umsonst und schädlich, weil der Menschen Gemüthe fast nichts schwerer eingehe als die Zahl." Von dieser Voraussetzung aus ergeben sich möglichst niedere Anforderungen auch für die späteren Stufen dieses Unterrichts. Aber auch dieses wenige, und daß überhaupt fortan in allen deutschen Schulordnungen, der Magdeburger von 1658, welche ganz auf Comenius fußt, jener Güstrower von 1662 (wonach auch die zum Studiren ungeschickten Köpfe und Ingenien Schreiben und Rechnen lernen sollen) ꝛc. neben dem Lesen und Schreiben das Rechnen als gleichberechtigtes Pensum erscheint, ist für jene Zeit ein wesentlicher Fortschritt gewesen. Man vergleiche z. B. die im orbis pictus von Comenius gegebene Schilderung des thatsächlich Bestehenden. Dort kommt die Rechenkunst noch gar nicht bei der Schule zur

Sprache, sondern bei der Weltweisheit (philosophia). Die vier Species sind als eine Kunst beschrieben, welche der Rechenmeister, arithmeticus, übt, entweder mit Ziffern auf der Rechenhaut d. h. wohl der Pergament-Schreibtafel (ciphris in palimpsesto) oder mit Rechenpfennigen auf dem Rechentisch (calculis super abacum). „Die Bauern, heißt es weiter, zählen mit Creuzen X und halben Creuzen V durch Dutzet, Mandeln und Schocke.“ Damals hatte das sprüchwörtliche: X für V machen, noch seine nächste Bedeutung. Die Ziffern waren beim gemeinen Mann noch gar nicht im Gebrauch; dieser behalf sich mit den römischen Zahlzeichen, die auch, wer weder Ziffern noch Buchstaben zu lesen verstand, leicht erlernen und anwenden konnte, weil sie nur aus einfachen Strichen bestehen und der Anschauung nicht nur bei den ersten Zahlbegriffen, sondern auch beim Addiren und Subtrahiren zu Hülfe kommen, sofern es durch Beisetzen oder Löschen von Strichen geschieht. Noch im J. 1693 hat Ulr. Bachmann, Benedictiner von Ottobeuren, ein Kreuz-Rechenbüchlein zu Augsburg drucken lassen, das nicht etwa, wie man nach diesem Namen meinen könnte, durch kreuzweise zu setzende Ziffern, wie bei der regula falsi geschah, die Aufgaben löst, sondern nichts als ein sogenannter Faulenzer ist, in lauter Kreuz oder sog. Baurenziffern übersetzt, „damit also ein jeder auch in der Rechenkunst Schreiben und Lesen unerfahrener vortheilhaft und nutzlich sich behelfen könne.“ Erst durch die Schule von Mitte des Jahrhunderts an mag das Landvolk mit den arabischen Ziffern umzugehen gelernt haben.

Ob und wie weit die wirklichen Leistungen dem Buchstaben der Verordnungen entsprachen, darüber finden wir nur vereinzelte Andeutungen. Herzog Ernst hat auf Ausführung seines Schul-Methodus gedrungen; es war dafür durch die angeordneten jährlichen Visitationen gesorgt. Bei diesen mußte auch im Rechnen jeder Schüler sein Zeugnis erhalten. In den Erinnerungspuncten von 1664 hat der Herzog recessirt: „Viele Schulmeister sollen sich im Rechnen besser üben, als bis anhero geschehen, denn sonst sie dem 10. Kap. im Schul-Methodus vom Rechnen, wie es ihre Schuldigkeit und der Jugend Wohlfahrt erfordert, nimmermehr nachkommen können.“ Auch nach sonstigen Zeugnissen muß es vielfach an den Lehrern gefehlt haben. In der um 1700 erschienenen Schrift von den 7 bösen Schulteufeln ist bei dem Abschnitt vom dummen und Ignorantenteufel gesagt: in der Rechenkunst können etliche Lehrer das Einmaleins nicht; wenn sie addiren, fangen sie vorne an den Thalern an, ja sie können nicht einmal numeriren, wissen nicht, wie sie ein halbes schreiben sollen und machen aus $^1/_2$ $^2/_1$ nämlich zwei ganze. Auch auf den Gymnasien muß in der Arithmetik nicht viel zu profitiren gewesen sein. A. H. Francke beklagt in der Idea Studiosi Theologiae, daß so wenige Studirende ordentliche Kenntnisse in der Orthographie und Arithmetik mitbringen; selten habe einer eine Wissenschaft von der arithmetica vulgari, deren Gebrauch doch im gemeinen Leben immer vorfalle, und auch diejenigen seien selten, welche die ihnen umsonst gebotene Gelegenheit benützen und diese gering scheinenden und doch so sehr nützlichen und zur Recommandation dienenden Dinge nachlernen mögen. Und Christian Wolf, der im folgenden Jahrhundert so vieles zur Popularisirung der mathemat. Disciplinen beigetragen hat, erzählt von seiner Jugend, daß er auf der Schule wegen der langweiligen Behandlungsart nicht einmal im Multipliciren und Dividiren habe fortkommen können, während er dann aus dem obengenannten Compendium des Gemma Trisius (Wittenb. 1544) alle Regeln der Rechenkunst, auch selbst das Ausziehen der Quadrat- und Cubik-Wurzeln in wenigen Tagen erlernet.

So blieb also auf unserem Gebiete dem folgenden 18. Jahrhundert viele Arbeit übrig. Dieselbe wurde jetzt namentlich darauf gerichtet, daß die Schüler auch mit den Gründen der Regeln und Anweisungen bekannt gemacht werden, oder mit andern Worten auf eine verbesserte Methode. Eben dadurch hatte sich jene Sturmsche mathesis juvenilis empfohlen. „Da brauchts,“ sagt der genannte Rector Feuerlein, „keines Auswendiglernens des Einmaleins, wie in den teutschen Schulen ohne Verstand geschieht, sondern sie lernen es selber machen und mit raison und gutem Begriff ihrer Vernunft fassen. Hier lernt man auch das διότι oder die Ursache der Reguln begreifen, warum man so und so verfahre, da man in teutschen Schulen nur das ὅτι lernet, wie man procediren müße, ohne die Ursach zu wissen warum. Es wird da schier auch mehr ein Werk des Gedächtnisses daraus als der Vernunft.“ Jetzt wird auch in den Verordnungen die Vermittlung des Verständnisses

und der Einsicht in die Gründe zur Aufgabe gemacht. Zugleich wird noch mehr als früher der practische Nutzen betont und zum Zielpuncte gesetzt, welchen das Rechnen für das Leben habe. Auch die Kinder sollen, sagt A. H. Francke in der Ordnung und Lehrart der Waisenhaus-Schulen 1702, dadurch zum Fleiß im Rechnen ermahnt werden, daß man ihnen zum öftern vorstelle, was es vor großen Nutzen im menschlichen Leben habe. Das mag zusammenhängen mit der Richtung aufs Praktische, welche überhaupt in der Zeit liegt und insbesondere dem Halleschen Pietismus eigen ist. Wie im Christenthum die praxis pietatis, so steht auch in Schulsachen die Rücksicht aufs praktische Leben und seine Bedürfnisse voran. Und auch jene andere — methodische — Rücksicht tritt bei der genannten Instruction schon in der Ueberschrift hervor, wenn es heißt: „Was in allen Stunden zu tractiren und mit welchem methodo in jeder Stunde zu verfahren."

Das Rechnen sollte in den Waisenhausschulen an 4 Wochentagen je in der ersten Nachmittagsstunde getrieben werden. Man hatte den Unterricht zuerst classenweise ertheilt, muß aber damit nicht zurecht gekommen sein, sondern war, weil die ingenia so verschieden seien, zu der Weise zurückgekehrt, jedes Kind für sich sein Exempel aus dem Rechenbuche schreiben und in der Stille ausarbeiten zu lassen, wobei der Lehrer im Nachsehen und Nachhelfen stets activ sein müße. Die ausgearbeiteten Exempel waren ins Reine zu schreiben in Hefte, die Sonnabends revidirt wurden. Außerdem sollte das Einmaleins durch lautes Lesen und Hersagen geübt, auch in jeder Stunde ein Exempel von einem Schüler an der Tafel vorgerechnet werden, wobei Exempel mit unbenannten Zahlen in benannte umzusetzen seien. Wo die Schüler nicht alles gleich fassen können, müße man sie einzeln mit Geduld anhören, um ihre Zweifel und Anstöße zu beseitigen. Als Rechenbuch diente das Werk eines Dresdener Beamten Tobias Beutel, und bei den Vorgerückteren und für die welsche Praktik die „Vortheilhafte Anweisung zur kurzen Rechnung," welche ein sächsischer Pfarrer Ernst Strunz in Dorf Chemnitz 1697 herausgegeben. Das letztere Buch wurde auch für die Gymnasialclassen des Pädagogiums gebraucht, die Exempel sollte der Lehrer an der Tafel vormachen und wieder abwischen und dann jeden Schüler für sich ausarbeiten lassen, die Brüche soll man an Thalern und Groschen in vivo zeigen, wovon dann auch in practica beim Zerfällen des Gelds wie des Gewichts Gebrauch zu machen. In der späteren „verbesserten Methode des Pädagogiums" von 1721 wird hinzugefügt, man solle nicht allein Regeln und Exempel geben, sondern auch jederzeit den rechten Grund der Regel zeigen, auch durch allerlei Zwischenfragen und Einwürfe die Schüler zum Nachdenken bringen, damit sie diese im gemeinen Leben so nöthige Wissenschaft mit Verstand begreifen, nicht aber, wie vielfältig zu geschehen pflege, nur ohne Verstand memoriren. Auch durch regelmäßige Repetitions- und Präparationsstunden kam man dem Verständnis zu Hülfe. So wurde offenbar viele Sorgfalt auf den Rechenunterricht verwendet, für welchen später auch die in der Waisenhausbuchhandlung verlegten Junkerschen Exempeltafeln ein geschätztes Hülfsmittel bildeten, und wir wissen nicht, wie z. E. Dr. Karl Schmidt zu dem Urtheile kommt, daß es mit dem Rechnen in Franckes Schulen sehr schwach bestellt gewesen sei.

Jene Halleschen Schulinstructionen haben bald in den Schulordnungen vieler deutschen Länder ein Echo gefunden.

Unter diesen steht obenan eine fürstlich Waldeckische von 1704, nach Vormbaum das erste umfassende Schulgesetz, welches eine bessere Periode im Schulwesen begann. Sie ist auch beim Rechnen (Vormb. III. 148) reich an trefflichen methodischen Winken, die freilich mehr die gelehrte als die Volksschule im Auge zu haben scheinen. Bald anfangs in der untersten Schule sei im Rechnen Grund zu legen, sobald eins die Ziffern kann, welches in 8 Tagen möglich; das Einmaleins soll man nicht auf einmal lernen lassen, sondern in unterschiedliche Lectiones theilen, von den unbenahmten zu den benahmten Zahlen weiter gehen; alle Tage ein oder zwei Exempel vorrechnen und die Schüler imitiren lassen; durch die kürzere Rechnungsart, welche man die welsche Praktik nennt, die Schüler gewöhnen, ohne langwährige Umschweife zu rechnen 2c. Ueber Verdeutlichung der Bruchrechnung wird eine exemplificirte Anweisung gegeben und auch erinnert, daß man keine intricate und weitläuftige Exempel vorstelle und aufgebe, sondern wie es die Praxis im Handel und Wandel mit sich bringe.

Viel weniger eingehend, weil nur für teutsche Schulen bestimmt, ist dasjenige, was die herzoglich Württembergische Spezialinstruction vor die Teutschen Schulbedienten von 1729 in Betreff des Rechnens enthält, eine Schulordnung, welche gleichfalls von Franckes Art und Geist durchdrungen und von Männern verfaßt ist, die zu ihm in naher Beziehung gestanden. Durch sie hat in der württembergischen Volksschule der Rechenunterricht erst ein Bürgerrecht erlangt; er kommt daher auch nur wie anhangsweise zur Sprache im Capitel von Unterweisung der Jugend. Was endlich das Rechnen anbelange, so sei es darum im bürgerlichen Leben eine allerdings nöthige Sache, ohne welche nicht wohl ein Hausvater oder Hausmutter, sonderlich nachdem die Professionen seynd, zurecht kommen kann. Wenn nun ein Schulmeister darin Meister sei, werde er keine Vorschrift nöthig haben. Er solle aber das Rechnen erst in der Oberclasse beginnen, mit dem Unterschied, daß er die in der ersten Rott die Ziffern oder das große und kleine Einmaleins; die in der andern Rotte — also auch erst nach dem Einmaleins — die vier geringen Species, als Numeriren, Addiren, Subtrahiren, Multipliciren; in der dritten Rotte aber das Dividiren und die Geübteste und Geschickteste regulam de tri und Brüche lehre, wobei es in einer teutschen Schule gar wohl zu lassen sei. Es soll übrigens noch lange Zeit im Lande Schulen gegeben haben, wo wenigstens die Mädchen es nicht zum Dividiren brachten. Daß diese das Rechnen weniger nöthig haben, war eine vielfach getheilte Voraussetzung, welcher auch eine Eisenacher Schulordnung v. 1705 beipflichtet, wenn sie anordnet, daß während die Knaben rechnen oder singen, die Mägdlein ihre anderen lectiones vor sich nehmen sollen. Und in Betreff der Methode wurde auch anderwärts wie in Württemberg dem Lehrer Spielraum gelassen; die Schulordnung für Bremen und Verden 1752 vergönnt jedem Schulhalter zum Rechnen dasjenige Buch, daran er sich gewöhnt hat; und die Frankfurter von 1765 will das Rechnen eines jeden Schulhalters eigener Methode, so er sich für die leichteste erwählet hat, überlassen, doch daß er die allgemeinen Principia den Kindern deutlich erkläre und beibringe, auch nicht eher zur regula de tri schreite, bis sie in den Speciebus vollkommen gegründet seien. Und andere Verordnungen, wie das im übrigen epochemachende preußische General-Landschulreglement von 1763 oder die Ravensberger Schulordnung 1754 haben auf das Wie dieses Pensums sich noch weniger eingelassen, indem sie darüber gar keine Bestimmung geben, als daß in der letzten Nachmittagsstunde theils geschrieben theils gerechnet werden solle. So ist es nicht zu verwundern, wenn es um die Mitte des Jahrhunderts in manchen deutschen Landschulen noch so beschaffen war, wie uns Stilling berichtet hat; denn auch nicht jede Behörde war wie die herzogl. braunschweigische 1753 darauf bedacht, daß Schiefersteine zum Schreiben und Rechnen aus Mitteln der Kirchen angeschafft und von Strafgeldern säumiger Eltern abbezahlt werden sollen.

Es ist noch von einem mehrfachen methodischen Fortschritt zu sagen, der um diese Zeit in den Rechenbüchern sich vollzog. Der eine besteht im Aufkommen der Reesischen Regel. Bisher war, wie wir gehört haben, die Regel detri oder die welsche Praktik im Gebrauch gewesen. Bei jener wurden die 3 Zahlen der Aufgabe, aus welchen die vierte zu suchen ist, einfach nebeneinander geschrieben, so daß dasjenige, wonach gefragt ist, in die dritte, was damit gleichen Namen hat, in die erste Stelle kam, und die Ausrechnung geschah dann nach der Vorschrift: duc ternum in medium, productum divide primo, zu deutsch: die zweit' und dritt' multiplicir', und mit der ersten dividir'. Diese Regel genügte nur für ganz einfache Aufgaben. Bei zusammengesetzteren Preisberechnungen, Reductionen ꝛc. bediente man sich der welschen Praktik, welche z. E. in jenem Struntzischen Rechenbuch als die höhere Kunst gelehrt wurde und wobei das Resultat schließlich durch Addition der berechneten Theilposten sich ergiebt. Sie hat das Unbequeme, daß sie sich nicht in feste Regeln bringen läßt und wenn man den nächsten Weg finden soll, schon einige Gewandtheit erfordert. Unter diesen Umständen war es willkommen, ein leicht anwendbares und doch auch für zusammengesetztere Aufgaben mit fünf oder mehr Posten genügendes Verfahren zu erhalten in der „allgemeinen Regel der Rechenkunst," welche Caspar Franz von Rees aus Roermunde im Limburgischen (geb. 1690) veröffentlicht hatte. Das Wesentliche derselben ist: 1) alle Zahlen einer Aufgabe sind in 2 Columnen, die einen

rechts, die andern links zu schreiben und so, daß zwei Zahlen, deren eine aus der andern bestimmt wird, nie in derselben Columne stehen, sondern auf verschiedene Seiten kommen; ebenso müßen 2) die Dinge, die einerlei Namen haben, wenn sie zum zweitenmal vorkommen, mit ihrer Zahl auf die andere Seite gesetzt werden; 3) statt derjenigen Zahl, die gesucht wird, setze jedesmal ein Sternlein *. Für die Ausrechnung galt die Regel: a) wenn Brüche vorkommen, streiche den Nenner und setze ihn auf die andere Seite; b) wenn auf beiden Seiten gleiche Factoren zu finden, darf man mit diesen wegdividiren; c) aus den restirenden Zahlen jeder Columne bilde ein Product; dividirt man das Product von der einen Seite mit dem Product derjenigen Seite, auf welcher das Sternlein befindlich ist, so giebt der Quotient das verlangte Facit.

Später setzte man statt des Sternleins ein Fragezeichen und gab die Vorschrift, jedesmal damit zu beginnen. Die Anweisung hieß jetzt:

1) mache einen senkrechten Strich; 2) fange oben links mit der Frage an, das ist eben mit der Sache, Münzsorte ꝛc., deren Zahl man wissen möchte; 3) rechts gegenüber setze die in der Frage vorkommende Zahl mit ihrer Benennung; 4) die Zahl, welche mit dieser in der Aufgabe gleiche Benennung hat, setze wieder links u. s. f. und schließe endlich rechts mit der Zahl, die dieselbe Benennung hat, wie oben links die Frage; ist dieses der Fall, so ist der Ansatz richtig. (Nach Wörle, Rechenexempelbuch 1824.)

| | | |
|---|---|---|
| Beispiel: | ? fl. | 30 ℔ |
| | 8 ℔ | 24 M. |
| | 12 M. | 7 fl. |

Sprich: Wie viele fl. — kosten 30 ℔ — wenn 8 ℔ — 24 M. kosten — und 12 M. — 7 fl. sind?

Um Verbreitung dieses Reesischen Ansatzes hat sich in Süddeutschland verdient gemacht der in Ludwigsburg 1746 geborene und daselbst als Hauslehrer thätige J. G. Schmaltzried, dessen 1778 erstmals gedruckte „Vollständige Anleitung zur Reesischen Rechnung" bis zum zweiten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts in vielen Auflagen erschien, in Bayern für Realclassen und Gymnasien 1804 officiell empfohlen wurde und ihn selbst zu Brot und Ansehen in Oesterreich brachte. Er wendet seine Regeln nicht nur auf Gegenstände aller Art an — wir finden Abschnitte über Heurechnung, Holzrechnung, Zehent- und Accisrechnung u. dgl. — sondern läßt auch, anstatt dieselbe aus der Bruchrechnung zu erklären, vielmehr die Bruchoperationen mechanisch nach derselben ausführen, z. E. um $^7/_8$ fl. in Kreuzer zu verwandeln, setzt er an:

| | |
|---|---|
| ? Kr. | $^7/_8$ fl. |
| 1 fl. | 60 Kr. |

Es ist bekannt, wie diese an sich nette und handliche Regel, bei welcher zum Ansatz nichts erforderlich ist, als ein Anschreiben der Aufgabe in bestimmter Ordnung, im Gebrauch der Schüler gleichwohl zu einem geistlosen Mechanismus ausgeartet ist, welcher in manchen Fällen, bei zusammengesetzten oder verkehrten Verhältnissen die Rechnenden doch im Stich gelassen hat.

Für solche Fälle wollte Basedow durch seine Verbesserung Rath schaffen, indem er bei jeder Zahl die Erwägung anstellen heißt, ob, wenn sie doppelt so groß wäre, dadurch die gesuchte Zahl vergrößert oder verkleinert würde, um hienach zu bestimmen, ob dieselbe auf die rechte oder linke Seite gehöre, ein Verfahren, das allerdings mehr Sicherheit gewährte, aber auch ziemlich weitläufiger war. Mehr Anerkennung und Verbreitung als Basedow mit seiner Regel haben seines Gehülfen Busse mathematische Lehrbücher erlangt. — Sobald aber durch die Pestalozzianer „Denkrechnen" ein Losungswort wurde, konnte die Reesische Regel sich in der Schule nicht mehr behaupten und sie hat auch, nach Wildermuths Erhebungen, in der Praxis des Geschäftslebens keine Verbreitung erlangt.

Ein weiterer Punct, worin ein Fortschritt in methodischer Hinsicht sich kundgiebt, betrifft nicht eine einzelne Verfahrungsart, sondern die ganze Darstellungsweise der mathematischen Lehrbücher. War diese in den vorhergehenden Jahrhunderten

oft eine unklare und schwülstige, so hatte jetzt der Hallesche Professor und Kanzler Christian Wolf einen andern Weg gezeigt. Er hat es verstanden, in seinen Anfangsgründen der mathematischen Wissenschaften 1710 flg. diese mit wirklicher Klarheit und Popularität vorzutragen, so daß alles in Form von Erklärungen, Lehrsätzen, Aufgaben, Corollarien sich übersichtlich präsentirte. Dadurch ist er von weitgreifendstem Einflusse geworden, der sich formell in der Sprache der Compendien und materiell darin zeigt, daß die mathematischen Studien jetzt allenthalben, namentlich auch im geistlichen Stande viele Freunde und Liebhaber zählen. Von Württembergern wäre hier, außer Bilfinger, H. W. Clemm, Phil. Matth. Hahn, Fricker, Hosch u. a. auch der bekannte Flattich zu nennen. Letzterer hielt viel auf mathematischen Unterricht, an welchem einst sein eigener Lehrtrieb erwacht war. Er hatte schon als Student nach Wolfs Anfangsgründen informirt, in der Weise, daß er zuerst nur die Aufgaben, dann die Lehrsätze ohne strengen Beweis und sodann erst den Text im Zusammenhange durchnahm. Mit seinen Zöglingen habe er es später in Ansehung der Rechenvortheile auf zweierlei Art angegriffen, indem er einige erst mit diesen Vortheilen bekannt gemacht, nachdem sie zuvor die vorkommenden Fälle nach der gemeinen und beschwerlichen Art ausgerechnet; andere habe er den kürzeren Weg führen wollen, und nach erlangten Vorkenntnissen das vortheilhafte Rechnen, d. h. das abgekürzte Regelrechnen gelehrt; nur die ersteren hätten mit Verstand und Gründlichkeit gelernt. Er legte Werth auf diesen Unterricht nicht sowohl wie Francke wegen des praktischen Nutzens, sondern, weil er darin ein wichtiges formelles Bildungsmittel erkannte, was er einmal einem Bauern auf artige Weise verdeutlichte. Dieser bezweifelt, ob künftige Pfarrer mathematischen Unterricht brauchen; Flattich erwidert, ob er noch nie ein Maurersgerüste habe machen sehen; ob man dieses nicht nachgehends wieder einreiße und ob darum nicht die Maurer närrische Leute seien. Der Mann muß gestehen, ob man schon dieses wieder abbreche, sei es doch nöthig, weil man sonst nicht haushoch bauen könnte; eben das, was beim Maurer das Gerüst, sagt Fl., sei für seine Zöglinge die Mathematik; wenn er mit ihnen nicht auch Rechnen tractirte zu Verschärfung von Verstand und Nachdenken, so würden sie es hernach in andern Wissenschaften nicht so weit bringen. — Welch wesentlichen Platz in Vorbildung der studirenden Jugend jetzt der mathematische Unterricht erlangt hatte, erhellt auch aus einem in Burks Südd. Blättern unlängst veröffentlichten Briefe Flattichs, wo er der bei uns üblichen Methode Beifall giebt, da man junge Leute zuerst zu den Sprachen, danach zur mathesi, sodann zur Philosophie und dann erst zur Theologie anführe, wie ihn auch nicht wundere, daß Melanchthon die Mathematik als Uebung zum richtigen Denken so sehr empfohlen. Jetzt hatte also die früher hintangesetzte Mathematik einem ganzen Stadium des Studienlaufes den Namen gegeben.

Als Schriftsteller sind in Wolfs Fußstapfen getreten A. G. Kästner mit seinen Anfangsgründen, J. F. Lorenz, Elemente der reinen und angewandten Mathematik, Büsch, Versuch einer Math. zum Nutzen u. Vergnügen des bürgerl. Lebens Hamb. 1791, u. v. a.; in Süddeutschland der markgräfl. badische Kirchenrath und Gymnasialrector J. F. Maler, Verfasser einer populären Arithmetik, Algebra und Feldmeßkunde, sowie der schon genannte H. W. Clemm, Kloster- und Gymnasialprofessor und später Decan und Professor der Theologie in Tübingen, welcher ein mathematisches Lehrbuch und ein Buch über die ersten Gründe aller mathematischen Wissenschaften verfaßte. Im J. 1772 erschien zu Tübingen: „Die selbstlehrende Rechenkunst, worinnen die 5 Species nebst der Regul betri, insbesondere die Reesische allgemeine Regul und deren Adplikation gründlich und deutlich enthalten, sonderlich den Hn. Beamten, Scribenten und Handlungsbeflissenen zu Dienst ans Licht gestellt durch M. Ch. Fr. Wurster, Pfarrer in Wittendorf." Es ist gleichfalls ein Buch von Wolf'scher Art, auch was Gründlichkeit und Deutlichkeit betrifft, und hat noch vieles Alterthümliche, z. E. das Uebersichdividiren, welches auch Wolf in erste Linie gestellt hatte, woneben aber auch als verbesserte Manier das Untersichdividiren gelehrt wird. Auch die alten regula falsi, alligationis, coeci — werden in besondern Capiteln besprochen; hingegen kommt von Decimalbrüchen keine Sylbe. Die Kopfrechnung ist nur auf dem letzten Blatt in einem Capitel 22 kurz erwähnt als eine solche, welche im Handel und Wandel von denen, welche die Rechenkunst nicht verstehen (!), vielfältig gebraucht werde, übrigens

allerdings auch für Geübtere einen Nutzen habe, da sie sich dadurch von der Richtigkeit ihrer Rechnungen überzeugen können.

In letzterer Hinsicht, was das Kopfrechnen betrifft, und dies ist ein dritter Punct, der hervorzuheben ist, hat die Aufklärungszeit gegen Ende des Jahrhunderts andere Gedanken in Umlauf gebracht. So läßt Schlez in seinem Gregorius Schlaghart und Lorenz Richard oder die Dorfschulen zu Langenhausen und Traubenheim. Ein Erbauungsbuch für Landschullehrer. Nürnb. 1795 — den letzteren, das Musterbild des treuen und denkenden Lehrers, die Meinung hegen, für den Bürger und Landmann sei das Kopfrechnen weit brauchbarer als der förmliche Ansatz und das Rechnen nach Regeln der Kunst; derselbe weiß auch am Einmaleins oder pythagoräischen Täfelchen mancherlei Uebungen über 1 + 1, 1 — 1, 1 in 1 anzustellen, während bei dem Vertreter des Schlendrians Gregorius Schlaghart auf gedankenloses Memoriren des Einmaleins all seine Schulweisheit sich beschränkt, woneben er nicht wenig Einbildung darauf hat, daß er ein Schiff mit drei Masten, einen babylonischen Thurm, ein Kreuz und eine ABC-Tafel auszurechnen, d. h. beim Uebersichdividiren etwa solche Figuren herzustellen wisse. — Je mehr die Aufklärungszeit im Rechnen den formalen Bildungswerth erkannte, desto natürlicher war die Betonung und Bevorzugung des Kopfrechnens. Es erschienen dann auch gegen Ende des Jahrhunderts die ersten, ausschließlich dem Kopfrechnen gewidmeten Lehrbücher, z. B. Biermann, Anleitung zum Kopfrechnen. Hannover 1791 — und ähnliche Werke zu Altona und Leipzig von Arendt und Köhler. Auch ein Geistlicher aus Württemberg, Stadtpfarrer Heuß, hat eine solche Anweisung geschrieben, welche von der Oberschulbehörde 1804 zur Benützung empfohlen wurde und seiner Zeit wirklich zur Bildung tüchtiger Kopfrechner in unsern Schulen mitgewirkt hat. Gleichfalls dem denkenden Rechnen und rechnenden Denken wollte die Schrift dienen: „Werdet gute Rechner und Denker! oder kurzer Unterricht in Fragen und Beispielen, wie man durch Rechnen und Nachdenken das Hauswesen und die Polizei in Aufnahme bringen, das Wahre vom Halbwahren gehörig scheiden und den Werth der Dinge gehörig bestimmen könne." Tübingen 1805. Von dem Verfasser Pfarrer M. Hosch in Aidtlingen, kann man ähnlich wie von Flattich sagen, daß er das Gute des Pietismus und der Aufklärungszeit in sich vereinigt habe. — Die utilitaristische Art der letzteren wie die Bevorzugung des Kopfrechnens kommt auch zum Ausdruck in einer württ. Verordnung aus dieser Zeit, dem Gen.-Synodalrescript vom 16. Jan. 1799, das auch zeigt, wie schmal immer noch der dem Rechnen neben anderen Fächern gegönnte Raum gewesen. Es heißt: „Da wir das Rechnen für sehr nothwendig halten, und besonders der künftige Landmann solches sehr nöthig hat, damit er nicht bei der Verwerthung seiner Felderzeugnisse Betrügereien ausgesetzt bleibe, so soll auf das Rechnen in der Schule ernstlicher gedrungen und des Sommers wenigstens einmal in der Woche oder doch wenigstens alle 14 Tage darin zuverläßig Unterricht gegeben werden. Es soll aber nicht nur das Rechnen auf dem Papier getrieben werden, indem gerade der Landmann am wenigsten in den Fall kommt, davon Gebrauch machen zu können. Die Schullehrer haben daher mit gleichem Eifer auf das Rechnen im Kopf zu bringen, sich selbst mit den dabei zu benutzenden Vortheilen bekannt zu machen und den Kindern die nöthige Anleitung dazu zu geben." — Schülerhefte zum Aufzeichnen von Rechenregeln waren schon 1792 empfohlen worden.

Ein völlig neuer Boden wurde für den Rechenunterricht gelegt, als im ersten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts die methodischen Arbeiten Pestalozzis und seiner Schüler ans Licht traten. Man kann fast sagen, jetzt wurde nicht mehr, daß die Kinder rechnen, sondern daß sie denken lernen, über Zahlenverhältnisse allerdings, als Aufgabe betrachtet. Das Rechnen lernen, sagt Gruner in den Briefen aus Burgdorf, ist dabei Nebensache. Man suchte auch das Rechnen mit den Zahlzeichen oder Ziffern möglichst lange zu vermeiden; nicht blos die Bruchoperationen, sondern selbst das Quadratwurzel-Ausziehen wurde gelehrt ohne Hülfe der Ziffern, ja ohne Kenntnis derselben, wie v. Türk erzählt in den Briefen aus München-Buchsee. Zugleich versichert er zwar, man wolle das mathematische Verfahren früherer Jahrhunderte nicht umstoßen; das wolle Pestalozzi selber nicht; er wolle nur, man solle die Anschauung der Sache der Anschauung und den Operationen in Zeichen vorangehen lassen; nicht

eingerissen, sondern neu begründet soll das Vorhandene werden, damit der bisherige Unterricht, sofern er zweckmäßig war, durch eine Erregungskunst des Gemüths Wahrheit, Wirksamkeit, Haltung und Festigkeit erlange und jene organische Einfachheit im Lehrgange hergestellt werde, welche durch den geringsten Aufwand von Kraft und Kunst die größten Resultate hervorbringt. In der Ausführung ist aber doch vom bisher Vorhandenen nicht vieles stehen geblieben; man verweilte mit Vorliebe und fast ausschließlich bei jenen ersten Fundamenten, welche jetzt neu und in möglichster Tiefe gelegt werden sollten, und zwar für jene ganze Trias der Elementarmittel des Unterrichts: Wort, Form und Zahl. Die Umrisse dieser neuen Grundlage hatte Pestalozzi gezeichnet in dem Buche: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt (Zürich 1801), während dann die in den folgenden Jahren erscheinenden Elementarbücher die Einzelausführung bringen sollten. Für das Rechnen wurde diese gegeben in der „Anschauungslehre der Zahlverhältnisse" Heft 1—3, welche Krüsi nach Anleitung des Meisters verfaßte, ein Mann, von welchem gerühmt wird, daß er die Gabe, Kinder bei den ersten Elementen des Wissens festzuhalten und durch Ernst und Liebe zu gewinnen, in hohem Grade besessen habe. Von dem Lehrgang dieses Unterrichts hat auch v. Türk im ersten Theile der genannten Briefe auf eingehende Weise berichtet.

Natürlich kam dabei in weitestem Umfang jener oberste Grundsatz Pestalozzis zur Anwendung, daß die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis sei, oder daß jede Erkenntnis von der Anschauung ausgehen und auf sie müße zurückgeführt werden können. Die ersten Zahlbegriffe von 1 bis 3 werden an Bohnen, Würfeln, Erbsen, Steinchen ꝛc. gewonnen und gerade unter dem öfteren Wechseln dieser Gegenstände, während die Anzahl bleibt, soll sich dann im Geiste des Kindes, während die Anschauung von den Gegenständen verschwindet, der Abstractionsbegriff der Zahl aussondern, so daß also schon hier jene wunderbare Mischung von Anschauung und Abstraction sich geltend macht, welche dem Systeme Pestalozzis eine so eigenthümliche Signatur und Zwitterart giebt. — Sodann tritt die Einheitstabelle ein, eine Tafel, wo in 10mal 10 Rechtecken die einzelnen Zahlen von 1 bis 10, nicht in Ziffern, sondern durch Striche je zehnmal neben einander dargestellt sind. An dieser soll der Lehrer stets vorzeigend und vorsprechend mit den im Chor nachsprechenden Kindern eine Reihe von Uebungen vornehmen, welche in jenen Heften bis ins kleinste Detail vorgezeichnet sind und eine solche Ausdehnung haben, daß bei jeder von den 8 Hauptübungen, welche vorkommen sollen, die zu sprechenden Sätze in die Tausende gehen. Eine ermüdende Weitschweifigkeit fließt dabei namentlich aus dem weiteren, mit unerbittlicher Consequenz durchgeführten Grundsatz, daß, weil alle Zahlen aus der Einheit erwachsen, auch stets auf diese recurrirt werden müße, sowie aus dem Princip der Lückenlosigkeit, wonach z. E. bei der Reihe der drei anstatt 1, 2 immer gesagt werden muß: einmal der dritte Theil von drei, zweimal der dritte Theil von drei ꝛc. und auch nicht gesagt werden darf, 30 und 4 sind 34; sondern man müße sprechen lassen: 30mal 1 und 4mal 1 sind 34mal 1, oder z. B. „3mal der halbe Theil von 2 und 6mal der 7. Theil von 7 sind zusammen 9mal der 4. Theil von 4" ꝛc. — Jene 8 Uebungen betreffen zum großen Theile den Nachweis, wie sämmtliche Zahlen einer Reihe aus den schon bekannten vorhergehenden entstehen, wobei natürlich auch das ganze Einmaleins für Multiplication und Division zur Anschauung und Anwendung kommt; und die letzten beschäftigen sich mit derjenigen Zahlenvergleichung, auf welcher die Verhältnisse und Proportionen beruhen, so daß schon durch die Einheitstabelle zu allem Rechnen bis zu den Proportionen der Grund gelegt war, mit Einschluß der Bruchrechnung, welche schon dadurch vorbereitet war, daß die Einheit immer als Bruchtheil der einfachen Zahlen behandelt wurde. Zu weiterer Einübung und Veranschaulichung der „gebrochenen Einheiten" dienten sodann die beiden Bruchtabellen, deren eine 100 Quadrate enthielt, in 1 bis 10 Theile durch senkrechte Striche getheilt, während die andere noch eine Quertheilung hatte zur Veranschaulichung der weiteren Abtheilung der einzelnen Bruchtheile. Auch für diese beiden Tabellen waren Uebungen vorgeschrieben, in solche Breite gedehnt, daß schwerlich ein zweiter Lehrer sie alle wird durchgebracht haben und daß auch das Schülerurtheil begreiflich wird, welches Wildermuth in einem Exemplar geschrieben fand: „Gottlob nun bin ich fertig; ich lerne es ungern." Schon darum, weil man dabei immer nur

mit reinen Zahlen und Zahlverhältnissen und nicht mit Dingen des Lebens zu thun hatte, konnte ein Kindergemüth keine Befriedigung empfinden.

Daß gleichwohl in den Pestalozzischen Anstalten die arithmetischen Leistungen der Zöglinge Staunen erregten, ist bekannt und vielfach bezeugt. Von Türk führt Beispiele an von algebraischen Aufgaben, auch aus dem Gebiete der quadratischen Gleichungen, welche ohne Schwierigkeit auf anschauliche Weise durch Verstandesschlüsse gelöst wurden. Gerade für solche Scharfsinnsübungen waren diese Schüler besonders befähigt, nicht sowohl wegen der Lückenlosigkeit des erhaltenen Unterrichts, als wegen der angespannten Aufmerksamkeit, welche sie überhaupt unter Beihülfe von Anschauungsmitteln und steter Mitarbeit des Lehrers auf Zahlenverhältnisse zu richten gelernt hatten und weil sie auch viel früher als bei der älteren Methode in die Operationen mit gebrochenen Zahlen und mit den abstracteren Ausdrücken der Bruchlehre eingeführt wurden; denn hiemit wurden sie ja schon bei den Uebungen an der Einheitstabelle vertraut. Ob dann aber mit jenen staunenswerthen Einzelleistungen für die Gesammtbildung der Kinder so sehr viel gewonnen oder bewiesen war, läßt sich freilich auch wieder in Frage stellen.

Jedenfalls dürfte diejenige Wirkung weit höher anzuschlagen sein, welche mittelbarer Weise auf diesem Unterrichtsgebiete von Pestalozzi ausgieng. Man wird nicht zu viel sagen, wenn man ausspricht, daß volle 50 Jahre lang der Einfluß Pestalozzis für den Rechenunterricht maßgebend gewesen und daß wir heute noch von dem Erbe zehren, das er hinterlassen. Oder wie Wildermuth sagt, wenn gleich jene ersten Versuche der Umgestaltung des Rechenunterrichts schließlich mislungen seien, „so sind doch die leitenden Ideen wahr und wirken heute noch segensvoll, wie die uneigennützige Menschenliebe, in der sie schließlich ihre Wurzel haben. Daß der Rechenunterricht auf Anschauung sich gründen, deutliche Begriffe und das eigene Nachdenken erzeugen, in organisch ineinandergreifenden und mit der geistigen Entwicklung des Kindes übereinstimmenden Uebungen fortschreiten soll, sind Forderungen, deren allgemeine Anerkennung hauptsächlich Pestalozzi zu danken ist." „Anschaulichkeit" für die Unterstufe, „Denkrechnen" für die Oberstufe sind die Losungsworte, welche durch ihn in Curs gesetzt worden sind.

Dieselben konnten um so leichter Anklang und Aufnahme finden, da man anderwärts auch unabhängig von Pestalozzi in Weiterentwicklung des aus der Aufklärungszeit Ueberkommenen ebendarauf geführt worden war. So sagt Dinter, der seinerseits anfangs Pestalozzi als Windmacher bespöttelte, ihn aber doch später als König der Unterclasse erklärte, im Schulverbesserungsplan für Landschulen, das Rechnen müße in der Volksschule durchaus nicht bloß als Fertigkeit fürs bürgerliche Leben, sondern als Schleifstein des Verstandes betrachtet und behandelt werden. Er meint sogar, die Hauptursache, warum die Denkkraft der unteren Volksclassen sich nicht heben wolle, liege in der Vernachläßigung, oder was noch schlimmer, in der verkehrten Behandlung des Rechenunterrichts. — Noch genauer trifft mit dem von Pestalozzi Erstrebten Dr. J. P. Pöhlmann zusammen in der „Praktischen Anweisung, Kindern die ersten Anfangsgründe der Rechenkunst auf eine anschauliche, den Verstand in Thätigkeit setzende und leichte Weise beizubringen." 2 Bdchen. Erlangen, Palm 1802. Er will dem Schlendrian den Krieg ankündigen und wenn er in vielen Stücken mit Pestalozzi übereinstimme, sei dieses kein Beweis, weder daß er, noch daß jener der Nachahmer sei. Der Weg der Natur könne ebensogut von Tausenden als von einem einzigen gefunden werden. Zur Veranschaulichung gebraucht er Bohnen und bei der Bruchlehre Stäbe mit Abtheilungen. Die Gespräche, in welchen nach einander die ersten Zahlbegriffe, das Numeriren mit dem decadischen System, die 4 Species, die Bruch- und Verhältnisrechnung erläutert werden, sind wirklich elementar gehalten und den Grundgedanken Pestalozzis so nahe verwandt, während sie andrerseits rascher ins Zifferrechnen einführen, daß auch Pestalozzianer wie Zeller in Beuggen das Pöhlmannsche Buch gebraucht und empfohlen haben.

Die meisten andern damaligen Rechenbücher haben unmittelbar Beziehung genommen auf Pestalozzi und seine Ideen, sei es, daß sie dieselbigen commentiren und illustriren wollten, wie Joseph Schmid, Elemente der Zahl als Fundament der Algebra nach Pestalozzis Grundsätzen, Heidelb. 1810. Schmalstig und Wagner, Vollständige

Anweisung zu Erlernung der Pestalozzischen Rechenmethode, Heilbr. 1810; — sei es, daß sie, wie es öfters der Fall war, durch irgend ein Fündlein ihn verbessern und im Aufstellen neuer methodischer Vortheile mit ihm wetteifern zu können hofften. Von letzterer Art war die „Ausführliche Anweisung zum Rechenunterricht nach der bildenden Methode von Dr. H. Stephani, K. bayr. Kreis-Schul- und Kirchenrath. 3 Bändchen: Zahlenrechenkunst — Ziffernrechenkunst — Bürgerliche Rechenkunst. Nürnb. 1815—20." Der eitle Mann glaubte durch seine Lautirmethode „für Deutschland das Zeitalter selbstthätiger Menschenbildung begründet zu haben" und hofft nun, seine Rechenmethode, die lediglich mit geringen Modificationen eine Umschrift der Pestalozzischen ist, werde als von demselben höchsten Princip der echten Unterrichtskunst ausgehend ihres Stoffes wegen für Befähigung der menschlichen Selbstkraft mehr noch als die neue Lehrmethode leisten. Zu diesem Zweck will er z. B. die bisherigen sog. fünf Species um eine neue, das „Ponderiren" vermehren, worunter er jene Pestalozzischen Zahlzusammensetzungen aus Summanden oder Factoren versteht. „Durch diese neue Species wird der Mechanismus beim Rechnen völlig vernichtet, der sichere Grund zu einer selbstthätigen Handlungsweise dabei gelegt und die Rechenkunst zu einem leichten Spiel des jugendlichen Geistes erhoben."(!) Nur im dritten Bändchen bei dem bürgerlichen Rechnen ist Stephani praktischer geworden. Und ein Buch, das solchen Schwindel zu Markt bringt, hat dann wieder der Magdeburger Schulrath Zerrenner in seinem Methodenbuche für Volksschullehrer fast unverändert ausgeschrieben, auch diese wie die andern Schriften des „verehrungswürdigen" Collegen mit der Bezeichnung „allernothwendigst" beehrt in dem Katalog für eine kleine Schul-Handbibliothek! — Von Ueberstiegenheit in der Sprache war auch Jos. Schmid nicht ganz frei geblieben in den Elementen der Zahl, welche echten Pestalozzianern auch dadurch misfielen, daß Schmid von dem Fundament der Pestalozzischen Anschauungslehre mehr oder weniger abgewichen war.

In gesunder und nüchterner Weise hatte Tillich, gestorben als Professor zu Dessau, in seinem Lehrbuch der Zahlenverhältnisse, Leipz. 1804, und Allgemeinen Lehrbuch der Arithmetik oder Anleitung zur Rechenkunst für jedermann, Leipz. 1806, sowie der jetzt preuß. Schulrath v. Türk im „Leitfaden zur zweckmäßigen Behandlung des Unterrichts im Rechnen für Landschulen" Berlin 1816 — die neue Methode gehandhabt und den Bedürfnissen des praktischen Lebens näher gebracht. Ihre Werke bilden den Uebergang zu solchen Unterrichtsbüchern, in welchen zwar Pestalozzis Ideen fortwirken, aber in selbständiger Weise verarbeitet sind. — Unter diesen nimmt als gediegene Leistung eine ehrenwerthe Stelle ein das „Lehrbuch der Arithmetik für Schulen und zum Selbstunterricht," welches M. Chr. Fr. Hoffmann, Pfarrer zu Weil i. D. bei Stuttgart, 1815 erscheinen ließ. Er hatte 6 Jahre zuvor eine Beurtheilung der Zahlenlehre von Pestalozzi und J. Schmid mit einem Plane zu einer Arithmetik für Volksschulen veröffentlicht. Diesen Plan, über den er auch Volksschullehrern einen Lehrcurs gehalten, brachte er nun zur Ausführung. Er theilt ab: Erster Theil, Gründe der Arithmetik oder A. in unbenannten Zahlen, wo er jene Vorübungen übergehend, das Rechnen mit ganzen Zahlen abhandelt, dann mit gebrochenen Zahlen in gewöhnlichen und Decimalbrüchen und endlich die Lehre von Verhältnissen und Proportionen mit Einschluß einfacher Gleichungen, — als welche aus den Proportionen folgen und zu manchen Aufgaben eine leichte Auflösung gewähren. Erst der II. Theil behandelt dann die Anwendung der Arithmetik oder das Rechnen in benannten Zahlen. Das Buch zeigt ein klares praktisches Urtheil, und man kann z. E. in dem Abschnitt von den Decimalbrüchen, die uns hier zum erstenmal in einem Schulbuche begegnet sind (bei Schmalzried kommen sie erst in den späteren Auflagen), immer noch lernen. Der zweiten Auflage ist auch ein nettes Capitel über das Rechnen mit aliquoten Theilen von einem Lehrer Deyhle in Stuttgart eingefügt. — Als Kind jener Zeit charakterisirt sich das Buch durch die der Kindernatur so wenig angemessene Voranstellung des reinen vor dem angewandten Rechnen, durch die Bevorzugung der Proportionen, sowie schon durch den Titel Arithmetik, der ausdrücklich gewählt ist, weil dieses Wort mehr als die entsprechenden deutschen den Begriff der wissenschaftlichen Behandlung und des gründlichen

Vortrags einschließe. Es war erst einer späteren Zeit vorbehalten zu erkennen, daß zwischen wissenschaftlicher Behandlung und der einer Schule frommenden ein wesentlicher Unterschied sei. — Neben Schmalzried und Wöhrle als Vertretern des Reesischen Satzes, und Baumgartens Vorlegblättern, die unter Anleitung des Pfr. Fritz von Gächingen ein württembergischer Lehrer Hägele für Süddeutschland bearbeitete, blieb die Hoffmannsche Arithmetik bei uns im Gebrauch, bis sie durch die Schulrechenbücher von Decker und Pleibel und die Ebnerschen Aufgabensammlungen abgelöst wurde, welche stofflich noch umfangreicher waren und von den Proportionen zur Schlußrechnung weiter führten; die württembergische Behörde selbst hatte Hoffmanns Buch wie früher die Einheitstabelle und Schmids Elemente der Zahl zur Benützung empfohlen.

Ueberhaupt hat es den Regierungsbehörden und Regierenden nicht an Interesse für die methodischen Bestrebungen jener Zeit gefehlt, wobei in Betreff Pestalozzis bei uns in Württemberg der anfänglichen Wärme eine rasche Abkühlung folgte. Der autokratische erste König von Württemberg, Friederich, war selbst in Ifferten gewesen und hatte von dort den Württemberger Karl Aug. Zeller, nachherigen preuß. Oberschulrath, berufen, um in Heilbronn durch Lehrcurse für die neue Methode zu wirken; der damalige Regierungspräsident, spätere Minister von Wangenheim war persönlich für dieselbe begeistert und bedacht, auch unsere Schulen damit zu beglücken, wozu der langjährige Leiter des Schulwesens im Consistorium, der Hofcaplan, später Oberhofprediger d'Autel gerne die Hand bot. Dieser empfahl die Methode in einer Brochüre. Aber es machten auch nüchternere Stimmen sich geltend, welche vor Ueberstürzung warnten und ein amtlich verfaßtes, anonym herausgegebenes Gutachten des Oberconsistorialraths, späteren Studienrathsdirectors Süskind: „Ueber die Pestal. Methode und ihre Einführung in die Volksschulen, Stuttg. Steinkopf 1810" soll den Ausschlag gegen die Einführung gegeben haben. Das Schriftchen zeichnet sich aus durch klares und besonnenes Urtheil. Für den ersten Elementarunterricht im Rechnen habe die Methode Pestalozzis wirkliche Vorzüge, nicht nur vor der gewöhnlichen, sondern auch vor der besseren nichts ohne deutliche Gründe mittheilenden Lehrart, sofern sie anschaulicher, stufenmäßiger, leichtfaßlicher sei und das bloß mechanische Lernen zwar nicht absolut verhindere, doch beschränke; gleichwohl sei überaus nöthig, daß diese Methode nicht zu lange und einseitig, noch mit Ausschließung der alten Arithmetik betrieben werde, sonst werde sie die Kinder überanstrengen und gar nicht die von manchen Pestalozzianern erhoffte gleichförmige und allseitige Ausbildung und Stärkung aller Kräfte des Geistes bewirken. Man könnte es in Behandlung der Zahl- und Maßverhältnisse zu ausnehmender Fertigkeit gebracht haben und dabei doch, wie mancher Mathematiker zeige, die Fähigkeit zum richtigen Denken über Gegenstände anderer Art, die nicht Objecte des Zählens und Messens oder überhaupt der sinnlichen Anschauung sind, entbehren. Es sei zu verhüten, daß die Zahlen- und Maßlehre nicht zum Nachtheil anderer Fächer, der Real- und Religionskenntnisse betrieben werde. Nur in Beschränkung auf 3—4 Stunden wöchentlich sei dieser Unterricht zuzulassen, und so, daß, wenn die 4—5 ersten Uebungen der Einheitentabelle durchgemacht sind, das gewöhnliche Rechnen eintrete. Auch müße und könne die Weitläufigkeit der Uebungen ohne Nachtheil für die Gründlichkeit und Lückenlosigkeit abgekürzt werden; dieselben ohne Abkürzung durchmachen, wäre, wie wenn man ein Kind, das schon sicher gehen und laufen könne, noch in den Gängelwagen einzwängen wollte. — Ein solches Votum blieb nicht ohne Einfluß; und während z. E. die kathol. Schulordnung vom 10. Sept. 1808 auf die Pestalozzische Einheitstabelle hingewiesen hatte, welche wenigstens in den einfachsten Zahlverhältnissen schon bei den kleinsten Kindern anwendbar sei, hat die General-Schulverordnung vom 31. Dec. 1810 zwar auch noch die Einheitstabelle als Mittel genannt, dessen fleißige Uebung neben dem längst befohlenen Kopfrechnen dazu dienen werde, das Rechnen vom Mechanismus zu befreien und für intellectuelle Bildung fruchtbar zu machen. Es wird aber einschränkend beigefügt: jedoch sollen die Uebungen der Einheitstabelle möglichst abgekürzt, ihnen nicht zu viele Zeit des Unterrichts gewidmet, und mit ihnen, sobald es sein kann, das schriftliche Rechnen nach einer die Elemente desselben gründlich und faßlich darstellenden Methode verbunden werden. Und zwei Jahre später, im Jahr 1812 war eine solche Abkühlung

eingetreten, daß in einer Königl. Resolution gesagt wird: „Wir befehlen ausdrücklich, daß bei jedem Lehrplane alles, was auf die pestalozzische Methode, welche wir nun ein- für allemal in öffentlichen Instituten nicht eingeführt wissen wollen, hindeuten würde, durchaus vermieden werde."

Dieser scharfe königliche Befehl hat gleichwohl nicht verhindern können, daß die neue Methode weitere Verbreitung gewann. Es haben dazu nicht wenig beigetragen die damals ins Leben getretenen Schulconferenzen, welche ein Geistlicher mit den Lehrern des Sprengels 4mal im Jahr zu halten hat. Wie sehr hier in den nächsten Jahrzehnten die Pestalozzische Methode florirte, läßt sich abnehmen aus der Schrift. „Die Hauptgegenstände des Volksschulunterrichts gemustert in einer Reihe von Schulconferenzen von W. F. Daniel, Pfarrer in Zuffenhausen." Beim Rechnen wird der Satz vorangestellt, daß nicht nur ein Kopfrechnen ohne alle Kenntnis vom Schriftrechnen gedenkbar sei, sondern daß es auch zweckmäßig sei, den Unterricht im Kopfrechnen als den eigentlichen Rechenunterricht anzusehen und denjenigen im Schriftrechnen als bloßen Anhang folgen zu lassen. Die Abneigung gegen die Ziffern geht soweit, daß auch fürs schriftliche Rechnen empfohlen wird, Anfangs gar nicht Ziffern, sondern dafür die Anfangsbuchstaben der Zahlwörter zu gebrauchen. Praktischer und von der Folgezeit acceptirt ist der Vorschlag, gleich bei den Einheiten, ehe man zu den Zehnern fortschreite, alle Rechnungsarten vorzunehmen und überhaupt die Uebungen jeder Rechnungsart nicht für sich abzuschließen, sondern dieselben zu mischen und mit einander in Verbindung zu bringen, damit das früher Geübte im Gedächtnis bleibe und nicht über dem Neuen das Alte vergessen werde. Wir erinnern an jenes Schulexamen, wovon Jerem. Gotthelf erzählt. Der Schulinspector giebt ein Additionsexempel, aber der Lehrer wendet ein: verzeiht, solches haben wir lange nicht gerechnet, wir sind jetzt beim Dividiren. Und der Examinator findet es natürlich und sagt: „Gerade so giengs auch mir, und wenn mirs lange nicht zu Handen kommt, vergesse ichs noch jetzt." — Auch die von einem andern Schulconferenzvorstand, Klocker in Metzingen, herausgegebne Zeitschrift: „Der Schulmeister des XIX. Jahrhunderts" hat ähnliche methodische Bestrebungen verfolgt.

Noch wirksamer und einflußreicher für Verbreitung der neueren Methodik, als die Lehrerconferenzen, sind die Lehrerseminare gewesen. Das in Württemberg zu Eßlingen im Jahr 1811 gegründete erhielt den Pestalozzianer Denzel zum Vorstand, der selbst in Ifferten gewesen war und später im Herbst 1816 berufen wurde, um mit einer Anzahl Schullehrer aus dem Herzogthum Nassau einen 8wöchigen Pestalozzischen Lehrcursus zu halten, wobei freilich nach dem Berichte von Eilers in der Geschichte des Ministeriums Eichhorn der theoretische Lehrvortrag ziemlich über die Köpfe weggegangen sein muß. Für diesen Lehrcurs hat er unter dem Titel: „Die Volksschule" (Stuttgart und Eßlingen 1817) eine Methodik geschrieben, welche später in seiner dreibändigen Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre, Stuttgart 1822—35 eine erweiterte Bearbeitung fand. Vom Rechnen ist gesagt, es habe einen dreifachen Zweck: 1) die Denkkraft, Anschauung, Gedächtnis und Verstand zu üben; 2) die Kinder in das Wesen der Zahl und ihre einfachen und verwickelteren Verhältnisse einzuführen; und erst 3) durch Anwendung der Zahl fürs gesellige und bürgerliche Leben der erlangten Fertigkeit ihre praktisch nothwendige Richtung zu geben. Demgemäß werden 4 Curse unterschieden von zwei zu zwei Jahren; dem ersten fällt das Zählen und Numeriren zu, dem zweiten die Species und die Verhältnis- und Proportionsrechnung an Anschauungsmitteln und im Kopf, wobei die Bruchrechnung der Formenlehre zugetheilt wird. Beim dritten Curs vom 10—12. Jahr soll das schriftliche Rechnen eingeführt werden und erst im vierten und letzten sollen die Kinder „mit ihrer erstarkten Zahlkraft" in den Kreis des geselligen Lebens künstlich eintreten und angewandtes Rechnen, Gesellschaftsrechnung, Zinsrechnung ꝛc. üben. Hie und da möge man auch schon früher Beispiele in benannten Zahlen geben, „und durch den Nutzen, welchen das Rechnen gewährt, zu Anstrengungen zu reizen." In der späteren Bearbeitung hat er dem Rechnen in benannten Zahlen etwas mehr Raum gegönnt und die Einübung der gangbaren Münzen, Gewichte und Maße schon in die dritte Stufe der 10—12jährigen Schüler verlegt, doch so, daß auch hier das schriftliche Rechnen erst eintritt, nachdem selbst die Proportionenlehre vorher an der reinen Zahl

kopfrechnend geübt ist; das schriftliche Rechnen komme überhaupt nur in Anwendung, wenn die Aufgabe so complicirt ist, daß sie nicht im Kopf gelöst werden kann, oder wenn man seiner Geschicklichkeit im Kopfrechnen nicht traue oder endlich, wenn man durch irgend einen Kunstgriff beim schriftlichen Rechnen sein Ziel schneller zu erreichen hoffe. Diese Bevorzugung des Kopfrechnens gab sich damals auch in den Schulen kund; die Schüler erlangten darin eine ziemliche Gewandtheit und nicht selten mußten diese Leistungen bei der Schulprüfung das Bravourstück abgeben.

Auch in andern deutschen Ländern sind die Lehrerseminare der Ausgangspunct geworden für eine rege Thätigkeit auf unserem Unterrichtsgebiet. Sie hat sich geknüpft an Namen von Seminardirectoren wie Kawerau, Diesterweg, Harnisch, Stern und von Seminarlehrern wie Krancke, Hentschel, Stubba, Scholz und später Böhme u. a. Diese haben sowohl durch ihre persönliche Unterrichtsthätigkeit, wie durch verfaßte Unterrichtsbücher und Aufgabenhefte, welche letztere zu Hunderttausenden verbreitet wurden, in weite Kreise gewirkt und ebenso was den Stufengang des Unterrichts als was den Stoff zu Uebungen und Aufgaben betrifft, manche Förderung gebracht. Am durchgreifendsten ist wohl der Einfluß Diesterwegs gewesen, der gerade in der Mathematik seine Stärke hatte und im Denkrechnen ein vorzügliches Mittel sah, um die Volksschule zur Denkschule zu machen, ja das Hauptmittel, um den Sinn für Wahrheit zu schärfen und die Seele zum rechten Selbstbewußtsein ihrer Kraft zu bringen; und er billigt lebhaft ein Citat, wo das Rechnen gepriesen wird als praktische Logik und Hauptarznei wider Zerstreutheit, Denkwirrwarr, geistige Schlaffheit und Trägheit, als kräftigste Anstrengung und Anspannung der Geistesthätigkeit, sowohl in Hinsicht auf Erfindung als auf ausdauernde Durchführung der Gedanken, so daß nicht leicht eine stärkere Gymnastik des Geistes gefunden würde. — Und als das letztere wenigstens — die übrigen hohen Bezeichnungen möchten wir nicht alle vertreten — hat er es zu handhaben gewußt, als Schriftsteller wie in der Unterrichtspraxis. Er hat im J. 1823 in 3 Bändchen einen „Leitfaden für den Unterricht in der allgemeinen und prakt. Arithmetik für höhere Bürgerschulen, Gymnasien und Seminare" veröffentlicht, wobei der Titel anzudeuten scheint, daß er die Anforderungen für Bürgerschule und Seminar ungefähr denjenigen fürs Gymnasium gleichstellt; — sodann mit Heuser ein Methodisches Handbuch für den Gesammtunterricht im Rechnen. Elberf. 2. Aufl. 1836. Hiezu kam das in vielen Auflagen verbreitete „Praktische Rechenbuch für Elementar- und höhere Bürgerschulen" von Diesterweg und Heuser, das in drei Uebungsbücher zerfällt und wozu die Verfasser selbst und auch der Schüler und spätere Biograph Diesterwegs, G. Langenberg, Auflösungen schrieben; endlich das „Praktische Rechenbuch für Unter- und Mittelclassen" von Diesterweg und Heuser, nebst einem „Leitfaden für die Formenlehre." — Stofflich sind diese Bücher von großer Reichhaltigkeit, namentlich in Aufgaben zur Verhältnis- und Proportionenlehre, die mit Vorliebe gepflegt wird; sie enthalten mehr, als die Volksschule bewältigen kann, haben aber gerade deshalb dazu gedient, viele Lehrer, welche sich diesen Führern anschloßen, tiefer in die arithmetische Wissenschaft hinein zu führen, und man wird sagen können, daß in den zwei bis drei Jahrzehnten, in welchen Diesterweg und seine Rheinischen Blätter für das preußische und deutsche Schulwesen tonangebend waren, der Rechenunterricht das meistbegünstigte Schulfach gewesen ist, das nun auch durch eine Unzahl von Producten auf dem Büchermarkte vertreten war. Und Tüchtiges ist hier von Diesterweg und seinen Schülern allerdings geleistet worden, wie denn auch die Grundsätze, welche er in seinem Wegweiser (2. Aufl. 1838) für den methodischen Gang und die Hauptstufen des Rechenunterrichts aufstellt, überall zeigen, wie er die Pestalozzische Theorie ins Praktische umzusetzen und fortzubilden verstand: Klarheit der Auffassung soll das Erste, Uebung und Anwendung überall das Zweite sein; auf das Rechnen mit reinen Zahlvorstellungen, das auch Diesterweg vorangehen läßt, soll immer gleich der Gebrauch der Ziffer und das angewandte Rechnen folgen; auf vollständigen, genauen, deutlichen, mündlichen Ausdruck sey mehr als auf Richtigkeit des Resultats zu sehen; auf allen Stufen halte man die Schüler an, selbst hergehörige Aufgaben zu bilden; nur beim Einüben dürfe der Lehrer zurücktreten, die Entwicklung habe er sich selbst vorzubehalten, am Schlusse einer Stufe möge man die Schüler certiren lassen ꝛc. Und im Stufengang empfiehlt Diesterweg bereits das heute noch gebräuchliche Auf-

steigen nach Zahlkreisen, bis 10, 20, 100, 1000 xc., worauf die Anwendung der Species auf größere angewandte Aufgaben, dann Bruchrechnung in reinen und angewandten Zahlen, sodann praktische Aufgaben aus den sogenannten Rechnungsarten, Regeldetri-, Zins-, Rabatt- u. a. Rechnungen folgen sollen. Auch K. v. Raumer, sonst kein Gesinnungsgenosse Diesterwegs, hat an dieser Stoffumgrenzung nichts auszusetzen und Diesterweg selbst hat zur Beschränkung ermahnt sowohl bezüglich des Stoffes wie der zu erstrebenden Rechenfertigkeit.

Gleichwohl ist man auf dem von ihm eingeschlagenen Wege zu entschiedenen Einseitigkeiten gekommen, beziehungsweise von denselben nicht los geworden. Als eine solche ist zu bezeichnen:

1) Daß man immer noch Schülern auf der ersten Unterrichtsstufe das Rechnen mit reinen Zahlen zumuthet, ihnen Zahlenlehre, Kenntnis der Zahlverhältnisse oder des Wesens der Zahlen beibringen will.

2) Die Vorliebe für die Lehre von Zahlverhältnissen und Proportionen, welche man wenigstens in gehobenen Schulen nicht meint entbehren zu können.

3) Die Hintansetzung der Bedürfnisse des Lebens und des Grundsatzes, daß man fürs Leben lerne. Es hängen diese Mängel alle nahe zusammen mit der von Pestal. ausgegangenen ausschließlichen Betonung des formalen Princips beim Rechenunterricht, die immer noch nicht überwunden war. Man betrachtete als das Wesentliche dabei die Denk- und Scharfsinnsübung; für letztere hatte namentlich Diesterweg eine Vorneigung. Wie er in einer Vorrede sagt — zu Langenbergs Auflösungen, — erschien ihm als ein Ideal, die Landleute dahin zu bringen, daß sie, wie er von Hüttenarbeitern im Siegen'schen und Bergischen Beispiele wisse, an Feierabenden oder Sonntagen mit ihren Söhnen zusammensitzen, um Rechenbuch-Räthsel mit ihnen zu lösen. Man setzte ohne weiteres voraus, daß der hierauf verwendete Fleiß nicht bloß für Verstandesbildung, sondern auch für Stärkung der sittlichen Kraft die besten Früchte trage.

Es konnte nicht ausbleiben, daß man eine solche Voraussetzung mit der Zeit auf ihren Wahrheitsgehalt einer näheren Prüfung unterzog; und so hat besonders in Betreff der hervorgehobenen Puncte seit den dreißiger Jahren sich ein Umschwung angebahnt und vollzogen.

Die Herrschaft des Proportions- wie des Reesischen Ansatzes hat Hentschel, der langjährige Oberlehrer in Weißenfels, erschüttert durch seine: „Hundert Rechenaufgaben elementarisch gelöst. Eine praktische Anleitung, die Aufgaben der einfachen und zusammengesetzten Regeldetri, der niedern Wechselrechnung, der Disconto-, Termin- und Rabattrechnung, sowie der Gesellschafts- und Mischungsrechnung ohne Anwendung der Proportionen zu lösen. Zum Gebrauch in Volksschulen und zur Selbstunterweisung für diejenigen, welche sich zu Lehrern bilden wollen.“ Leipz. 1. Aufl. 1837. 5. Aufl. 1868. Er giebt von den einzelnen Aufgaben, welche zugleich Repräsentanten der ganzen Gattung sind, eine vollständige Auflösung in Worten, meist auf mehr als eine Art, mit Vermeidung aller Rechenregeln, um daran zu zeigen, wie man auch bei zusammengesetzten Aufgaben oder verkehrten Verhältnissen ohne Proportion und Ansatz auskommen kann. Die einzige Vorschrift ist: man werde sich der Beziehungen klar bewußt, in welchen Zeit, Raum, Kraft, Wirkung, Menge, Gewicht, Werth, Preis xc. zu einander stehen und vermehre oder vermindere dann die gegebenen Zahlen nach bestem Dafürhalten; das ist alles. — Eben weil so seine Methode war, keine Methode zu haben, ist das Büchlein nicht so schnell, wie methodische Schriften und Anweisungen veraltet, sondern hat noch dreißig und mehr Jahre nach dem ersten Erscheinen seine Freunde gehabt und neue Auflagen erlebt. In der Vorrede war der Vf. auch der hergebrachten Identificirung von Kopfrechnen und Denkrechnen entgegengetreten durch jenes bekannte Schema, welches veranschaulichen will, daß auch beim Rechnen im Kopf die Regel (soll heißen der Mechanismus) und beim schriftlichen Rechnen das Denken nicht zum voraus wegfallen müße, sondern Denkrechnen und Regelrechnen beim einen wie beim andern vorkommen könne; wobei freilich ferner zu sagen wäre, daß auch Denkrechnen und Regelrechnen keine reinen Gegensätze sind, wie man's damals ansah, sofern die Regel, wenn sie richtig verstanden und angewendet wird, das Denken gar nicht ausschließt oder entbehrlich macht.

Für eine das Denken nicht ausschließende, sondern übende Ansatzregel hatte bereits Stern in Karlsruhe Vorsorge getroffen durch seinen „Lehrgang des Rechenunterrichts nach geistbildenden Grundsätzen" Karlsruhe 1832, eine classische Schrift, welche den Reesischen Ansatz wie die Proportionen verwirft, hingegen zeigt, wie alle sog. Verhältnisaufgaben nicht einen Dreisatz, sondern Zweisatz: Fragesatz und Bedingungssatz enthalten, und wenn man von letzterem aus auf die Einheit zurückgeht, in einfacher Weise sich lösen. Hiemit hat er dem Bruch- oder Schlußansatz, oder demjenigen was man oft mit Unrecht Schlußrechnung nennt, seine Begründung gegeben. In Württemberg hat dieses Verfahren seine weitere Ausbildung und Verbreitung erlangt durch M. F. G. Kapff, Diak. in Crailsheim, später Oberstudienr., den Schulmeister J. J. Brenner in Tuttlingen, Pf. Härlin von Heiningen. Kapff in seinem 1835 zu Stuttgart erschienenen Rechenunterricht läßt die Schlußsätze einzeln in Gleichungsform anschreiben; Brenner (Der schriftliche Rechnungsunterricht nach Schluß. Tuttlingen 1849) giebt in katechet. Entwicklung den verkürzten Bruchsatz und übt in praktischer Weise ein, wie immer mit demjenigen, wonach gefragt ist, der Anfang gemacht werden muß. Härlin, Versuch einer praktischen Anleitung zu method. Behandlung der Schlußrechnung. Eßlingen 1842, hat empfohlen, nicht immer auf die Einheit zurückzugehen, sondern die „Zahlenverwandtschaft" zu berücksichtigen d. h. das gemeinschaftl. Maß der betr. Zahlen als Vermittlungszahl zu benützen. Letzterer hat auch durch viele im Schulwochenblatt mitgetheilte Aufgaben und als langjähriges Mitglied der Lehrerprüfungscommission durch seine Prüfungsaufgaben einen Uebungsstoff in Curs gesetzt, der wohl geeignet war, Denkrechner und praktische Rechner zu bilden.

Auch in Betreff des ersten Elementarunterrichts im Rechnen sind jetzt neue Bahnen eingeschlagen worden, wobei Grube, O. Schulz u. a. die Führer wurden, die bis heute viele Nachfolger haben, zumal später auch die Männer der preußischen Regulative sich im wesentlichen auf eben diese Seite stellten. Man gieng darauf aus, die Kinder zu befreien von der Qual des abstracten Operirens mit reinen Zahlen und Zahlen von solchem Umfang, daß sie keine Vorstellung davon haben können, und will, weil jüngere Kinder nur für das Einzelne, Concrete, Individuelle Sinn haben, ihnen die ersten Zahlbegriffe in dieser Form nahe bringen. Grube (Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule nach den Grundsätzen einer heuristischen Methode. 1. Aufl. Berlin 1842. 5. Aufl. 1873) sucht dieses bekanntlich dadurch zu erreichen, daß er nicht nur, wie auch schon andere gethan, Zahlkreise unterscheidet und innerhalb derselben sämmtliche Zahloperationen durchmachen läßt, sondern so, daß er dieses Verfahren bei jeder einzelnen Zahl von 1 bis 100 abgesondert anwendet, damit jede als Individuum für sich dem Kinde entgegentrete und so zu sagen durch längeren Umgang sein persönlicher Bekannter werde. Es wird so eigentlich 100mal mit jedem dieser Zahlindividuen ein ganzer Cursus der Arithmetik durchgemacht, was Grube in netter, geistreicher Weise durchführt; er scheint jedoch selbst gefühlt zu haben, daß die Durchsprechung all dieser Zahlindividuen, auch wenn sie sich auf zwei Jahre vertheilt, zu ermüdend werde, weshalb er in seiner Ausführung rasch von 20 auf 30, 36, 50, 60, 100 aufgestiegen ist. Und wirklich wird einem Kinde die Gesellschaft allzugroß, wenn es mit 100 Zahlpersönlichkeiten in nähere Bekanntschaft treten soll. Und fähige Kinder fühlen sich auch aufgehalten, wenn sie im Zahlenraum von 1—10 ein ganzes Jahr verweilen sollen, mit dem zweiten Jahr erst bis 100, im dritten bis 1000 aufsteigen dürfen, worauf sie im vierten an die Elemente der Bruchrechnung kommen. — Auch darin geht Grube denselben Weg, wie andere vor ihm, wenn er jene Einzelwesen zuerst als reine Zahlen vorführt und a) das Messen und Vergleichen, b) das Schnellrechnen, c) schwierigere Combinationen, zum Prüfstein ob die Zahlvorstellung assimilirt ist, — ungefähr jenes Ponderiren Stephanis, daran vornehmen läßt und erst nach Erschöpfung all dieser Verhältnisse der reinen Zahl zu angewandten Exempeln weiter geht. Gr. wird daher z. E. von Goltzsch noch denjenigen beigezählt, welche beim Rechenunterricht die Richtung auf formale Bildung festhalten, und es will uns bedünken, als ob die Grubesche Methode wenigstens nicht in dem Grad, als es dem Urheber erscheint, einen scharfen und schroffen Gegensatz gegen das Hergebrachte und zur Geltung Gekommene dargestellt habe. — Goltzsch und Theel sind in ihrem „grundlegenden Rechenunterricht oder Anweisung zu Uebungen im Zahlbilden aller Arten

mit Bezug auf bekannte Dinge oder bekannte sachliche Verhältnisse — für die Unterclasse von Volksschulen. 1. Aufl. Berl. 1854, 2 .Aufl. das. 1859 in der Emancipation vom abstracten Formalismus der Pestalozzianer um einen guten Schritt weiter gegangen, sofern sie eine solche Verbindung von Sach- und Zahlunterricht anstreben, wobei der letztere von Anfang an ganz in den Dienst des ersteren gestellt wird, wie denn die Zahlvorstellungen nichts für sich bestehendes, sondern stets mit sachlichem Inhalt verbunden seien. In dieser Verbindung seien sie auch für die Kinder viel faßlicher und klarer, weshalb schon der allererste Rechenunterricht nur von der benannten Zahl ausgehen dürfe. Es sei ein arger Mißgriff der Pestalozzischen Schule gewesen, wenn man auf der Unterstufe nur die Zahl und Zahlbildungsübung zum Object des Unterrichts gemacht und erst im zweiten Theil des Unterrichts die erlangte Fertigkeit auf wirkliche Lebensverhältnisse angewandt habe. Einen solchen Weg könne die Wissenschaft gehen, aber aus der Schule seien die hereingeschleppten Bruchstücke der wissenschaftlichen Arithmetik wieder hinauszuschaffen.

Demungeachtet treten auch bei Goltzsch und Theel unbenannte Zahlen auf, bei den Zifferstäben nämlich, welche Goltzsch von dem Seminarlehrer Schiementz in Altdöbern angenommen hat, um damit schnell eine ganze Reihe von Aufgaben stellen zu können; hier, wie in der Rechenfibel von Theel müßen die Benennungen doch auch erst hinzugedacht werden und so ist der Unterschied dieser von der Grubeschen Art im ganzen nicht eben bedeutend, und durch die vielen Rechenfibel-Verfasser, welche in Grubes Fußstapfen getreten sind, ohne alle Einzelnheiten seines Verfahrens sich anzueignen, ist dieser Unterschied noch mehr verwischt worden. Durch diese wurde aber auch die Sache theilweise so sehr ins Breite gedehnt, daß für fähigere Kinder, wenn man sie so langsam vorwärts führt, wirklich die Gefahr der Langeweile entsteht oder wenigstens nicht jenes befriedigende Gefühl des Fortschritts, das für die Erweckung der Lernlust so wesentlich ist. Letztere bei den sich so vielfach wiederholenden elementaren Uebungen in gleicher Stärke zu erhalten, scheint wirklich bei dieser jetzt weithin verbreiteten Methode keine ganz leichte Aufgabe für den Lehrer zu sein.

Noch entschiedener und principieller war der Umschwung in Betreff des Aufgaben- und Uebungsstoffes für die älteren Schüler. Der sachliche Inhalt desselben war der Pestalozzischen Schule bei ihrer formalistischen Richtung ziemlich gleichgültig gewesen; man hielt jeden beliebigen Zahlenstoff für geeignet, wenn er nur eine Uebung des Verstandes und Scharfsinnes gewähren konnte. Jetzt dagegen kam die Losung auf: „aus dem Leben und fürs Leben!“ Einer der ersten, der sie ausgab, war Rector Eisenlohr in Nürtingen. Er sagt (Volkssch. 1852): „Das Rechnen, ja die größte erlangte Rechenfertigkeit in unseren Schulen geht nicht so wie es sein sollte, in's Leben über; das Kind lernt wohl rechnen, aber unser Volk rechnet nicht,“ und schließt seinen Nothruf mit den Worten: „Eines ist und bleibt mir auf diesem Gebiete gewiß: die Zeit der formalen, abstracten Methode ist vorüber und die Herrschaft der praktischen Lebensbedürfnisse beginnt.“ In demselben Jahr erschien das ganz nach dem Grundsatz, allen Rechenstoff aus der Wirklichkeit zu entnehmen, verfaßte Praktische Rechenbuch des vorerwähnten Pf. Härlin, Stuttg. 1852, auch die eine ähnliche Tendenz verfolgende, stofflich sehr reichhaltige „Allgemeine Sammlung von Aufgaben aus der bürgerlichen, kaufmännischen, gewerblichen, technischen und politischen Rechenkunst für höhere Bürger- und Realschulen 2c. von D. H. Gräfe, Rector der Realschule zu Kassel.“ Leipz. 1852, wovon gleich im 1. Jahr ein zweiter Abdruck nöthig wurde. Zwei Jahre später gab ein Schweizer, Erzinger, früher Zögling des Nürtinger Schullehrerseminars, „Rechnungsbeispiele aus dem Leben für das Leben“ heraus, welche den Anstoß zur Einführung der rationellen Landwirthschaft in die Rechenexempelbücher gegeben haben und nicht bloß Rechnungsbeispiele, sondern eine vollständige Anweisung zur landwirthschaftlichen Buchführung wie auch die Hauptstücke der Düngerlehre enthalten. Auch das damals zuerst herausgekommene Guth'sche Rechenbüchlein, welches jetzt zu einer methodischen Anleitung zum ganzen Rechenunterricht sich erweitert hat, verfolgte seiner ursprünglichen Anlage nach in erster Linie den Zweck, keinen andern Stoff, als aus dem Leben entnommene Aufgaben oder wenigstens „rechenbare Lebensfälle“ zuzulassen und aufzustellen. — Und wie in Süddeutschland und der Schweiz, so wurden auch in Norddeutschland, hauptsächlich angeregt durch

Artikel im Brandenburger Schulblatt und die ebenfalls im Jahr 1852 erschienene Schrift von Goltzsch über Einrichtungs- und Lehrplan einer Dorfschule — beachtenswerthe Stimmen laut gegen den unfruchtbaren auf abstractes Regelwerk basirten Zahlenunterricht in der Volksschule. Sie fanden solchen Anklang, daß Oberlehrer Clas (Volksschule 1855, 4. H.) aussprechen zu dürfen glaubte, von den Alpen bis zur Ostsee, allenthalben geben sich im Rechenunterricht Reformgedanken kund. Officiellen Ausdruck fanden dieselben in den preußischen Schulregulativen vom 1—3. Oct. 1854, welche im allgemeinen darauf dringen, daß das Ueben der kindlichen Kräfte an abstractem Inhalt aus der Schule verbannt werde und besonders für den Rechenunterricht sehr nüchterne und mäßige Forderungen aufstellen. Schüler sollen Aufgaben aus dem bürgerlichen Leben, soweit dieses innerhalb der vier Grundrechnungsarten durch Verstandesschlüsse möglich ist, im Kopf und schriftlich rasch und sicher lösen können; es sei hauptsächlich mit angewandten Zahlen aus dem Lebens- und künftigen Berufskreise der Kinder zu rechnen, mit Rücksicht auf Münzen, Maß und Gewicht und deren Anwendung; klares Denken und richtiges Sprechen soll der formelle Bildungszweck sein.

Diese Aufstellungen haben eine gediegene Verarbeitung gefunden in dem zweiten Theil des Rechenbuchs von Goltzsch und Theel: „Der verbundene Zahl-, Sach- und Maßunterricht in der Oberclasse der Volksschule, von E. Th. Goltzsch, Seminardirector in Stettin" Berlin 1858, einem an fruchtbaren Ideen und Gesichtspuncten reichen Buche, wenn es auch als Aufgabensammlung nicht zu brauchen ist. Man trifft hier nicht, was die gewöhnlichen Rechenbücher nach Absolvirung der vier Species in ganzen und gebrochenen Zahlen bringen: eine Anweisung zur Lösung der einfachen und zusammengesetzten Regelbetri-Aufgaben nach irgend welcher Ansatzregel; alle und jede Ansatzregeln hat Goltzsch aufs entschiedenste verworfen, da es klar und auch den Schülern zum Bewußtsein zu bringen sei, daß es neben Addiren, Subtrahiren, Multipliciren und Dividiren durchaus keine anderweitige Rechnungsart für die Volksschule gebe, daß keine andern als diese vier Arten des Zahlbildens in ihr zu lehren und zu lernen seien, um die Schüler in den Stand zu setzen, auch verwickeltere Aufgaben, die im Leben vorkommen, richtig aufzufassen und ohne irgend welches Regelwerk selbständig zu lösen, sobald sie nur mit den betreffenden Lebensverhältnissen bekannt gemacht und so die gestellte Aufgabe zu verstehen befähigt worden sind. Das Letztere zu bewirken sei ausschließlich die Aufgabe unseres Unterrichts auf der Oberstufe, wobei also lediglich nichts vorzukommen habe, als was zur sachlichen Orientirung dient über die Lebensverhältnisse, aus welchen die Volks-Rechenaufgaben erwachsen. Demgemäß werden in doppeltem Curs und sachlicher Ordnung die betreffenden Lebensverhältnisse und Aufgabengebiete vorgeführt mit großer Ausführlichkeit und Gründlichkeit, so daß nicht nur das geometrische Rechnen und die Maßverhältnisse, sondern z. E. bei der Zeitrechnung der Unterschied zwischen Sonnenzeit und mittlerer Zeit, zwischen dem julianischen und gregorianischen Kalender, beim Gewicht Wage und Hebel, beim Licht sogar die Entstehung aus Aetherschwingungen — erörtert wird, daß also hierin des Guten fast zu viel geschieht, obgleich die Meinung nicht die ist, daß über solchen Realstoff lange Vorträge gehalten werden sollen, sondern rechnend soll er eingeprägt werden, durch eine zusammenhängende Kette von gestellten Aufgaben, während andrerseits alle arithmetischen Lehrsätze und Regeln dem Unterricht fern bleiben. Der Verfasser führt in der Vorrede Beispiele von Schulen an, auch einer höheren Bürgerschule von sehr tüchtigen Leistungen, wo die Lehrer durch eigne Schulerfahrung überzeugt nur rechnen lassen und allem der wissenschaftlichen Arithmetik entlehnten Beiwerke, welches in gewöhnlichen Rechenbüchern die Grundlage bilde, völlig den Abschied gegeben haben.

Aehnliches sollte nach den Regulativen auch im Seminar- und Präparandenunterricht geschehen. Man wollte die früher zu hoch gespannten Forderungen nachdrücklich herabstimmen. Das Höchste, was man nun von Präparanden bei der Seminar-Eintrittsprüfung verlangte, war sichere und rasche Auflösung von Aufgaben des Bruchrechnens und aus dem bürgerlichen Leben, durch Schlüsse ohne Kenntnis der Proportionslehre, unter Angabe der Gründe des Verfahrens. Auch für das Seminar, wo gleichfalls neben der wissenschaftlichen Arithmetik praktisches Rechnen hergeht und in den Vordergrund tritt, sollen die 4 Grundrechnungsarten

in ganzen, gebrochenen und benannten Zahlen das eigentlichste Gebiet des Unterrichts bilden. „Eine weitergehende Ausbildung der Seminaristen — nicht zum Gebrauch in der Schule, sondern zur eigenen Förderung, — etwa bis zur Verhältnisrechnung, den Decimalzahlen, dem Ausziehen der Wurzeln, kann ausnahmsweise von der Provincialbehörde gestattet werden, jedoch nur da, wo die Verhältnisse des Seminars und der Provinz dazu entschiedenen Anlaß bieten." So wurde jetzt der früheren Ueberschätzung gegenüber der Rechenunterricht mit einer gewißen Geringschätzung behandelt, da man von der Ueberzeugung ausgieng, daß die Ausbildung des rechnenden Verstandes für sittliche Bildung von geringem Werthe sei, wie sie ja dem Betrüger zu seinen Schelmenstreichen ebensowohl behülflich sein könne, als dem redlichen Mann zum Betrieb seines Gewerbes; es wurden aber durch diese abschätzige Behandlung des bisher so hochgepriesenen Faches nicht wenige verletzt, so daß dieser Umstand neben den religiösen Memorirstoffen den Hauptangriffspunct bildete für die Opposition gegen die Raumerschen Regulative, welche in der preußischen Kammer von Diesterweg, Harkort u. a. mit agitatorischem Eifer betrieben wurde: und nicht ohne Erfolg; denn schon der Nachfolger v. Raumers im Ministerium, Bethmann-Hollweg, sah sich veranlaßt, durch die Centralverfügung von 1859 dem mathematischen Unterricht im Seminar wieder größere Ausdehnung zu geben und das nach dem Obigen nur ausnahmsweise Gestattete zur Regel zu machen. Noch um ein Gutes ausgedehnter ist der Umfang, welchen die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oct. 1872 betreffend das Volksschul-Präparanden- und Seminarwesen, die nunmehr an die Stelle der Regulative getreten sind, den Anforderungen im gesammten Rechenunterrichte gegeben haben.

In der Volksschule werden 3 Stufen unterschieden. Auf der Unterstufe werden die Operationen im Zahlenraume von 1—100, auf der mittleren diejenigen im unbegrenzten Zahlenraum mit benannten und unbenannten Zahlen geübt, sammt angewandten Aufgaben aus der Durchschnittsrechnung, Reduction und Resolution, einfachen Regeldetri; Pensum für die Oberstufe ist die Bruchrechnung, deren Anwendung in den bürgerlichen Rechnungsarten und die eingehende Behandlung der Decimalbrüche. In der mehrclassigen Schule sind letztere bis zum Wurzelausziehen zu erweitern und in der Mittelschule kommen dann auch neben dem Ausziehen von Quadrat- und Kubikwurzeln die Anfänge der Buchstabenrechnung und Algebra hinzu. Das Kopfrechnen soll auf der Unterstufe ausschließlich stattfinden oder vorherrschen und bei jeder neuen Rechnungsart dem Tafelrechnen vorangehen und die Einleitung bilden. Die angewandten Aufgaben haben das bürgerliche Leben zu berücksichtigen und der Wirklichkeit zu entsprechen. Das Rechnen sei auf allen Stufen als Uebung im klaren Denken und richtigen Sprechen zu betreiben; doch ist als letzter Zweck der sachliche, die Befähigung der Schüler zu selbständiger, sicherer und schneller Lösung der ihnen gestellten Aufgaben anzusehen. Gedruckte Aufgabenhefte sollen die Schüler, ein Facitbüchlein dazu der Lehrer in Händen haben; letzteres eine Bestimmung, die etwas disputabel ist und hier um so mehr hätte wegbleiben können, da schon vorher in §. 11 unter den für die Schüler vorgeschriebenen Büchern ein Schülerheft für den Rechenunterricht genannt war. — Von Schulpräparanden wird bei der Aufnahmeprüfung verlangt: Gewandtheit und Sicherheit im Kopfrechnen, Vertrautheit mit der Weise des Tafelrechnens; und der Stoff umfaßt die Decimalbrüche, die bürgerlichen Rechnungsarten einschließlich der zusammengesetzten Theilungs- und Mischungsrechnung und die elementare Lösung algebraischer Aufgaben. Der Abspirant müße zu selbständiger, sicherer und schneller Lösung der gestellten Aufgaben befähigt sein und zeigen, daß er Einsicht in die Gründe des Verfahrens gewonnen habe. Am bedeutendsten ist die Steigerung der Anforderungen im Seminar. Das Zeitmaß ist zwar dasselbe, wie in den Regulativen: drei Stunden in den beiden unteren, eine Stunde im oberen Curs; aber schon bei der untersten Classe wird bis zu Quadrat- und Kubikwurzeln aufgestiegen. Bei der zweiten Classe kommen vor: Proportionen, die positiven und negativen Größen; Gleichungen 1. Grads, Potenzen und Wurzeln, neben einer methodischen Wochenstunde. Bei Classe 1 ist die methodische Anleitung das Meiste; neu eingeführt werden Gleichungen zweiten Grads und wo es erreichbar ist, die Lehre von den Reihen und den Logarithmen. Auch soll zu (weiterer) Fortbildung Anleitung

gegeben werden. Wir möchten jedenfalls zu dem letzteren ein Fragezeichen setzen, sofern damit eine Aufforderung gegeben wird zu mathematischen Privatstudien für solche, die vielleicht von Berufs wegen auf ganz andere Privatarbeit hingewiesen wären. Und es wird sich fragen, ob, wer jene weitere mathematische Fortbildung erreicht, nicht der Volksschule den Abschied zu geben und dem Reallehramt sich zuzuwenden geneigt ist. Es sollte von Seiten der Volksschulbehörden nichts geschehen, was irgend diese Neigung befördern könnte.

Wohl die auffälligste Differenz zwischen den jetzigen Bestimmungen und denjenigen der Regulative ist die in Betreff des Decimalrechnens stattfindende. Dieses war im J. 1854 noch als fürs Seminar entbehrlich erachtet und nur ausnahmsweise zugelassen worden; jetzt wird eingehende Behandlung der Decimalbrüche in jeder Volksschul-Oberclasse verlangt. Es war dieses nothwendig geworden durch Umstände, welche nicht dem Gebiete der Schule oder Literatur, sondern der staatlichen Entwicklung angehören, nämlich durch die einheitliche Umgestaltung nach dem metrischen oder Decimalsystem, welche im Zusammenhang mit Gründung des norddeutschen Bundes und Erstehung des deutschen Reiches auf dem Gebiet der deutschen Maße und Gewichte und schließlich auch der Münze im letzten Jahrzehent sich vollzog.

Die erste Anregung war von Frankreich und der Weltausstellung im J. 1855 ausgegangen. Damals haben die versammelten Commissäre der verschiedenen Länder sich wechselseitig das Wort gegeben, bei ihren Regierungen auf Einführung eines einheitlichen Maß- und Gewichtssystems, und zwar des metrischen hinzuarbeiten. In Deutschland nahm der Bundesrath zu Frankfurt die Sache in die Hand, der im J. 1861 und 1865 zu diesem Zweck Expertencommissionen berief. Es wurde unter anfänglichem Widerstande von Preußen, Mecklenburg, der thüringschen Staaten schließlich ein Entwurf über Einführung des metrischen Systems, jedoch mit Einflechtung älterer, demselben anzupassender Maße vereinbart, aber die Ereignisse des J. 1866 vereitelten die Ausführung. Der norddeutsche Bund nahm jedoch die Sache auf und am 17. Aug. 1868 erschien die Maß- und Gewichtsordnung für den norddeutschen Bund, welche nach gehöriger Vorbereitung durch die Landesregierungen mit dem 1. Jan. 1872 in Kraft treten sollte. Auch in Süddeutschland hatte man ähnliche Gesetzesentwürfe vorbereitet, die aber dadurch ihre Erledigung fanden, daß im J. 1871 bei Constituirung des neuen deutschen Reiches die grundlegenden acht ersten Paragraphen jener Maßordnung fürs ganze Reich Gesetzeskraft erlangten. Entscheidend für das Ganze ist schon der erste Satz: „Die Grundlage von Maß und Gewicht ist das Meter mit decimaler Theilung und Vervielfachung." — Auch das Münzwesen erhielt seine einheitliche Regelung und decimale Grundlage durch das Gesetz vom 4. Dec. 1871 betreffend Ausprägung der Reichsgoldmünzen und die kaiserliche Verordnung vom 9. Juli 1873 über die Scheidemünzen. Bei uns in Württemberg ist demgemäß die neue Markwährung seit 1. Juli 1875 in Geltung. — Eine Ergänzung zu jenen Verordnungen bildet der Bundesrathsbeschluß vom 7. Nov. 1874, wonach für Mark, die Grundeinheit des neuen Münzsystems, das Zeichen M. gebraucht werden soll, und die nun auch in Betreff abgekürzter Bezeichnung der Maße und Gewichte durch Bundesrathsbeschluß vom 8. Oct. 1877 gegebene Vorschrift, daß geschrieben werden soll:

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1) bei Längenmaßen: | km | | | m | | | cm | mm |
| 2) bei Flächenmaßen: | qkm | ha | a | qm | | | qcm | qmm |
| 3) bei Körper- und Hohlmaßen: | | | | cbm | hl | l | ccm | cmm |
| 4) bei Gewichten: | t | kg | g | mg | | | | |

und zwar sollen diese Bezeichnungen ohne Schlußpunct und hinter die betreffende Zahl gesetzt und zur Trennung der Decimalstellen von den Ganzen das Komma, nicht der Punct gebraucht werden, weshalb nunmehr im Numeriren zur Abtheilung der Zahlgruppen, Tausender 2c. das Komma nicht mehr angewendet werden kann, sondern dadurch ersetzt werden muß, daß man beim Schreiben größerer Zahlen die Abtheilung in Dreier-Gruppen durch Zwischenräume bemerklich macht (vgl. Cons.-Erl. v. 28. Jan. 1878). — Man hat bedauert, daß bei jenen Abkürzungen nicht zm anstatt cm gesetzt worden ist, damit das c nicht in der Doppelbedeutung „Cubik" und „Centi" vor-

komme; wahrscheinlich ist das deutschere z mit Rücksicht auf den internationalen Verkehr und die in Frankreich übliche Bezeichnung verworfen worden.

Daß eine solche radicale Umgestaltung aller Geld-, Maß- und Gewichtsverhältnisse wie in den mannigfaltigsten Beziehungen des täglichen Lebens, so auch im ganzen Umfang des Rechenunterrichts sich fühlbar machen mußte, ist leicht zu ermessen; ebenso aber auch, daß das neue System nicht nur für das Verkehrsleben im In- und Ausland, sondern auch für den Unterricht nicht wenige Vortheile bietet. Dahin gehört (Pleibel): 1) daß dieselbe Einheit, das Meter, dem Ganzen zu Grunde liegt; 2) die decadische Theilung nach oben und unten; 3) die daraus folgende Uebereinstimmung der Längen-, Flächen-, Körper- und Hohlmaße; 4) die unmittelbare Beziehung zwischen Raum, Maß und Gewicht; 5) die Einfachheit der Werthbestimmung der einzelnen Maß- und Gewichtseinheiten auseinander; 6) die außerordentliche Vereinfachung der bei allen nicht zehntheiligen Maßen umständlichen Operationen des Resolvirens und Reducirens, die jetzt ohne Rechnung lesend vollzogen werden; endlich 7) die Erleichterung der Rechnungen über specifisches Gewicht, sofern jetzt die Zahl des specifischen Gewichts unmittelbar zugleich das Gewicht eines Liters oder Cubikdecimeters des betreffenden Stoffes in Kg angiebt. — Derselbe Gewinn, den man einst bei der Quadrat- und Cubikrechnung durch den Uebergang vom zwölftheiligen zum zehentheiligen Maße gehabt, kam nunmehr allen Rechnungsgebieten zu gut.

Durch Art. 21 der Maß- und Gewichtsordnung waren die einzelnen Landesregierungen aufgefordert worden, nicht nur die Verhältniszahlen für Umrechnung der Landesmaße bekannt zu machen, sondern auch sonst alle Anordnungen zu treffen zur Sicherung der Ein- und Durchführung der neuen Bestimmungen. Sie sind dieser Aufforderung mit Eifer nachgekommen und wurden in diesem Bemühen unterstützt von Schulmännern aller Art, welche nun ihre Federn in Bewegung setzten, um die neue Aera des Rechenunterrichts einleiten zu helfen oder die Rechenbücher und Lehrmittel aus früherer Zeit derselben anzupassen, wobei freilich manche Producte an den neuen Lappen auf dem alten Kleide erinnern, oder auch an das Schiller'sche Wort von den Kärrnern, welche zu thun bekommen, wenn die Könige bauen. Es scheint überhaupt die Methodik mit der Frage nach der zweckmäßigsten Art der Verbindung des Alten mit den neuen Bestimmungen noch nicht zum Abschluß gekommen zu sein, so beachtenswerthe Versuche zu ihrer Lösung auch schon gemacht worden sind.

Wir berichten nun noch von demjenigen, was in dieser Hinsicht bei uns in Württemberg geschehen ist, wo die Behörde eine umsichtige Thätigkeit entwickelte behufs Anbahnung der neuen Aera des Rechenunterrichts. Im J. 1869 hat die K. Centralstelle für Gewerbe und Handel und ihr thätiger Präsident von Steinbeis ein „Lehr- und Hülfsbuch zur Einführung des metrischen Systems für Maß und Gewicht“ durch Oberlehrer Pleibel ausarbeiten lassen, Stuttg. bei Belser 1869, das in Winterabend- und Fortbildungsschulen mit Nutzen gebraucht wurde, wenn es auch in der vorangestellten Anleitung zum Decimalbruchrechnen einiges scholastische Beiwerk hat. Es beginnt z. E. „die Bildung aller Zahlensysteme geht aus von der Einheit, dem Eins,“ wobei der Schüler nicht wissen wird, was er unter einem Zahlensystem, und welche Vielheit von solchen er sich vorstellen soll. Im folgenden Jahr mit der Ministerialverfügung vom 21. Mai 1870 erschien der württembergische Normallehrplan für die einclassige Volksschule, welcher in §. 21—25 einen Umriß des Rechenunterrichts giebt und hier wie sonst gediegene pädagogische und didaktische Grundsätze und Winke ausspricht, aber unseres Erachtens in den bei jedem Fach wiederkehrenden Rubriken: Stoff und Behandlung — allzuviel speciell methodisches enthält, so daß der selbständige Lehrer dadurch beengt und hingegen der mechanische unter Umständen in seiner Art und in der Meinung bestärkt wird, wenn er nur diesem Buchstaben taliter qualiter nachgelebt habe, sei die ganze Schuldigkeit gethan. Es ist zwar namentlich beim Rechnen der Lehrgang mit Umsicht und Sachkunde entworfen; dennoch sind auch hier Puncte festgesetzt, hinsichtlich welcher mehr Freiheit zu belassen am Platz gewesen wäre. Wir nennen z. B. die Bestimmung, daß im ersten Schuljahr der Zahlenraum von 1—10 und hiebei vom Multipliciren und Dividiren nur leichtere Fälle vorkommen sollen. Gerade in einclassigen Schulen, wo man genöthigt ist, auf Stoff für Selbstbeschäftigung zu denken, kann es nothwendig oder doch bei fähigeren

Kindern räthlich werden, wenigstens bis 20 aufzusteigen. So geht auch die Bestimmung zu weit, daß man bei Zinsrechnungen in der Oberclasse sich auf die Frage nach dem Zins beschränken soll, so daß man nicht einmal die Probe einer Zinsrechnung machen lassen kann, wenn man kein anderes Satzglied in Frage stellen darf. Die preußischen Allg. Bestimmungen scheinen uns hier das Richtigere getroffen zu haben, indem sie wohl den Stoff mit klaren Worten umgrenzen, aber in die methodischen Einzelheiten, von welchen doch das Wort gilt: sie veralten wie ein Gewand, nicht herabsteigen. In Betreff der Decimalrechnung macht unser Normallehrplan bereits dieselben Anforderungen wie die Allg. Bestimmungen, indem er dieselbe in den drei bis vier letzten Schuljahren eingehend behandelt wissen will, und zwar in der Oberclasse in beiden letzten Jahren sämmtliche 4 Species in derselben, die gegenseitige Verwandlung von gemeinen und Decimalbrüchen, und das Reduciren und Resolviren der metrischen Maße, was auffallender Weise als letztes genannt ist, während es offenbar den 4 Species in metrischen Zahlen vorangehen muß und eigentlich auch identisch ist mit dem schon bei der vorhergehenden Abtheilung vorkommenden Lesen von benannten metrischen Zahlen in anderen metrischen Sorten. Neben der Decimalrechnung soll bei der Oberclasse oder vierten Abtheilung vorkommen ein Lehrgang der Schlußrechnung, wobei geübt werden soll: 1) der Zweisatz — aber nicht im Stern'schen Sinn, sondern in der Bedeutung, daß damit der Schluß von der Einheit auf die Mehrheit oder umgekehrt gemeint ist; eine Benennung, die wohl — beiläufig gesagt — bei den Schülern besser vermieden würde, weil sie sonst meinen können, es sei zu solchen Aufgaben noch eine höhere Kunst, als das einfache Multipliciren oder Dividiren erforderlich; — 2) der Dreisatz, oder Schluß von einer Mehrheit auf eine andere; 3) der Vielsatz, mit 5 oder mehr Angaben, regula quinque etc. Doch soll vom letztern nur die Zinsrechnung mit der angeführten Beschränkung auf die Frage nach dem Zins vorkommen. Ueberhaupt sollen die häuslichen, landwirthschaftlichen und gewerblichen Verhältnisse des gemeinen Lebens den Stoff zu den Schlußrechnungsaufgaben bieten. Doch ist gleichwohl nicht die stoffliche Eintheilung nach den einzelnen Gebieten der sog. bürgerlichen Rechnungen, sondern die formale, Zweisatz, Dreisatz, Vielsatz — obenangestellt. — Der vorhergehenden III. Abtheilung sind die Elemente des Decimalbruchrechnens, Entstehung, Operationen mit dem Decimalzeichen ꝛc. zugetheilt; vorangehen soll ein vereinfachtes Rechnen mit gemeinen Brüchen, worin die Hauptvereinfachung darin zu bestehen scheint, daß vom Multipliciren und Dividiren der Brüche gar nicht die Rede ist; es soll scheints auf Einübung des Bruchsatzes ausgesetzt bleiben. Vorher sind auf dieser Stufe die Uebungen in den vier Species mit ganzen Zahlen fortzusetzen und auch auf ungleichbenannte Zahlen auszudehnen.

Im zweiten und dritten Schuljahr (Abtheilung II.) wird beim Rechnen im Kopf der Zahlenraum von 1—100 behandelt, wie Grube thut, beim schriftlichen — Uebungen bis zu vierstelligen Zahlen; und das erste Schuljahr, Abtheilung I., hat, wie gesagt, beim Zahlenraum von 1—10 zu verweilen, wobei die elementaren Zahlverhältnisse zu veranschaulichen sind. Die metrischen Benennungen der Maße kommen von der II. Abtheilung an in Gebrauch. Immer soll beim mündlichen Rechnen auf zusammenhängendes richtiges Sprechen, beim schriftlichen auf pünctliche und saubere Darstellung gehalten werden.

Was der Normallehrplan über decimales und metrisches Rechnen bestimmt, steht in causalem Zusammenhang mit den Berathungen der sog. metrischen Commission, welche im Frühjahr 1869 auf Antrag der verschiedenen Oberschulbehörden durch das Ministerium des Kirchen- und Schulwesens berufen worden war, um für Einführung des metrischen Rechnens in den Volksschulunterricht Einleitung zu treffen. Es war ihr u. a. die Aufgabe gestellt, ein — jedem Lehrer in die Hand zu gebendes Programm für das Rechnen mit metrischen Maßen, wie es in öffentlichen Schulen, zunächst Volksschulen betrieben werden soll, in dem Sinn auszuarbeiten, daß dadurch bestimmt wäre, wie weit die Schüler in der genannten Rechnungsart jeweils geführt werden sollen. Einige Aufgaben, wie sie für jede Altersstufe sich eignen, sollten Beispiels halber beigefügt sein, die Herstellung eigentlicher, für den Schulunterricht bestimmter Aufgabensammlungen aber der freien Concurrenz überlassen werden.

Die Commission überzeugte sich bald, daß es nicht angehe, den Unterricht im

metrischen Rechnen nur als Pensum für einen gewißen Theil der Schulzeit, ein Schuljahr oder Semester oder etwa als Anwendung der Decimalrechnung äußerlich dem bisherigen Unterricht anzuhängen, sondern daß derselbe organisch mit der Gesammtheit des arithmetischen Unterrichts zu verflechten sei, weshalb sie sich genöthigt sah, ihre Berathungen auf den ganzen arithmetischen Unterricht auszudehnen und jenes Programm auf die Grundlage einer eingehenden Erwägung über den zweckmäßigen Betrieb des gesammten Rechenunterrichts zu stellen. Eine Zusammenfassung dieser Vorarbeiten liegt uns vor in der „Methodischen Grammatik des Schulrechnens," Stuttg. Steinkopf 1872, welche der Vorstand dieser gemischten Commission, Oberstudienrath Otto Fischer, zunächst als Privatarbeit erscheinen ließ. Er war dazu autorisirt, die Berathungen der Commission zu benützen, hat aber ebenso geschöpft aus eigenen Schulerfahrungen, deren Ergebniß und Quintessenz er seiner Zeit in einer kleinen, sehr bündig gehaltenen Schrift: „Sechs Reihen arithmetischer Regeln — für die Repetition über den Schulunterricht — mit 10—14jährigen Schülern," Ulm, Wohler 1866, niedergelegt hatte. — Seine Rechengrammatik ist kein Methodenbuch zum Abhaspeln, aber ein Hülfs- und Nachschlagebuch, in welchem man auch über Kleines und Kleinstes, das in methodischer Hinsicht beim Rechenunterricht in Frage kommt, die präciseste Auskunft findet. Sie will der Forderung gerecht werden, daß der arithmetische Schulunterricht nach Stoff und Methode praktisch, wozu auch die Einübung der mechanischen Fertigkeit gehöre, und populär sein müße, letzteres ohne deshalb in Anweisungen und Erklärungen der Schärfe und Präcision zu ermangeln. Das Buch zerfällt in zwei Abtheilungen mit zusammen 7 Capiteln. Die erste Abtheilung, Cap. 1 das Rechnen mit ganzen Zahlen, Cap. 2 mit gemeinen Brüchen, Cap. 3 mit Decimalbrüchen, Cap. 4 Bruchsatz, Schlußrechnung im engern Sinn, könne als weitere Ausführung der im Normallehrplan gestellten Anforderungen betrachtet werden; wogegen die folgenden Capitel, Cap. 5 Bruchrechnung, höhere Stufe, Cap. 6 Uebersicht über die wichtigsten Auflösungsmethoden, wo auch das Rechnen mit aliquoten Theilen, die welsche Praktik, zu klarer Darstellung kommt, Cap. 7 Alphabetische Zusammenstellung und sachliche Belehrung über Kunstausdrücke, Operationen und Aufgabengebiete — das Material bis zu dem Umfang ergänzen, bis zu welchem in gehobenen städtischen Volksschulen, Mittelschulen und Bürgerschulen, auch niedern Realschulen fortgegangen werden kann. Endlich bringt der Anhang eine Sammlung von 80 Uebungstafeln, je ein Alphabet von unbenannten oder benannten und metrisch abgetheilten oder auch gebrochenen Zahlen enthaltend, welche eine ähnliche Einrichtung und Bestimmung haben, wie die Goltzsch'schen Rechenstäbe, und dazu dienen, um in kurzer Zeit Dutzende von verschiedenen Aufgaben zu stellen oder für etwaige Repetition den nöthigen Uebungsstoff zu gewähren. Damit endlich der Lehrer das für seine Schülerstufe Geeignete leicht übersehen möge, ist durch Kreuze und Asterisken im Druck eine vierfache Abstufung angezeigt, wonach allgemein verbindliche Hauptforderungen, — das thunlichst zu Erstrebende, das nur unter günstigen Umständen Ermöglichte &c. leicht zu erkennen ist; auch sind die methodischen und wissenschaftlichen Erläuterungen im Druck unterschieden. Gleichwohl verursacht es doch einige Mühe und Unbequemlichkeit, diese verschiedenen Bestandtheile, die sich einem in bunter Mischung präsentiren, erst nach den beigefügten Zeichen in Gedanken zu sondern und auseinanderzulesen, und mancher Leser wäre ohne Zweifel dankbar, wenn, wie es ja bei vielen Schulbüchern, sprachlicher, geographischer, geschichtlicher Art ist, diese Abstufungen als verschiedene, sich erweiternde Curse nacheinander aufgeführt wären. — Auch ist leider in dem Buche manches bereits veraltet, wie die in der Mehrzahl von Beispielen noch gebrauchte Guldenrechnung, oder mehreres von dem über die Bezeichnungsweise bei den metrischen Maßen und Münzen Beigebrachte; — und sachlich dissentiren wir etwas von dem Verfasser in der Richtung, daß wir mit Goltzsch der Auflösung durch die Grundoperationen unmittelbar weit mehr Raum und Werth als den Ansatzregeln beimessen, auch letztere nicht als eigentliche Auflösungsmethoden, sondern nur als eine unter Umständen vortheilhafte Abkürzung des ersteren Verfahrens beschreiben würden. Demungeachtet stehen wir nicht an, das Buch als ein vorzügliches Hülfsmittel zu bezeichnen, um im Rechenunterrichte dem jetzt mit Recht von allen Seiten betonten hohen Ziele sprachrichtiger Darstellung im Mündlichen und Schriftlichen näher zu kommen.

Als Hülfsmittel für die Anschauung haben zwei Mitglieder jener Commission, Prof. Bopp und Vogel Abbildungen der metrischen Maße und Gewichte herausgegeben.

Das Programm, welches die Commission ausarbeiten sollte, erschien erst im Jahr 1875 gleichzeitig mit Einführung der Markrechnung unter dem Titel: „Leitfaden für den Rechenunterricht in Volksschulen bezüglich der Maße, Gewichte und Münzen des Deutschen Reichs." Stuttgart. Hofbuchdruckerei Zu Guttenberg (Carl Grüninger). — Nach Consist.=Erlaß vom 30. April und 25. Juni 1875 erhielten sämmtliche Lehrer an Volksschulen ein Exemplar und den Auftrag, dasselbe für jede Unterrichtsstufe als Grundlage zu benützen, und zwar hat, da der Leitfaden im Unterschied von der „method. Grammatik" sich auf das Rechnen mit metrischen Maßen beschränkt und für andere Partien des Rechenunterrichts keine Anweisung giebt, der einzelne Lehrer die Aufgabe, den Stoff des Leitfadens auf zweckmäßige Art in den Gang des allgemeinen Rechenunterrichts einzufügen und zu verflechten, was jedoch durch eine anhangsweise beigefügte tabellarische Vergleichung mit dem Normallehrplan erleichtert wird. An letzteren hat der Leitfaden mit unbedeutenden Abänderungen, die hauptsächlich durch die neu hinzugekommene Markrechnung veranlaßt sind, sich angeschlossen. Er behandelt Cap. 1. die Grundrechnungsarten, mit ganzen, vorzugsweise einfach benannten metrischen Zahlen; C. 2. dasselbe mit mehrfach benannten Zahlen; C. 3. das Rechnen mit gemeinen Brüchen, wo der Anschluß an die metrischen Lehrmittel und Maße etwas gezwungenes hat und beschränkend wirkt, aber die Vorführung der Ansatzbrüche, als solcher Brüche, wo Zähler oder Nenner oder beide ein Product sind, eine passende Vorbereitung für den Bruchsatz bildet; C. 4. das Rechnen mit Decimalbrüchen; C. 5. das Rechnen mit metrischen Maßen in Anwendung aufs praktische Leben, auch geometrische Rechnungen, insbesondere nach Bruchsatz, doch auch nach der welschen Praktik oder Rechnungsart mit aliquoten Theilen; letztere ist auch nach dem Normallehrplan neben dem Schlußsatz zu üben. Im Anhang finden sich dann außer der erwähnten Vergleichungstabelle 28 Uebungstafeln, wie sie gleichfalls schon der Normallehrplan empfohlen hatte; auch Oberlehrer Guth hat jetzt solche seinen Aufgabenheften einverleibt.

Daß der Leitfaden, der allerdings im Druck etwas correcter hätte ausfallen dürfen und jetzt in manchem durch neuere Vorschriften überholt ist, bei den Lehrern eine wenig freundliche Aufnahme gefunden hat, ist durch mehrfache Einsendungen in Schulblättern constatirt. Es mag dabei ein Misverständnis mitgewirkt haben, welches sich an den Titel Leitfaden knüpfte. Man nahm das Buch zur Hand in der Hoffnung, einen Führer zu bekommen, den man Abschnitt für Abschnitt in der Rechenstunde verwerthen könne, fand aber weniger und mehr, als man für Schüler braucht, mehr — in den Erläuterungen und methodischen Anweisungen, weniger — in den Aufgaben und Exempeln, so daß die einen, welche alles benützen und vorbringen zu sollen glauben, sich überbürdet, andere, die nach weiterem Uebungsstoff sich umsehen mußten, sich nicht befriedigt fanden und die Klage laut wurde, man habe ein Gerippe ohne Fleisch und Blut bekommen oder hätte, da schon der Normallehrplan das Nöthige enthalte, einer specielleren Instruction nicht bedurft. Der letzteren Ansicht, hat Oberstudienrath Fischer replicirt (Schulwochenbl. 1876. S. 34), stehen Erfahrungen über vielfach kundgegebne Bedürfnisse im Sinne des Leitfadens entgegen. Es ist ihm überhaupt nicht schwer geworden, von den meisten der im einzelnen erhobenen Einwendungen zu zeigen, daß sie auf ungenauer Auffassung oder Mangel an eingehender Kenntnisnahme des im Leitfaden selbst Ausgesprochenen beruhen; und jetzt scheint die Anfangs minder gute Stimmung einer günstigeren zu weichen, zumal bereits die am meisten gebrauchten Aufgabensammlungen der beiden Seminar-Oberlehrer Guth in Nürtingen und Schönmann in Eßlingen den Lehrgang des Leitfadens in sich aufgenommen haben. Der letztgenannte besonders hat sich als entschiedenen Anhänger des Leitfadens bekannt und denselben für ein ausgezeichnetes Lehrmittel erklärt; nur müße man im Auge behalten, daß er nicht den ganzen Rechenunterricht geben wolle, auch nicht für Schüler, sondern für Lehrer bestimmt sei. Nachdem nun auch durch Consist.-Erlaß vom 7. Juni 1877, was in §. 23 des Normallehrplans anempfohlen war, daß die Schüler gedruckte Aufgabensammlungen in der Hand haben sollen, bei uns wie in Preußen zur Vorschrift geworden und für eine Sache erklärt worden ist, womit nicht länger gezögert werden solle,

Resolvirungen und Reducirungen und die vier Spezies in benannten Zahlen dadurch wesentlich vereinfacht worden sind, wodurch für andere Aufgaben Zeit gewonnen wird.

2. Ein damit zusammenhängender Fortschritt ist, daß jetzt die Decimalrechnung ein Besitzthum des Volksschülers geworden ist. Es sind zwar einige diesbezügliche Fragen bis jetzt noch im Streite; als: wann damit begonnen, ob vom Numeriren oder von den gemeinen Brüchen, oder von einem unter die Einheit fortgesetzten Divisionsexempel ausgegangen werden soll; ob die Behandlung der gemeinen Brüche voranzuschicken oder nachzusetzen oder am Ende als ganz entbehrlich zu erachten sei rc. Unsere württemb. Methodiker haben sich aus triftigen Gründen für Beibehaltung und Voranstellung der gewöhnlichen Brüche entschieden. Mag aber auch diese neue Rechnung theilweise noch auf schwachen Füßen stehen, so dürfte doch schon das, daß Decimalbrüche jetzt allgemein verstanden werden, als ein Mittel zur Hebung der Volksintelligenz sich ausweisen.

3. Gehen wir um zwanzig Jahre zurück, so zeigt sich als Errungenschaft, welche die Zeit der Regulative und der damit im Zusammenhang stehenden Bestrebungen uns gebracht, die Anerkennung, daß der Rechenunterricht auf der Oberstufe zugleich, wenn nicht vorherrschend oder ausschließlich ein Sachunterricht sein und dem Leben dienen müße. Es ist deutlich, daß seit jener Zeit das Sachliche des Aufgabenstoffes weit mehr Beachtung findet. Die rein willkürlichen und Phantasieverhältnissen entnommenen Aufgaben schwinden mehr und mehr, wenn auch das „Rechenbuch aus der Wirklichkeit“, dessen sämmtliche Aufgaben geeignet wären, zugleich zur Sachbelehrung zu dienen, immer noch nicht geschrieben ist, und auch in den meisten Rechenbüchern sachliche und formelle Gesichtspuncte in unlogischer Weise vermengt sind, was sich schon in dem Nebeneinander von Ueberschriften wie Regelbetri, Zins-Gesellschafts-Rechnung, Vielsatz zeigt. Eine logisch und sachlich befriedigende Eintheilung des Aufgabenstoffes scheint überhaupt noch nicht gefunden zu sein; und auch die Frage, in wie weit Räthsel- und Scharfsinnsaufgaben algebraischer Art neben jenen real-stofflichen vorkommen sollen, findet verschiedene Beantwortung. Jedenfalls sollten aber auch von solchen Uebungen des algebraischen Scharfsinns reine Willküraufgaben ferne gehalten und nie so phantastische Zusammenstellungen gemacht werden, wie wir sie noch in einem metrischen Leitfaden von Kirsch aus dem Jahr 1861 fanden, wo aus dem Umfang eines Wagenrads das Gewicht des Bauern und die Stunde, da ihm der Wagen brach, bestimmt werden soll. Eine zweckmäßige Verbindung von praktischen und Raisonnementsaufgaben zeigt sich in dem Aufgabenbüchlein für mittlere Classen von Gymnasien und Realschulen von Prof. H. Stockmayer. Heilbr. 1877.

4. Ein Fortschritt, welcher in Norddeutschland aus der Diesterweg'schen Zeit zu stammen scheint, bei uns von neuerem Datum ist, besteht in der Einführung gedruckter Aufgabenhefte für die Hand der Schüler. Man muß übrigens in preußischen Schulen schon in den fünfziger Jahren erfahren haben, daß die Sache zwei Seiten hat. Die Aufgabenhefte können zur Ueberbürdung oder fabrikmäßigen Hast bei den Schülern und zur Lahmlegung der Lehrerthätigkeit führen. Goltzsch sagt sogar im Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen 4. Aufl. S. 88.: „Völlig untauglich sind gedruckte, jedem Kind vorliegende Aufgabenhefte, bei deren Gebrauche dem Lehrer der ganze Uebungsstoff aus der Hand genommen wird, und von einer genauesten Anpassung desselben an die sich ergebenden Bedürfnisse der Kinder gar nicht mehr die Rede sein kann; wobei vielmehr eine große Zahl von Kindern mit ganz entbehrlichen und unnützen, andere mit noch nicht gehörig vorbereiteten Uebungsaufgaben beschäftigt werden.“ Und im ersten Theile des obgedachten Rechenbuchs spricht er sich dahin aus: wer als Schulaufseher nur wenige Blicke in eine große Zahl von Schulen gethan habe, dem trete es auf's unverkennbarste entgegen, daß der verkehrte Gebrauch solcher gedruckten Aufgabenhefte hauptsächlich daran schuld sei, daß nicht ein einziger Schüler sich auffinden lasse, der die einfachste Aufgabe selbständig aufzufassen und zu lösen vermöchte. Am abschreckendsten trete der Misbrauch dieser Aufgabenhefte in den Schulen hervor, wo ein Facitbuch in den Händen des Lehrers sich befinde und er sich damit begnüge, die oft von andern abgeschriebenen Ziffern, welche jedes Kind von der Tafel abliest, mit den im Facitbuch gedruckten zu vergleichen. — Bei solch mechanischer Art der Controle hat der Lehrer auch gar keine Garantie dafür, ob die Kinder mit

Verstand oder nur schablonenmäßig gearbeitet haben. Letztere Gefahr wird in etwas eingeschränkt, wenn man nicht seitenweise gleichartig zugeschnittene Aufgaben rechnen läßt, sondern die Aufgaben in bunter Mischung giebt, damit die Schüler wenigstens selbst zu überlegen haben, welche Rechenoperation anzuwenden ist; überhaupt dürfte nützlich sein, wenn die in vielen Rechenbüchern am Schluß einer Stufe schon jetzt vorkommende Rubrik: vermischte Aufgaben — je noch weitere Ausdehnung erhielte oder, was noch besser wäre, wenn die Lehrer selbst mehr als es geschieht sich angelegen sein ließen, selbst solche vermischte Aufgaben etwa durch Erweiterung der im Buche vorliegenden zu bilden. — Und in Betreff der Rechenhefte ließe sich fragen, ob nicht doch solche, welche der Schüler selbst anzulegen hätte und wo von den Hauptaufgabenarten die Auflösungen in sprachrichtiger Darstellung eingetragen würden, und wobei der Schüler etwa auch durch mehrfache Fragen genöthigt wäre, länger bei einem und demselben Zahl- und Sachverhältnis mit seinem Nachdenken zu verweilen, mehr Nutzen schaffen würden, als die gedruckten, welche, besonders wenn auch noch im Schnellrechnen certirt wird, ein hastiges Vorwärtsdrängen veranlassen, bei welchem oft weder die Auflösung noch die Aufgabe zu klarem Bewußtsein kommt. Auch die „Methodische Grammatik" hat solche Reinhefte der Schüler nachdrücklichst empfohlen.

5. Als Errungenschaft aus der Pestalozzischen Zeit dürfte zu nennen sein die größere Sorgfalt, welche man auf der Unterstufe der Veranschaulichung der ersten Zahlbegriffe widmet und die sich auch in der allgemeinen Benützung der ungeschickterweise sogenannten russischen Rechenmaschine kund giebt, sowie in der jetzt allgemein acceptirten Unterscheidung der ersten Stufen nach Zahlkreisen, wobei freilich auch dieselbe Klippe und Gefahr wie bei Pestalozzi sich zeigt, nemlich daß durch Uebermaß von Gründlichkeit und Ausführlichkeit Langweile erzeugt und die Lernlust beeinträchtigt werden kann. Auch werden die Schüler im Numeriren weniger sicher, als in der alten Zeit, wo dieses mit zu den Grundrechnungsarten gezählt und denselben vorangeschickt wurde. Vielleicht daß jetzt die Decimalrechnung dazu nöthigt, der Einführung ins decadische Zahlensystem wieder mehr Beachtung zu widmen.

6. Gleichfalls ein Erbe der Pestalozzischen Schule und eine Frucht des Fleißes, den man jetzt der Bruchrechnung zuwandte, wird zu erkennen sein in der großen Ausbreitung, welche nun der Bruch- oder Schlußansatz erlangt und wodurch er die älteren Auflösungsmethoden nach Proportionen und Reesischer Regel verdrängt hat. Was dabei den Schülern Schwierigkeit macht, ist oft, daß sie nicht wissen, wie sie anfangen sollen. Es ist nöthig, ihnen hierüber eine feste Regel einzuprägen, deren es mehrere giebt. Auch in dem Fall, wenn gemischte Zahlen in der Aufgabe vorkommen, wird unterschiedlich verfahren. Manche halten für das allein Correcte, solche zuvor durch besondere Nebenrechnung in unechte Brüche zu verwandeln und dann Nenner und Zähler abgesondert in den Schlußsatz einzuführen; allein hiedurch wird die Kette der Schlüsse länger und umständlicher. Mit Recht trägt unser Leitfaden kein Bedenken, in diesem Fall die gemischte Zahl in den Ansatz selbst aufzunehmen und erst hernach das „Bruch-Einrichten" folgen zu lassen, was als kürzestes Verfahren auch Rector Hory in den Süddeutschen Blättern 1872 S. 179 empfohlen hat.

7. Aus noch älterer Zeit stammen die seit Jahrzehenten außer Curs gesetzten Rechenregeln der Proportionen, des Reesischen Satzes, der welschen Praktik. Doch es handelt sich jetzt eben darum, in wie weit wenigstens die beiden letzteren Auflösungsmethoden von den Todten zu erwecken seien. Es fehlt nicht an tüchtigen Praktikern, welche, wie Utz in Tübingen in besondrer Schrift empfohlen hat, den Reesischen Satz mit der Schlußrechnung combiniren und letztere durch Einführung des senkrechten Divisionsstriches dem ersteren anpassen möchten. Oder findet die Reesische Rechnung wenigstens in Form der Kettenregel Freunde und Vertheidiger. Und die welsche Praktik oder Rechnung mit aliquoten Theilen hat, wie erwähnt, vor unsrer metrischen Commission Gnade und demgemäß auch im Leitfaden und Normallehrplan Aufnahme gefunden. Es würden, beiläufig gesagt, auch die Heis'schen Theilbruchreihen ein Mittel gewähren, um dieselbe von dem ihr anhaftenden Schein der Willkürlichkeit zu befreien und je eine solche Zerlegung zu finden, wobei jeder folgende Betrag durch Division aus dem vorhergehenden sich ergiebt. — — In wie weit man diesen ver-

schiednen Auflösungsmethoden ein Recht einräumen soll, das sind Fragen, die nunmehr aufs neue hervorgetreten sind. Und so haben auch wir zu unterschreiben, was Kahle in seiner Methodik ausspricht, daß jedenfalls die Rechenlehrer nächster Zeit in der Schule wie im Leben viel zu lernen und zu denken haben werden. Möchte die vorstehende Darlegung geeignet sein, hiezu einige geschichtliche Anhaltspuncte darzubieten.

Seminarrector **Zeller** in Markgröningen.

**Rechtschreibung**, s. Deutsche Sprache.

**Rechtsgefühl, Selbsthülfe.** Das Recht wurzelt in der moralischen Natur des Menschen, ja es ist eine Grundbedingung des sittlichen Lebens überhaupt, da dieses ein Leben in der Gemeinschaft ist und ohne Anerkennung der Wirkungssphäre des Einzelnen, die ihm als sittlicher Persönlichkeit zukommt, auch kein Zusammenwirken zu gemeinsamen Zwecken möglich ist. Indem aber durch das Recht dem Einzelnen sein Lebenskreis sicher gestellt wird, entsteht zugleich für ihn die Pflicht, die Sphäre des anderen in gleicher Weise zu achten. So wahrt das Recht die persönliche Würde des Einzelnen und zugleich seine Verpflichtung gegen das Gemeinschaftsleben. Wer das Recht verletzt, begeht zugleich ein Attentat auf die Persönlichkeit und die sittliche Ordnung, da er das Band derselben zerreißt. Daher jene Stärke des Affects, der schon das Kind durchschüttert, wenn sein gutes Recht durch willkürliche Gewalt verletzt wird. Es ist das bittere den Lebensgrund erschütternde Gefühl einer Verletzung der sittlichen Persönlichkeit, welche durch Vernichtung ihres Rechtes zur Sache herabgewürdigt wird. Der Schrei des Kindes, das ungerecht und unbarmherzig geschlagen wird, ist keineswegs bloß Ausdruck des physischen Schmerzes, es ist ein Aufschrei des verwundeten Menschenwesens, ein Hülferuf nach Recht, ein Appell an die sittliche Weltordnung. Der Stachel erlittenen Unrechts dringt tief in die Seele, verbittert das Gemüth, hemmt das Vertrauen nicht bloß zu denen, welche die Ungerechtigkeit begangen haben, sondern zur Menschheit überhaupt. Vor allem muß das Kind an die Gerechtigkeit seiner Erzieher glauben; wird dieser Glaube erschüttert, so wird auch die Liebe zu ihnen erkältet und somit ihre ganze pädagogische Wirksamkeit zweifelhaft.

Zuerst muß das eigene Recht des Kindes geschont und geschützt werden, wenn es fremdes Recht achten und sein Rechtssinn überhaupt sich gedeihlich entwickeln soll. Es werde schon im unmündigen Kleinen das zum Personleben sich emporarbeitende Menschenwesen geachtet, das Kind werde nie zum bloßen Mittel für die Zwecke der Erwachsenen benutzt. Auch übertriebene Zuneigung wird ungerecht, wie übertriebene Strenge. In Belohnungen und Strafen darf durchaus nicht mit verschiedenem Maß gemessen werden. Die Willkür, welche auf das eine Geschwister die Fülle der Gaben ausschüttet und gegen das andere kargt, ist vom Uebel. Und was das Kind erhalten hat, dessen soll es auch froh werden, als seines Eigenthums Herr. Es ist ein arger Misgriff, wenn dem älteren Geschwister sein Spielzeug gewaltsam entrissen wird, um das jüngere damit zu beruhigen. Freiwillig verzichten die Kinder gern auf manches Recht und bringen ein Opfer, das ihnen unerträglich dünken würde, wenn man sie dazu zwingen wollte.

Gegen das bei der häuslichen Erziehung nicht zu vermeidende Ueberwiegen individueller Beziehung und die hiedurch entstehende Willkür bildet ein vortreffliches, durch nichts anderes zu ersetzendes Gegengewicht die öffentliche Schule. In ihr hat die Jugend eine treffliche Vorschule für das öffentliche Leben in Staat und Gesellschaft, worin sich die Rechtsidee im umfassenden Sinne verwirklicht (vgl. d. Art. Mitschüler). Die Schule soll sich als Rechtsschule erweisen durch kräftige Aufrechthaltung *der Gleichheit vor dem Gesetz*. Obwohl der Lehrer noch wie in der Familie in seiner Person und ihrer Auctorität das Gesetz dem Schüler zu vermitteln und auch den Individualitäten gerecht zu werden hat: so tritt doch in der Ordnung und Einrichtung des Schullebens ein Vereinsleben mit so fester imponirender Form und Regel auf, daß der Einzelpersönlichkeit *die Macht des Gesetzes* zuerst zum Bewußtsein kommt. Wenn in der Familie das Moment der Liebe das herrschende ist, so muß es in der Schule das *der Gerechtigkeit* sein. Jede Rechtsverletzung wird in der res publica empfindlicher, wie auch die Controle, welche die Schüler üben, eine öffentliche ist. Umsomehr ist es Pflicht der Lehrer, sich der Gerechtigkeit zu befleißen. Launische Lehrer, parteiische Persönlichkeiten, Hitzköpfe, schwache Gemüther, unverständige

Pädagogen: sie alle trüben und beleidigen das Rechtsgefühl oder verleiten es zum Trotz und zur Widersetzlichkeit. „Manche Lehrer und Erzieher sind erstaunlich leicht damit fertig, einen Zögling oder Schüler des Trotzes zu beschuldigen, ohne zu erwägen, ob sein Benehmen nicht etwa aus dem Gefühl des gekränkten guten Rechts hervorgegangen ist" (Euf. Schmidt, Schule d. Erz.).

Es treten auch schon in der Jugend stark egoistische Naturen hervor, die über jede Rechtsverletzung, die ihnen widerfährt, gewaltig aufbrausen, die sich aber gar kein Gewissen daraus machen, das Recht anderer gewaltthätig zu misachten. Diesen muß mit aller Consequenz eingeschärft werden, daß wo Rechte auch Pflichten zu üben sind. — So empfindlich der Mensch ist, wenn sein eigenes Recht in Frage gestellt oder verneint wird: so leicht kann er sein Rechtsgefühl einschlummern oder verkümmern lassen, wenns ihn unmittelbar „nichts angeht". Nicht minder wird die scharfe Unterscheidung von Recht und Unrecht unterlassen, wenn der eigene Vortheil oder das Parteiinteresse ins Spiel kommt. Die Jugend richtet sich in dieser Hinsicht nach der Umgebung, vornehmlich nach dem Benehmen derer, denen sie Competenz zutraut. Die Rechtsurtheile der Erwachsenen, gerade weil sie indirect und unabsichtlich wirken, haben großen Einfluß auf ihr Gemüth, um so heilsameren, wenn sie im Geist der Wahrheit und Gerechtigkeit gefällt werden. Wo dieser Geist herrscht, da mag sich's empfehlen, den Kindern mitunter direct an Fällen des Lebens den Unterschied zwischen Recht und Unrecht klar zu machen und ihr Urtheil zu schärfen. Je gewissenhafter hierbei verfahren wird, desto eindringlicher wird sich auch zeigen, wie schwer es ist, Recht zu sprechen. Die Jugend, schnell fertig mit ihrem Urtheil und in ihrem Idealismus geneigt, Recht und Unrecht im schärfsten Gegensatz gegenüberzustellen, mag da lernen, sich vor Einseitigkeit und Härte wie vor der Voreiligkeit im Urtheil zu bewahren. (Vgl. d. Art. Gewissenhaftigkeit.)

Wo gewissenhaft über das Recht entschieden und gewissenhaft das Recht gehandhabt wird, da wird es auch in steter Beziehung zum Sittlichen erhalten. So sehr das Recht ein sittliches Moment in sich trägt, so birgt es doch auch ein egoistisches Princip; darum darf sich's nicht anmaßen, die Stelle des Sittengesetzes vertreten zu wollen. Anders als dieses ist das Recht vielen Veränderungen unterworfen; was vor hundert Jahren zu Recht bestand, kann heute nicht mehr gelten oder gar widerrechtlich geworden sein. Aber auch das noch geltende Recht kann zu egoistischen Zwecken misbraucht werden, wenn es ohne Billigkeit gehandhabt wird. Summum jus, summa injuria. Das Christenthum, indem es das Gebot der Liebe an die Spitze stellt, sichert eben damit auch dem Rechte die Billigkeit und verhütet so die Verknöcherung des Rechts und seine Trübung durch selbstsüchtige Motive. Darauf hat denn auch die christliche Erziehung einen Hauptton zu legen, daß in Rechtsfragen der sittliche Geist es ist, welcher „lebendig macht". Sie soll jene Gewissenhaftigkeit pflanzen, die nicht bloß fragt, was der Satzung gemäß recht ist, sondern was vor Gott gilt; jene Kraft der Selbstentäußerung, die lieber Unrecht leidet, als Unrecht thut; jenen Blick auf das Unvergängliche, der das Recht auch da anerkennt, wo es Opfer verlangt. Kommt also in der Erziehung der Fall vor, daß ein Knabe sein Recht behaupten will, wo die Liebe fordert, daß vielmehr auf das Recht verzichtet werde: so darf der Erzieher zwar nicht dreinfahren und dem Berechtigten kurzweg sein Recht entziehen, aber er muß demselben die geeignete Vorstellung machen, um seinen Liebessinn, sein Mitleiden zu wecken; gelingt das nicht, so muß ihm sein Wille zwar um des materiellen Rechtes willen gelassen, ihm aber das Misfallen an seiner Handlungsweise so deutlich fühlbar gemacht werden, daß ihm schließlich im Besitze seines Rechtes doch nicht wohl ist. Zu jener Vorstellung, mit der man auf sein Gemüth zu wirken versucht, gehört namentlich, daß der Knabe erinnert wird, er solle sich in die Lage des andern hineindenken.

Das Christenthum ist keineswegs indifferent gegen die Entwicklung und Handhabung des Rechts, aber es ist keine politische Doctrin und die Bibel kein corpus juris. In dieser Beziehung ist es eine der Aufgaben des christlichen Religionsunterrichts auf seinen obersten Stufen, den Schülern das Verhältnis des Christen zum Rechtsleben zum Bewußtsein zu bringen, ihnen zu zeigen, daß das Evangelium auch die Aufgabe hat, das Recht aufzurichten unter allen Völkern, dies aber kraft der Gesinnung, der sittlichen Reinheit und Lauterkeit des inneren Menschen. Und ebenso muß eine gesunde

christliche Erziehung sich in der sittlichen Energie bewähren, die sie ihren Zöglingen fürs Leben mitgiebt und die sich nach zwei scheinbar entgegengesetzten, aber innig zusammenhängenden Seiten offenbart. Nämlich einerseits als die Kraft des Duldens, Sichbescheidens, Ansichhaltens, das da ausharret, wenn das Unrecht zeitweilig zur Herrschaft gelangt ist und die Sache dem anheimgiebt, der recht richtet. Aber andererseits soll die christliche Selbstentäußerung keine mattherzige Schwäche und Schafsgeduld sein, die christliche Gesinnung soll, wo es am Orte ist, sich auch in der Thatkraft zeigen, die ihr gutes Recht geltend macht, die den Muth hat, für das Recht in die Schranken zu treten und zu kämpfen. Zu dieser sittlichen Tapferkeit ist aber ein gewißer Grad von physischer Kraft und physischem Muthe vonnöthen, den die Erziehung keineswegs zu unterdrücken, sondern nur vor Ausartung zu bewahren hat. Aus dem kleinen Buben, der von seinen Altersgenossen sich geduldig necken, zausen und prügeln läßt, sich nicht selber hilft, sondern nur durch Verklagen und Beklagen sein Recht zu wahren weiß, wird schwerlich ein tüchtiger Mann. Alle und jede Selbsthülfe verbieten hieße die menschliche Person jedem rohen Angriff preisgeben und der Ungerechtigkeit Thür und Thor öffnen. Aber wenn der Knabe sich in seinem kleinen Kreise die rechtliche Stellung nöthigenfalls durch Selbsthülfe sichern muß, wenn auf dieser Stufe also gewißermaßen die primitiven Zustände der Menschheit immer wieder vom Individuum durchlaufen werden: so ist dagegen dem Mann durch die Rechtsordnung des Staates seine Stellung gesichert, und so kann dieser also im concreten Fall mehr dem Gebot der Liebe folgen.

**Rechtspflege in der Schule.** Man versteht unter „Rechtspflege" den Inbegriff derjenigen Thätigkeiten, welche die Aufrechterhaltung der festgesetzten Rechtsordnung zum Zweck haben. So kann man (vgl. Trendelenburg, Naturrecht auf dem Grunde der Ethik, S. 387 ff.) unterscheiden zwischen der ordnenden Gerechtigkeit, welche die Gesetze aufstellt, und der wahrenden Gerechtigkeit, welche dem Gesetz die Macht erhält und deren bestimmtester Ausdruck der Richterspruch ist. Wie jedoch schon im bürgerlichen Leben die wahrende Gerechtigkeit vielfach unter minder bestimmten Formen auftritt, so muß dies bei der Anwendung des Begriffes der Rechtspflege auf das Schulleben noch weit mehr der Fall sein. Dennoch hebt sich die Rechtspflege in der Schule weit bestimmter aus der allgemeinen pädagogischen Thätigkeit hervor, als die Gesetzgebung. Ist doch in der Kindheit der Völker ebenfalls der Urtheilsspruch stets vor der eigentlichen Gesetzgebung vorhanden, die sich in der Geschichte meist erst aus der Rechtspflege hervorbildet.

Ueberhaupt haben für die Schule zwar alle Charakterzüge der bürgerlichen Rechtspflege auch ihre Bedeutung; jedoch nicht als Vorbilder, welche man im kleinen innerhalb seines Schulzimmers nachahmen soll, sondern vielmehr nur als Ausflüsse der menschlichen Natur und als Kennzeichen der Gerechtigkeit in ihrer annähernden Verwirklichung unter Menschen. Sobald man daher die Natur des Kindes mit der des Erwachsenen vergleicht und den Unterschied zwischen einer Schule und einem Staate gebührend in Anschlag bringt, wird man finden, was von der Rechtspflege in der Schule zu halten ist. Jedenfalls haben wir die Aufgabe derselben von der pädagogischen Pflege der Rechtlichkeit und des Rechtsgefühls (vgl. d. Art.) wohl zu unterscheiden. Letztere hat zur Aufgabe, die Idee des Rechtes durch Beispiel, Belehrung, Herstellung einer geeigneten Umgebung und Zuführung der richtigen Geistesnahrung im Zöglinge zu wecken und zu stärken; die Rechtspflege dagegen ist zunächst nur ein Act der Regierung, der die Aufgabe hat, im Kreise der Kinder die Gerechtigkeit zur thatsächlichen Geltung zu bringen, woraus sich dann freilich indirect ein Beitrag zur Stärkung der Rechtsidee in den Kindern von selbst ergiebt.

Die allgemeine Bedeutung des Rechts im Kinderleben und somit auch in der Erziehung ist von Palmer in dessen Pädagogik mit Nachdruck hervorgehoben worden; in ähnlichem Sinne mahnt Herbart (kl. philos. Schriften III. S. 411 und anderwärts), das Bestehende unter den Kindern nicht ohne Noth zu zerrütten und ihren Verkehr nicht in eine erzwungene Gefälligkeit zu verwandeln. Die Zucht müße erst jedem das Seine und das Verdiente geben, ehe sie das allgemeine Beste verordnet. Doch hat uns der Art. Rechtsgefühl schon gezeigt, daß es außer der unklaren Vermengung von Recht und Liebe, Ordnung und Gefälligkeit auch eine klare und berechtigte

Verbindung beider Principien giebt, die wenigstens für die Familienerziehung entschieden zu empfehlen und die auch für die Schule nicht ganz werthlos ist. Allerdings kann nur, wenn der Rechtsspruch wirklich ausgeführt wird, gleichzeitig die Mahnung zur Eintracht und Bruderliebe etwas fruchten. In dieser Weise aber, als Hindeutung auf das höhere, von den Streitenden noch nicht erreichte Princip, sollte allerdings mit der Rechtspflege in der Erziehung stets die Erinnerung daran verbunden werden, daß das starre Recht nicht das letzte Wort ist.

Für die Schule gilt dies allerdings in geringerem Grade als für die Familie, während umgekehrt die Anforderungen an eine strenge Rechtspflege mehr hervortreten. Man wird sogar einen Lehrer nicht tadeln können, der sich mit der letzteren begnügt, weil er fühlt, daß er selbst noch zu wenig fest auf einem höheren Boden steht, und weil ihm die väterliche Stellung zu seinen Schülern noch fremd und unnatürlich vorkommen würde. Uebrigens wird ein Lehrer, welcher so ganz mit seinen Schülern lebt, wie der Volksschullehrer, schon auf dem Wege der treuen Pflichterfüllung von selbst mit der Zeit in ein väterliches Verhältnis zu ihnen gelangen, und an höheren Schulen wird sich innerhalb jedes Collegiums eine Anzahl von Persönlichkeiten finden, welche durch ihre Behandlung der Rechtspflege das versöhnende Princip zur Geltung kommen lassen. Und das genügt; denn es kommt ja nicht darauf an, die Idee einer Liebesgemeinschaft zur sofortigen thatsächlichen Anerkennung zu bringen, sondern nur dafür zu sorgen, daß eine Ahnung des Höheren und Besseren recht frühzeitig und tief in die Gemüther bringe.

Hatten wir bei dieser Erörterung vorwiegend die Rechtspflege in Beziehung auf Streitigkeiten im Auge, so ergiebt sich eine ganz ähnliche Frage für die Behandlung der strafenden Gerechtigkeit bei Verstößen gegen die Disciplin. Hier zeigt uns das Beispiel eines Thomas Arnold, wie gewaltig ein Erzieher auf die Gemüther wirken kann, der bei jeder solchen Gelegenheit durchblicken läßt, wie doch schließlich alles auf die Verbesserung der Gesinnung ankommt, und wie wenig ihn die Wirkung durch bloße Rechtspflege befriedigen kann. Man hat Beispiele, in welchen ein Lehrer gerade dadurch, daß er in tiefster sittlicher Entrüstung auf Untersuchung und Strafe verzichtete, die heilsamste Erschütterung der sonst verstockten Gemüther hervorbrachte; allein dergleichen läßt sich in keine Regel bringen und nicht nachahmen. Im Gegentheil wird man hier im allgemeinen eher sorgfältige Beobachtung der Rechtsregel empfehlen müßen, zumal da, wo etwa ein ausdrücklich formulirtes Schulgesetz verletzt ist, oder wo das Interesse direct nicht betheiligter Schüler mit in Frage kommt. Dies geschieht namentlich auch dann, wenn die freiere ethische Behandlung eine Ungleichheit in sich schließen würde. Rechnet man hiezu den moralischen Werth, welchen die thatsächliche Verbüßung einer verwirkten Strafe als Sühne des Vergehens hat; bedenkt man ferner, wie leicht uns, wenn wir den festen Boden des Gesetzes verlassen, eine feine Selbsttäuschung überwältigen kann, indem sie uns vorspiegelt, wir folgten einer höheren Pflicht, während wir in der That nur unsern Neigungen oder gewißen Rücksichten nachgeben; dann wird man leicht einsehen, daß auch auf diesem Gebiete als Regel festzuhalten ist, der Gerechtigkeit vor allen Dingen ihren Lauf zu lassen. Ein treffliches Wort über die Nothwendigkeit einer gleichmäßigen Behandlung der Schüler, welches besonders auch auf die Rechtspflege anwendbar ist, hat Schleiermacher ausgesprochen in seiner Erziehungslehre (Vorlesungen 1820—21, h. Platz, S. 751): „Die Gleichmäßigkeit der Strafe ist für die Schule weit wesentlicher als für das Haus. Die Auctorität, die im häuslichen Leben von selbst ist, muß in der Schule erst gebildet werden. Nur durch feste Gleichmäßigkeit erhält die Handlung des Strafens" (wir können erweiternd sagen: die ganze Rechtspflege) „den gesetzlichen Charakter, und diesen kann die Schule nicht entbehren. Nur muß jene Gleichförmigkeit nicht pedantisch festgehalten werden, denn die Schule ist noch lange nicht der Staat, sie steht in der Mitte zwischen dem häuslichen und dem bürgerlichen Leben." Ganz besonders gilt dies für die eigentliche Knabenschule; wir werden daher bei den folgenden Ausführungen stets zunächst diese Knabenschule im Auge haben.

Der Hauptfall der Rechtspflege in der Schule ist derjenige, in welchem der Lehrer Richter ist und als Kläger und Verklagte nur seine Schüler betheiligt sind; es ist jedoch auch bisweilen der Fall, daß die Schüler zur Ausübung der Rechtspflege mit

herangezogen werden, oder daß sie unter sich eine Art von Rechtspflege ausüben, an welcher der Lehrer nur insofern betheiligt ist, als das gesammte Verhalten der Schüler wieder seiner Aufsicht und Fürsorge unterliegt. Sehr häufig wird es ferner vorkommen, daß dritte Personen bei der Rechtspflege in der Schule betheiligt sind, sei es als Kläger, Denuncianten, Zeugen oder als Verklagte.

Wo die Schüler der oberen Classen, wie dies an den deutschen Alumnaten vorkommt, mit einer herkömmlichen Auctorität bekleidet sind, da wird ihnen naturgemäß auch ein Antheil an der Rechtspflege zukommen. Ueber den Werth dieser ganzen Einrichtung vermögen wir uns hier um so weniger auszusprechen, da auf diesem Gebiet nur das Eingehen auf Einzelnheiten recht fruchtbar ist. Eins aber wird unter allen Umständen dabei zu beachten sein, daß jede solche Stellung für die jugendlichen Auctoritäten eine Schule der Mäßigung, der Uneigennützigkeit und vor allen Dingen der Gerechtigkeit sein muß. Gerechtigkeit ist für dies Alter das A und das O aller Auctorität, Liebe und Wohlwollen dagegen kann man ihrer natürlichen Entwicklung überlassen. Ein einziger Punct macht hierin eine Ausnahme: die Schonung der Schwachen. Bekanntlich ist das Knabenalter im allgemeinen hart bis zur Grausamkeit gegen Schwächere. Der Jüngling ist noch nicht frei von diesen Gefühlen der Abneigung gegen alles Verkümmerte, Zarte und Krankhafte. Hier kann also bei unbewachter Ausübung der Auctorität leicht die formale Gerechtigkeit zur Härte gegen diejenigen werden, welche nicht allen Ansprüchen genügen können. Daher ist der Schutz der Schwachen ein besonders wichtiger Gegenstand der Aufmerksamkeit, wo älteren Schülern ein Theil der Rechtspflege anvertraut ist.

Die Heranziehung der Schüler zu einer Rechtspflege in juristischer Form unter Vorsitz des Lehrers ist bisher nur in Experimenten von kurzer Dauer vorgekommen. Bekannt ist, daß Trotzendorf seine vielbewunderte Schule nach Art eines Staates eingerichtet hatte, den er als dictator perpetuus regierte. Eine solche Einrichtung konnte nur unter ungewöhnlichen Verhältnissen und unter Leitung einer bedeutenden Persönlichkeit gute Früchte tragen. Geradezu verkehrt waren einzelne ähnliche Versuche aus der Zeit der Philanthropine. Ueberhaupt scheint diesen Bestrebungen, die sich z. Th. noch tief in unser Jahrhundert herein erstrecken, im günstigsten Falle eine Verwechslung zu Grunde zu liegen. Während die Aehnlichkeit der Schule mit einem kleinen Staate in mancher Hinsicht unverkennbar ist, macht in andern entscheidenden Puncten schon die Natur und das Bedürfnis des unentwickelten Knabenalters gerade das Grundprincip des Staates, die strenge, auf sich selbst ruhende Ordnung, zu einem fremdartigen und eher feindlichen. Wie der Gemeinsinn sich im Knaben zu entwickeln beginnt, so haftet ihm doch auch noch das Bedürfnis an, außerhalb seiner Kreise eine Stütze zu finden, sich an eine gegebene Auctorität anzulehnen. Wer die Jugend beobachtet, wird leicht finden, daß sie ihre Neigung zur Staaten bildenden Genossenschaft stets da am vollkommensten bewährt, wo sie sich am freiesten bewegen kann und darf, nämlich in ihren Spielen, in welchen sie ja auch ihre eigne, den Fehler unbarmherzig strafende Rechtspflege hat. So gut es ist, wenn man sie hier ganz frei schalten läßt, ebenso wohlthätig ist der Jugend auf der andern Seite die unbedingte Hingabe an eine Auctorität in allen Fragen, die sich auf ihre zukünftige Einordnung in den Staat der Erwachsenen beziehen. Wenn daher Trotzendorf den Grundsatz aufstellt: „Wer als Knabe gelernt hat, den Gesetzen zu gehorchen, wird später nach den Gesetzen befehlen können;“ so muß man sich hüten, den Begriff des gesetzlichen Gehorsams nicht zu bestimmt zu fassen. Der Mann soll eigentlich nur den Gesetzen gehorchen, selbst da, wo er scheinbar der Auctorität gehorcht; der Knabe aber gehorcht im Grunde nur der persönlichen Auctorität, selbst da, wo er den Gesetzen gehorcht.

Es ergiebt sich aus dem Gesagten von selbst, daß der Lehrer sich mit seiner Person nicht hinter lauter Gesetze zurückziehen darf, sondern daß er bei der Rechtspflege stets frisch aus dem lebendigen Quell des Rechtsgefühls schöpfen muß. Dabei darf er nur niemals die gesetzbildende Natur jeder stetigen Rechtspflege aus dem Auge lassen. Eine selbst in Aeußerlichkeiten gleichmäßige Behandlung gleichartiger Fälle sollte, so lange kein erheblicher Grund die Abweichung fordert, fast so sorgfältig beobachtet werden, als stände das Gesetz schon da. Die Rechtspflege bleibt hier beständig auf dem

Punct, wo das Recht im Begriff steht in ein Gesetz überzugehen, ohne jedoch schon zur Formel erstarrt zu sein. Aus demselben Grunde sollte eine Schule stets wenig feste Gesetze, aber viele feste Maximen haben, von denen die Schüler wissen, daß sie der Rechtspflege in der Regel zu Grunde gelegt werden, ohne daß sich jedoch ein trotziger Sinn darauf, gleich als auf unabänderliche Gesetze, berufen dürfte.

Eine der schwierigsten Fragen ist die, ob die Rechtspflege in der Schule Instanzen haben dürfe, oder nicht. Einerseits scheint dies sehr wünschenswerth; andererseits erheben sich jedoch sehr gewichtige Bedenken. Schon an und für sich ist der Instanzenzug ein Nothbehelf, der sich nur schwer mit der Idee des Richterspruchs vereinigen läßt. Sodann aber ist eine förmliche Vernichtung eines Rechtsspruches des Lehrers durch eine höhere Instanz ein äußerst gefährlicher und schädlicher Eingriff in die natürliche Auctorität der Person des Lehrers (vgl. d. Art. Auctorität). Dazu kommt noch der Uebelstand, daß wenigstens da, wo der Director die höhere Instanz ist, bedenkliche Störungen des collegialischen Einvernehmens aus einer solchen Einrichtung hervorgehen müßen. Ueberdies entsteht ein großer Theil der Rechtspflege in der Schule aus Fällen, die mit der allgemeinen Disciplin in den Classen wesentlich zusammenhängen. Der Director wird nicht immer das Gefühl unterdrücken können, daß ein so ärgerlicher Fall bei ihm selbst gar nicht hätte vorkommen können. Andrerseits wird ihm die Beschwerde eines Schülers oft als Trotz und Unverschämtheit entgegentreten. Hier hat er mit seiner Entscheidung wahrhaft zwischen Charybdis und Scylla hindurchzufahren, denn sowie der Schüler glaubt, daß ihm auch in zweiter Instanz Unrecht geschehe, so ist sein Zutrauen ganz dahin; giebt er vollends dem Schüler mehr Recht als nöthig, so wird das Appelliren überhand nehmen. Endlich ist aber auch kaum darauf zu rechnen, daß der Entscheid hier bei der höheren Instanz durchschnittlich richtiger ausfalle, als bei der niederen; denn was in der oberen Instanz etwa an Objectivität und allgemeiner Erfahrung gewonnen wird, das geht an genauer Einsicht in die moralischen Triebfedern der zu beurtheilenden Handlung wieder verloren. Wir halten diese Gründe für hinlänglich überwiegend, um uns gegen einen eigentlichen Instanzenzug in der pädagogischen Rechtspflege zu erklären, und es sollte aus ähnlichen Gründen die höhere Instanz weder ein Suspensivveto, noch ein eigentliches Begnadigungsrecht haben. Trotzdem aber muß ihr ein Einfluß auf den Gang der Rechtspflege zustehen, damit Extreme verhütet und Verkehrtheiten soviel als möglich wieder gut gemacht werden können. Hier hat man denn zunächst als Auskunftsmittel die gesetzmäßige Beschränkung der Competenz des einzelnen Lehrers und die Verweisung erheblicher Fälle vor das Collegium oder vor eine Aufsichtsbehörde. Sodann aber tritt ein Umstand ein, der dem Charakter und der Stellung der öffentlichen Rechtspflege schroff widerspricht und der dennoch an der Schule ganz berechtigt ist: die gefällten Rechtssprüche haben nicht die volle Unbedingtheit eines rechtskräftigen Urtheils und die Rechtspflege selbst ist der Verwaltung untergeordnet. Denn wie die Rechtspflege in der Schule ein Stadium darstellt, in welchem sich die Gesetze erst bilden, aber noch nicht erstarrt sind, so ist sie hier auch noch keineswegs von der patriarchalischen Gewalt des Lehrers gelöst und ihr gegenüber unabhängig geworden. Wie nun infolge dessen der Lehrer, sobald erhebliche Gründe vorliegen, sein eignes Urtheil ohne weiteres aufheben kann (was von der Begnadigung zu unterscheiden ist), so muß es auch der mit der Oberleitung betrauten Gewalt möglich sein, in den Gang der Dinge auch nach gefälltem Urtheil noch einzugreifen, wenn es nöthig scheint. Zwar so lange eine Aufsichtsbehörde die subjective Gerechtigkeit des Lehrers voraussetzen kann, wird sie in der Regel keine pädagogisch motivirte Veranlassung haben es zu thun, selbst wenn das Urtheil objectiv irrthümlich sein sollte. Sobald aber ein ungerechtes Urtheil vorausgesetzt werden muß, kann nicht nur ein Eingriff in die Rechtspflege stattfinden, sondern derselbe wird auch mit einem entschiedenen Tadel verbunden sein; oft sogar wird der Tadel erfolgen können, ohne daß ein Eingriff in das Urtheil geradezu nöthig ist. Eben deshalb aber, weil hier die Voraussetzung von Ungerechtigkeit den Eingriff motivirt, wird derselbe äußerst selten und umsomehr nur mit aller Vorsicht zur Anwendung kommen, als ein schwerer pädagogischer Nachtheil davon unzertrennlich ist.

Außer der Gerechtigkeit und der Rechtsregel kommt aber für den Werth eines Urtheils auch noch die Frage nach der Thatsache in Betracht, und hier namentlich

ist es häufig, daß ein Urtheil, sei es direct beim Lehrer, sei es durch Vermittlung des Vorgesetzten, von dem betreffenden Schüler oder seinen Angehörigen oder sonstigen Betheiligten angefochten wird. In diesem Falle ist der richtige Weg der einer freundlichen Verständigung, bei welcher nöthigenfalls der Lehrer selbst sein Urtheil schließlich aufhebt oder modificirt.

Die Förmlichkeit der Rechtspflege nimmt natürlich zu, wenn nicht der einzelne Lehrer richtet, sondern das Collegium, wie dies bei erheblichen Vergehen und namentlich bei älteren Schülern der Fall ist. Hier müßen die individuellen Rücksichten sehr zurücktreten; auch kann in diesem Falle am ehesten noch von einem Instanzenzug die Rede sein. — Im übrigen ist klar, daß die Rechtspflege in diesen Fällen auch in ihrer Form und Haltung der staatlichen näher tritt. Was an Feinheit der individuellen Behandlung verloren geht, das muß die Würde und der Ernst des Verfahrens aufwiegen.

Die Rechtspflege in der Schule kann sich principiell nur auf die Schüler beziehen. Daraus ergiebt sich das Verfahren bei einem Streit der Schüler mit Knaben, welche der Schule nicht angehören, oder bei Fällen, in welchen dritte Personen einen Schüler bei den Lehrern verklagen oder umgekehrt Schüler den Schutz des Lehrers gegen solche in Anspruch nehmen. Es tritt jedoch hier ein neues Element hinzu, ohne welches die Rechtspflege ihre volle Wirkung nicht erreicht. Der Lehrer muß seine Schüler in demselben Maße, in welchem er ihren Uebergriffen gegen dritte Personen steuert, auch gegen Uebergriffe, die von diesen ausgehen, zu schützen bestrebt sein. Wenn die Schüler eines Gymnasiums sich mit den Altersgenossen von der Realschule schlagen und jeder Theil die Schuld auf den andern schiebt, dann ist es ein bedenkliches Verfahren, wenn etwa die Schüler der einen Schule dafür bestraft werden, während die der andern straflos bleiben. Es liegt dem Lehrer in diesem Falle ob, dafür zu sorgen, daß durch collegialisches Einvernehmen eine gewiße Gleichartigkeit des Verfahrens hergestellt wird. Dagegen ist in der Regel davor zu warnen, in solchen Fällen etwa eine gemeinsame Untersuchung zu veranstalten und die Zöglinge der verschiedenen Schulen zu confrontiren. Wenn auch beide Lehrer zugegen sind, so waltet dabei doch nicht über der ganzen Scene die volle ungebrochene Auctorität der Person, die für die Rechtspflege der Schule so unentbehrlich ist.

Noch schwieriger ist der Fall einer Anklage der Schüler durch Erwachsene, die ein Interesse bei der Sache haben, etwa gar bei ihrem Conflict mit den Schülern selbst die meiste Schuld tragen. Hier gilt dann erst recht die Regel, eine Confrontation streng zu vermeiden. Die Forderung einer solchen schließt oft schon die Absicht in sich, auf den Gang der Untersuchung Einfluß zu nehmen und dem Lehrer ins Amt zu greifen. Das ist mit derselben Entschiedenheit zurückzuweisen, als etwa die Forderung einer bestimmten Form der Bestrafung. Je fester der Lehrer allen derartigen Anmaßungen entgegentritt, desto eher wird er durch die nach rein pädagogischen Gründen zu bemessende Strafe die richtige Wirkung auf das Gemüth des Schülers ausüben. Ergiebt sich, daß dem Schüler Unrecht geschehen ist, oder liegt von vorn herein der Fall so, daß der Schüler auf einer Stelle, wo er dem Schutz der Schule unterstellt ist, von fremden Personen mishandelt wurde, so bezieht sich die Rechtspflege in der Schule nur auf die Feststellung des Factums, so weit es sich aus der Vernehmung des Schülers ergiebt, und auf die Bemühung des Lehrers, dem Schüler Recht und Sicherheit zu verschaffen. Es ist dabei nicht nöthig, daß die Knaben sich ihren Lehrer als allmächtig vorstellen; wenn sie nur die Ueberzeugung gewinnen, daß er sich ihres Rechtes nach Kräften annimmt und mit Muth und Festigkeit auftritt.

Sehr schwer ist oft die Grenze zu bestimmen zwischen der Rechtspflege der Schule einerseits und derjenigen des Staates oder der Familie andrerseits. Es habe z. B. ein Kind von den Eltern Geld für Schulzwecke gefordert und davon einen Theil für sich unterschlagen. Das kommt zur Kenntnis des Lehrers; er untersucht die Sache, findet sie richtig und belegt das Kind mit einer schweren Schulstrafe, macht aber zugleich eine Scene vor versammelter Schule daraus, in welcher er das Kind mit den schroffsten Ausdrücken als „Dieb" bezeichnet. Derselbe hat dann sowohl das Recht der Familie als auch das Recht des Staates verletzt, obwohl er sich ohne Zweifel mit der Sache zu befassen hatte. Seine Aufgabe war zunächst, wenn ihm der Fall zu

Ohren kam, das Kind darüber zu vernehmen, weil das Interesse der Schule dabei ins Spiel kam. Ergab sich das Geständnis oder der dringende Verdacht, so mußten die weiteren Schritte im Einvernehmen mit den Eltern geschehen, nicht nur weil sie durch die Unterschlagung verletzt sein sollten, sondern weil dergleichen Fälle überhaupt vor allen Dingen vor das Forum des Hauses gehören. Weiterhin aber gehört die Sache entweder vor das Forum der bürgerlichen Rechtspflege: dann ist die öffentliche Brandmarkung des Vergehens nicht zu vermeiden und der Staat opfert vielleicht das ganze Wohl eines Kindes auf, um die Würde der Gesetzgebung zu behaupten; oder die Sache wird rein nach pädagogischen Grundsätzen behandelt: dann mußte die öffentliche Brandmarkung mit dem Namen eines gemeinen Vergehens unbedingt wegfallen, denn dergleichen liegt ein für allemal außerhalb des Erziehungszweckes. Ueberhaupt hat die Rechtspflege in der Schule alle solche Fälle mit äußerster Vorsicht zu behandeln, in welchen die dunkeln Begriffe der Kinder von der Entsetzlichkeit des Verbrechens in Frage kommen. Gerade beim Diebstahl macht sich in der bürgerlichen Gesellschaft aus sehr natürlichen Gründen ein Extrem des Abscheus geltend, das in der Erziehung nur eine heillose Verwirrung anrichten kann. So streng der Lehrer sich hüten muß, jeder unsittlichen Beschönigung des Vergehens Spielraum zu gestatten, ebenso entschlossen muß er in der Behandlung desselben seinen Weg von dem der bürgerlichen Rechtspflege trennen.

Es versteht sich von selbst, daß der Lehrer auch in Staaten, welche die Zurechnungsfähigkeit schon im Knabenalter beginnen lassen, niemals eine Verpflichtung haben kann, einen Schüler wegen eines der staatlichen Strafrechtspflege unterliegenden Vergehens zu denunciren. Wir wollen einen ziemlich extremen Fall setzen: Versuch der Brandstiftung im Schullocal aus Aerger über eine Carcerstrafe. Von der Pflicht der Anzeige dispensirt in diesem Fall das Hausrecht der Schule. Sie bildet mit den ihr anvertrauten Kindern einen Familienkreis und es verdient gewiß keinen Tadel, wenn das schützende Privilegium desselben in zweifelhaften Fällen eher zu weit als zu eng gezogen wird.

Ganz anders steht es aber mit der vielfach erhobenen Forderung, daß die Verbrechen und Vergehen Unmündiger überhaupt den Gerichten entzogen und den Schulen zugewiesen werden sollten. Die Schule hat hier keinerlei Veranlassung, sich vorzudrängen oder ein solches Danaergeschenk auch nur anzunehmen.*) Mag man die bestehenden Gesetze verbessern, wie dazu seit der Emanation des Strafgesetzbuchs für das deutsche Reich bereits ein bedeutenderer Anlauf genommen worden ist; mag man vielleicht gar für jugendliche Verbrecher eigne Gerichtshöfe mit Beisitzern von pädagogischer Bildung und Erfahrung einrichten; man lasse aber der Schule ihren geschlossenen Kreis, innerhalb dessen allein die schwere Aufgabe der öffentlichen Erziehung zu lösen ist. Ebenso wie die Schule eine Rechtspflege in sich ausbildet, die ganz ihrem Kreis entwachsen ist; so kann und soll sich auch die Rechtspflege mit der Zeit ihre Pädagogik ausbilden. Beide Gebiete mögen einander dann in Besserungsanstalten u. s. w. berühren, aber jedes muß sich seinen Kreis nach seinen eigenen Grundsätzen und Zwecken aufbauen.

Was die nothwendigen Modificationen der hier entwickelten Grundsätze betrifft, die durch Alter und Geschlecht der Schüler, durch den Zweck der Schule u. s. w. veranlaßt werden, so können wir uns kurz fassen. — Den weitesten Kreis darf sich die pädagogische Rechtspflege bei der Volksschule, namentlich auf dem Lande, ziehen. Hier, wo die Jugend einer ganzen Gemeinde unter dem erziehenden Einfluß einer einzigen Persönlichkeit steht, verlangen auch die Eltern meistens vom Lehrer, daß er ihnen für das gesammte Erziehungswerk eine Stütze sei. Gleichzeitig mit dem ausgedehnteren Kreis der Rechtspflege wird die Form patriarchalischer und minder juristisch. Bei Mädchenschulen ist das juristische Element weit weniger angebracht als bei Knabenschulen, doch will das Rechtsgefühl der Mädchen gleichzeitig sehr sorgfältig geschont werden. — Für das reifere Jünglingsalter muß umgekehrt, sofern es sich nicht um

*) Wir reden nicht von bloßen Polizeivergehungen der Schüler, welche die Schule ganz wohl auf geschehene Klagen behandeln und abrügen kann, um ihre Angehörigen nicht ohne Noth frühe schon auf das Polizeiamt citiren und dort bestrafen zu lassen.

bloße Fachschulen, sondern um eigentliche Erziehungsschulen handelt, der Kreis der Rechtspflege in der Regel ziemlich weit genommen werden, namentlich da, wo die Schüler größtentheils Auswärtige sind, und wo sie entweder in Alumnaten vereinigt oder bei Leuten untergebracht sind, deren Fürsorge man nicht derjenigen einer Familie gleichstellen kann. Die Form wird, dem reiferen Alter und der Natur der vorkommenden Conflicte entsprechend, oft eine ziemlich juristische sein müßen, ohne daß jedoch auf das patriarchialische Princip der Rechtspflege in der Schule jemals thatsächlich verzichtet wird.

**Reformation**, ihr Einfluß auf die Erziehungsideen und Schuleinrichtungen. Die Reformation als der große Wendepunct in der religiös-kirchlichen nicht nur, sondern auch in der geistig-sittlichen Gesammtentwicklung der abendländischen Christenheit, als der größte und segensreichste Fortschritt in der Erziehungsgeschichte der Menschheit seit dem Eintritt des Christenthums in die Welt, ist ebendarum auch für die Geschichte der Erziehung im engeren Sinn von epochemachender Bedeutung.

Sie ist zunächst Kirchenreformation, — und zwar nicht bloß Reinigung der Kirche von eingeschlichenen Irrthümern und Misbräuchen, sondern Zurückführung der Kirche zu ihren ursprünglichen Grundlagen, und zugleich Erneuerung derselben auf dem wiederhergestellten Grunde; somit einerseits Rückkehr, andererseits Fortschritt. Nach ihrer negativen, antithetischen Seite ist sie Protestation oder Gewissensverwahrung gegen unevangelische und falschkatholische Wahrheits-, Heils- und Lebensprincipien; sie ist aber auch, nach ihrer thetisch-positiven Seite, evangelische Position, Setzung oder Wiederherstellung der echtevangelischen und echtkatholischen Wahrheits-, Heils- und Lebensprincipien des Christenthums. Auf den kürzesten und zugleich umfassendsten Ausdruck gebracht, will die Reformation und der evangelische Protestantismus nichts anderes als Rückkehr der christlichen Kirche zu Christo als dem alleinigen Mittler des Heils (sogen. Materialprincip), als der alleinigen Quelle der Heilserkenntnis (sogen. Formalprincip), als dem alleinigen Herrn seiner Kirche (sogen. Real- oder Socialprincip).

Aber nicht nur auf dem Gebiete des religiösen, sondern auch auf dem des allgemein menschlichen, intellectuellen, sittlichen, nationalen und socialen Culturlebens, und ebendarum auch auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung sind es die Principien der Reformation, welche in den letzten drei Jahrhunderten der Geistesgeschichte der Menschheit ihre Impulse gegeben haben. Denn neben und mit ihrer religiös-kirchlichen Bedeutung hat die Reformation auch noch eine allgemein menschliche, welt- und culturhistorische Bedeutung und Wirkung gehabt. Und wie auf dem Gebiete der religiösen Lehre und des kirchlichen Lebens, so hat auch in der intellectuellen und ethisch-socialen Sphäre die Reformation theils befreiend und reinigend gewirkt, theils aber auch grundlegend und neubauend. Wie sie nämlich mit ihrem Formalprincip der Herrschaft der Auctorität und Ueberlieferung die ursprünglichen Quellen des Christenthums in der h. Schrift und das Recht der freien Schriftforschung entgegenstellt: so erhebt sich nun ebenso auf dem Gebiete des weltlichen Wissens die Forderung, daß an die Stelle der herrschenden Auctoritäten die freie Forschung, an die Stelle der secundären die primären Quellen gesetzt werden. So ist das von der Reformation aufgestellte protestantische Erkenntnisprincip in seiner Ausdehnung auf das Gebiet des allgemeinen Wissens die Grundlage des gesammten modernen Erkenntnislebens, der Wissenschaft und des Unterrichts geworden. Nicht minder aber haben die reformatorischen Ideen von dem religiösen Centrum aus auch auf die Peripherie des ethisch-socialen Lebens befreiend und befruchtend eingewirkt. Wie die Reformation mit ihrem sogen. Materialprincip der katholischen Heilsvermittlung durch die Kirche die Heilsaneignung durch den Glauben, die persönliche Heilsgewißheit, entgegenstellt: so soll auch auf sittlichem Gebiet nicht das Institutionelle und Traditionelle als solches Geltung beanspruchen, sondern die freimachende Wahrheit, die sittliche Autonomie, das Recht des Gewissens, die Macht der sittlichen Idee, die freie sittliche Persönlichkeit soll zur Anerkennung gebracht werden. Nur die Anwendung der protestantischen Ethik ist aber die protestantische Pädagogik: ihr Ziel die Heiligung der christlich-sittlichen Persönlichkeit, die Tüchtigmachung für die christlich-sittliche Gemeinschaft, die Erziehung des

Christenmenschen für das Reich Gottes. Und hier liegt zugleich der dritte Fortschritt, den die Reformation auf dem Gebiete des Culturlebens bewirkt hat: sie hat nicht bloß das sittliche Gewissen des Einzelnen befreit, sondern sie hat auch die verschiedenen sittlichen Gemeinschaften, die ethischen Güter und ethischen Organismen des Menschenlebens in ihrer selbständigen sittlichen Berechtigung, in ihrer Freiheit von der Kirche, aber auch ihrer gliedlichen Einordnung in den Organismus des Gottesreichs, als göttliche Gaben und Ordnungen anerkannt und zur Anerkennung gebracht. Von eben diesem Gesichtspunct aus erscheint auch der Lehrer- und Erzieherberuf als ein heiliger Dienst Gottes und Christi; die Schule wie die Kinderstube als ein Gottestempel, als eine Pflanzschule des Gottesreichs.

Auf diesen beiden Momenten — auf jener kirchlich-religiösen und dieser allgemeinmenschlichen Bedeutung der Reformation — beruht denn auch ihr pädagogischer Werth, ihr Einfluß auf das Unterrichts-, Erziehungs- und Schulwesen. „Aus der Neuschöpfung der christlichen Kirche im 16. Jahrh. entsprangen die wichtigsten Neubildungen im staatlichen und socialen Leben; in ihr wurzeln auch die Anfänge des deutsch-evangelischen Schulwesens. Die Principien der Reformation drängen ihrem innersten Wesen nach auf die Pflege der Erziehung und des Unterrichts: der Kirchenreformation mußte die Schulreformation folgen.“ (Vormbaum, evang. Schulordnungen Bd. I, S. V.) Aber nicht bloß gefolgt ist die Reformation der Schule auf die der Kirche, sondern auch derselben vorangegangen. Mit anderen Worten: es besteht zwischen beiden ein Verhältnis der Wechselwirkung, sofern 1) einerseits der seit dem Ausgang des Mittelalters eintretende Umschwung und Aufschwung des Unterrichts- und Erziehungswesens einer der wesentlichsten und wirksamsten Factoren war zur Anbahnung und Durchführung der religiös-kirchlichen Reformation; sofern aber auch 2) andererseits die Kirchenreformation selbst und die kirchlichen Reformatoren eine Reformation des Unterrichts-, Erziehungs- und Schulwesens mit allem Nachdruck forderten und förderten.

Nicht unvorbereitet ist die Kirchenreformation des 16. Jahrhunderts in die Welt getreten; der wirksamste aber unter allen sie vorbereitenden Factoren war, neben dem religiösen Interesse und im Bunde mit diesem, das Interesse der Bildung: der unter den Völkern des Abendlandes in neuer Stärke und allgemeinerer Verbreitung als bisher erwachte Bildungstrieb, dem die bisherigen kirchlichen Bildungsanstalten und Bildungsmethoden nicht mehr genügten, dann die seit dem regeren Völkerverkehr der abendländischen Völker unter sich und mit dem Morgenland neu gewonnenen, durch die großen Entdeckungen und Erfindungen des 15. Jahrh. im größten Umfang sich erweiternden Bildungsmittel und Bildungsquellen, insbesondere aber die seit dem Wiedererwachen der classischen Studien aufgetauchten neuen Bildungsideale und Unterrichtsmethoden. Aus dem Wiedererwachen der classischen Studien geht die humanistische Geistesrichtung hervor, das Streben nach einer „rein menschlichen“, d. h. bloß menschlichen, natürlich-menschlichen, profanen und nahezu paganistischen Bildung, deren Vorbild und Quelle man sieht in der antik-heidnischen Welt, — eine „reine Humanität“, die freilich in Gefahr ist, über der Humanität das Christenthum und die christliche Sittlichkeit hintanzusetzen. Während aber bei der Mehrzahl der italienischen Humanisten dieser repristinirte Paganismus eben wegen seines religiös-kirchlichen Indifferentismus in gutem Frieden mit dem herrschenden kirchlichen System blieb, so geht dagegen in Deutschland die humanistische Richtung wenigstens in einigen ihrer ausgezeichnetsten Vertreter (einem R. Agricola, Joh. Wessel, den Brüdern des gemeinsamen Lebens, Joh. Reuchlin u. a.) einen segensreichen Bund ein mit den religiös-kirchlichen, zum Theil auch mit den politisch-nationalen Reformbestrebungen. So hat der Humanismus durch seine Studienreform der Kirchenreformation vorgearbeitet in zweifacher Weise, negativ durch Bekämpfung des Alten, positiv durch Anbahnung des Neuen: für's erste dadurch, daß er mithilft die Selbstauflösung der mittelalterlichen Schultheologie wie des hierarchischen Kirchensystems, überhaupt die Auflösung der mittelalterlichen Bildungsform zu vollenden; und für's andere dadurch, daß er die allgemein wissenschaftlichen Bildungsmittel — sprachliche, historische, philosophische — zubereitet und darbietet, deren die Reformation zu ihrer eigenen Rechtfertigung wie zur Begründung eines neuen Lehrsystems bedurfte.

Keineswegs aber war der Humanismus weder gewillt noch im Stande, sei es die Kirchenreformation —, sei es auch nur eine durchgreifende und umfassende pädagogische Reform zu vollbringen. Dazu fehlte es den Humanisten in ihrer großen Mehrzahl theils an der sittlichen Energie, theils an dem praktisch-volksthümlichen Sinn und Takt, theils aber besonders an der religiösen Vertiefung. Der Neubau der Schule wie der Kirche konnte nur hervorgehen aus einer Kräftigung und Wiederbelebung des religiösen Lebens, aus einer Vertiefung des christlichen Gemüthes, das im Evangelium Wahrheit, Trost und Frieden für sich selbst gefunden hat, und das nun von heiligem Eifer und christlichem Mitgefühl brennt, die Wahrheit, den Trost und Frieden des Evangeliums auch andern, auch dem armen, geistig und sittlich verwahrlosten Volke mitzutheilen. Nicht die überwiegend nur formalistische, intellectualistische, ethisch und religiös indifferente, unvolksthümliche, ja geradezu antinationale Bildung des Humanismus, sondern nur der mit Hülfe der humanistischen Wissenschaft aus seinen ursprünglichen Quellen wieder hergestellte Christianismus, das dem Wahrheits-, Gewissens- und Seligkeitsbedürfnis des Menschen gleich sehr entgegenkommende, dem Volk wie den Gebildeten gleich zugängliche und gleich nothwendige evangelische Christenthum, — nicht der halbheidnische Unglaube, der bei einem Theil der Humanisten einriß, sondern nur der lebendige und im sittlichen Leben sich bethätigende Glaube konnte die Grundlage werden, auf welcher jener gemeinsame Neubau der Schule und Kirche sich erhob. Die Reformatoren des 16. Jahrhunderts, die Leiter wie die Gehülfen, sind alle, fast ohne Ausnahme, aus den Schulen der Humanisten hervorgegangen oder doch von dem Geiste der humanistischen Bildung influenzirt. Aber nicht durch den Humanismus sind sie Reformatoren geworden, sondern dadurch, daß sie die in den Schulen der Humanisten erlangte formelle Bildung in den Dienst des Evangeliums stellten. — Theils im Bund mit dem Humanismus, theils im Kampf mit demselben ist die Kirchenreformation vollbracht worden, — dadurch, daß dem unchristlichen oder unevangelischen Humanismus ein evangelisch-christlicher Humanismus, — daß aber ebenso einem gegen Bildung und Wissenschaft gleichgültigen oder gar feindseligen Sectenprotestantismus ein auf der Höhe der damaligen Bildung und Wissenschaft stehender, besonnen reformirender und bauender Protestantismus sich gegenüberstellte. Im Gegensatz gegen die doppelte Versuchung, entweder einem bildungsfeindlichen religiösen Fanatismus, oder einer die Fundamente des Christenthums antastenden Aufklärung sich hinzugeben, erkannten es die Reformatoren als ihre Aufgabe, jenen Bund zwischen Christianismus und Humanismus, jene Synthese des intellectuellen, ethischen und religiösen Factors zu gewinnen und festzuhalten, welche allein im Stande war, das Fundament einer gedeihlichen Kirchenreform und Schulreform zu werden.

So hat die Bildungsreform des Humanismus der Kirchenreformation vorgearbeitet. Aber diese letztere mußte nun auch zur Schulreform führen; denn sie bedurfte dieser um ihrer selbst willen, zur Erreichung ihrer eigenen Zwecke. Hatten ja schon zu Anfang des 16. Jahrhunderts hellblickende Kirchenmänner es ausgesprochen: die Reformation müße bei den Kindern angefangen werden. Und nicht etwa bloß eine äußerliche politische Berechnung wie bei den Jesuiten war es, was hiebei die Reformatoren leitete, — nicht bloß die verständige Reflexion, daß demjenigen die Zukunft gehört, der es versteht die Jugend und Jugendbildung in seine Hand zu bekommen. Die Motive lagen tiefer. Der Glaube, der nach evangelischem Begriff, obwohl seinem Hauptmerkmal nach fiducia, doch nothwendig eine gewiße notitia voraussetzt und die nova obedientia fordert, kann in dem Menschen gar nicht zu Stande kommen ohne ein gewißes Maß christlicher Erkenntnis, worin er unterwiesen, und ohne die sittliche Zucht und Gewöhnung des Willens, wozu er erzogen sein muß. Aus diesem und keinem anderen Grunde haben die Reformatoren die Erziehung und Jugendbildung zu einem Hauptgegenstand ihrer Fürsorge gemacht. Es war nicht politische oder kirchenpolitische Berechnung, sondern das tiefste Gefühl religiös-sittlicher Verpflichtung, was die Reformatoren hiezu bestimmte. Sie glaubten das Gott, Christo, den Brüdern schuldig zu sein, wie ja Luther gleich in seiner pädagogischen Grundschrift es ausspricht, wenn er die Erziehung der Jugend eine ernste und große Sache nennt, da Christo und aller Welt viel an liegt.

Es ist aber näher wieder ein dreifaches — ein religiöses, ein kirchliches und ein ethisch-menschliches — Motiv, das hiebei zusammenwirkt. Wenn nämlich jeder Christ freien Zutritt hat zu der Gnade Gottes, ebendarum aber auch zu den Gnadenmitteln, Wort und Sacrament; wenn ebenso jeder Christenmensch die Pflicht hat, die Gnade im Glauben zu ergreifen, und auf Grund dieses Glaubens sein sittliches Leben zu gestalten nach der Regel des göttlichen Wortes: so muß es auch Gegenstand der pflichtmäßigen Fürsorge für alle mündigen und handlungsfähigen Christen sein, daß allen, daß insbesondere schon dem heranwachsenden Geschlecht dasjenige Maß christlicher Unterweisung und Zucht zutheil werde, dessen jeder bedarf, um zur selbständigen Ausübung seines evangelischen Christenrechts und seiner Christenpflicht befähigt zu sein. — Die Kirche aber bedarf zu diesem Zwecke ordnungsmäßig berufener und für diesen Beruf vorgebildeter Diener, eines mit allen Mitteln theologischer und allgemeiner Wissenschaft ausgerüsteten, frommen, beredten und sittlich tüchtigen Lehrer- und Predigerstandes. Wie jeder einzelne evangelische Christ der christlichen Unterweisung und Erziehung, so bedarf die evangelische Kirche als Ganzes der Wissenschaft, und sie bedarf eben daher der wissenschaftlichen Bildungsanstalten oder Schulen, deren Hauptziel nach den reformatorischen Schulmännern die docta et eloquens pietas. Diese zwei Gesichtspuncte waren es, wie die ganze pädagogische Literatur des Reformationszeitalters zeigt, zuerst und hauptsächlich, wodurch die Reformatoren veranlaßt wurden, dem Unterrichts-, Erziehungs- und Schulwesen ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden. Aus dem ersten, dem religiösen Motiv, gieng vorzugsweise ihre Sorge für die häusliche Erziehung wie für den kirchlichen Katechismusunterricht und weiterhin die Sorge für Gründung von Volksschulen hervor; das zweite, das religiös-kirchliche Motiv, trieb zur Gründung und Verbesserung von Hochschulen und Gelehrtenschulen. — Mit beiden verband sich aber sofort noch ein drittes — ethisch-humanes oder ethisch-sociales — Motiv. Die reformatorischen Kirchen- und Schulmänner, die ja als solche zugleich echt christliche Volksmänner, Patrioten und Menschenfreunde waren, erkannten auch auf pädagogischem Gebiete nicht bloß in der Erziehung für das Himmelreich und in der theologischen Berufsbildung, sondern auch in der Erziehung des Menschen zum Menschen, in jeder Art von weltlicher Berufsbildung ein wohlberechtigtes, wenn auch relatives Bildungsziel und in der Fürsorge dafür eine heilige Pflicht des christlichen Gemeinlebens.

Je mehr die Reformatoren in ihrem eigenen persönlichen Entwicklungsgang die Unvollkommenheit des bisherigen Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens, zum Theil aus bitterster Erfahrung, kennen gelernt, je mehr sie aber auch wieder an sich selbst die bildende und erziehende Kraft des göttlichen Wortes und den relativen Werth weltlich-humaner Bildung verspürt hatten: desto mehr drang sich ihnen in ihrem reformatorischen Wirken die Ueberzeugung auf, daß die Kirchenreform nur mittelst der Schulreform durchgeführt und befestigt werden, daß aber auch eine gedeihliche Reform des Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens nur auf Grund der evangelisch-protestantischen Principien bewerkstelligt werden könne. So sind die Reformatoren der Kirche auch Reformatoren der Schule geworden, beides nicht auf dem Wege der Theorie, sondern auf dem der Praxis, — nicht infolge einer äußerlichen Reflexion, sondern geleitet von einem inneren Drang, im Dienste ihres göttlichen Berufs und aus herzlicher Liebe zu dem Volk und der Jugend; sie sind es geworden nicht etwa bloß durch einzelne Worte, Schriften, Rathschläge oder Handlungen, sondern durch ihr gesammtes Wirken und vor allem dadurch, daß die reformatorischen Ideen und Principien, die sie aussprachen, in ihnen selbst eine persönliche Gestalt gewannen, daß in ihnen selbst jene protestantische Synthese des religiösen, des ethischen und des intellectuellen Factors, jener Bund des Humanismus und Christianismus, jene sapiens et eloquens pietas, worin sie den finis studiorum erkannten, lebendige Verwirklichung gewonnen hat.

Sollen wir nun die Gesammtbedeutung der Reformation für das Gebiet des Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens unter einige Hauptgesichtspuncte zusammenfassen, so scheint es uns ein Dreifaches zu sein, worein wir ihre pädagogische Bedeutung zu setzen haben:

A. Sie hat das Recht jedes Christenmenschen auf sittlich-religiöse Er-

ziehung und intellectuelle Ausbildung, sowie die jenem Recht entsprechende Pflicht der christlichen Gemeinschaft — der Familie, bürgerlichen Gemeinde, des Staats, der Kirche — zur Fürsorge für die Erziehung und Bildung ihrer Angehörigen ins hellste Licht gestellt.

B. Sie hat das allein und absolut berechtigte Ziel christlich-humaner Erziehung und Bildung, mit einem Wort: das gottmenschliche Bildungsideal des Christenthums klar erkannt und für alle Zeit festgestellt.

C. Sie hat zur Erfüllung jener Pflicht und zur Erreichung dieses Ziels Wege und Mittel zu schaffen gesucht, und zwar 1) durch Fürsorge für geistig und sittlich tüchtige Erzieher und Lehrer, 2) durch Beschaffung zweckmäßiger Erziehungs- und Bildungsmittel, 3) durch Errichtung und Verbesserung zahlreicher Unterrichts- und Erziehungs-Anstalten; denn sie hat insbesondere a) die Universitäten befreit, b) die Mittelschule (Gymnasium, Lateinschule) organisirt, und c) die Volksschule ins Leben gerufen.

A. Ein Recht des Individuums auf christliche Erziehung und Unterweisung kennt die katholische Anschauung nicht, und darum auch keine Pflicht der Kirche, für Unterricht und Erziehung aller ihrer Glieder zu sorgen. Die Kirche ist dort höchster Lebens- und darum auch höchster Bildungszweck; die Schule wie die Familie daher nur Mittel, um die Jugend für den Gehorsam und Dienst der Kirche zu erziehen. Der Einzelne ist Object der kirchlichen Erziehungsthätigkeit eben nur soweit, als die Kirche um ihrer Zwecke willen ein Interesse an ihm hat. Das eben ist ja die Stärke und Schwäche des katholischen Systems, dies das Geheimnis der katholischen Pädagogik vor und nach der Reformation, daß ihr alles Mittel ist für jenen einen Zweck: die Wissenschaft, die sie treibt und lehrt, und die Unwissenheit, die sie hegt oder fördert, Glauben und Aberglauben, Bildung und Barbarei, die strengste Zucht, die sie übt, wie die Zuchtlosigkeit, die sie duldet, — omnia in majorem Dei i. e. ecclesiae gloriam. — Diesem Kirchenchristenthum tritt in der Reformation das evangelische Christenthum gegenüber. Hier ist nicht die Anstalt, sondern die Person, nicht das System, sondern der Mensch, nicht die Glorie der äußern Kirche, sondern das Heil der einzelnen Seele Ziel und Zweck alles kirchlichen Handelns. Die Reformation will nichts anderes, als was das Christenthum selbst will, daß allen geholfen werde, daß alle zur Erkenntnis der Wahrheit kommen. So tritt auf allen Puncten des protestantischen Lehrsystems der unendliche Werth der menschlichen Persönlichkeit, eben damit die unendliche Berechtigung, aber auch die unendliche Verpflichtung und Verantwortlichkeit der einzelnen Menschenseele hervor. Jeder Mensch als solcher hat ein Recht darauf, im Glauben unterwiesen, zum christlichen Glauben und Leben erzogen und dadurch in den Stand gesetzt zu werden, sich selbst aus dem Worte Gottes zu erbauen, und so das zu werden, was jeder Mensch nach Gottes Willen werden soll, ein Christ, ein Kind Gottes, ein Bürger des Reiches Gottes, ein Erbe des Lebens. Dazu bedarf er aber theils der Erziehung seines Willens, theils der Weckung seines Verständnisses, theils der Mittheilung derjenigen Vorkenntnisse, die zum fruchtbaren Hören, Lesen, Verstehen und zur richtigen Anwendung des göttlichen Wortes erforderlich sind. So folgt aus dem protestantischen Heilsprincip das Recht eines jeden Menschen auf christliche Erziehung und Unterweisung, und die diesem Rechte correspondirende Pflicht der christlichen Gemeinschaft, hiefür Sorge zu tragen.

Dies ist das Thema, das in unendlichen Wiederholungen und Variationen durch alle pädagogischen Erörterungen der Reformatoren, namentlich aber durch die Vorreden fast aller evangelischen Schulordnungen hindurchklingt. Feierlich anerkannt wird dieses Recht des Kindes auf christliche Erziehung, und diese Erziehungspflicht der christlichen Gemeinschaft durch die christliche Kindertaufe. Diese erscheint daher den Reformatoren nicht bloß als dogmatisch-kirchliches, sondern vorzugsweise auch als pädagogisches Postulat. Auf Grund der im Taufsacrament kraft des göttlichen Verheißungswortes objectiv dargereichten Gnade Gottes soll der persönliche Glauben und das Glaubensleben des Getauften sich erbauen. Daß dies geschehe, dazu hat nun eben die christliche Erziehung und Unterweisung mit zu helfen. So ruht nach evangelischer Ansicht im Grunde die ganze pädagogische Arbeit des christlichen Erziehers auf der

Kindertaufe: sie legt ihm die Pflicht auf, daß und wie er erziehen soll; sie giebt aber auch seiner Arbeit die nöthige Basis und die Aussicht auf Erfolg. Ebendarum haben die kirchlichen Reformatoren alle, Luther und Melanchthon wie Zwingli und Calvin, im Gegensatz gegen die wiedertäuferischen und schwärmerischen Secten so großes Gewicht gelegt auf die Beibehaltung der Kindertaufe: sie sehen in dieser ein unentbehrliches Mittel zur Erhaltung der Continuität der Kirche, die nothwendige Grundlage aller christlichen Erziehung.

Jenem Recht eines jeden auf christliche Erziehung und Unterweisung, das dem Kinde in der Taufe von Seiten der Kirche förmlich anerkannt und versiegelt ist, entspricht nun aber die Pflicht der christlichen Gemeinschaft, für die Erfüllung jener Forderung durch die geeigneten Organe Sorge zu tragen. Es ist das epochemachende Verdienst der Reformatoren und in erster Linie Luthers, daß sie die Erziehungspflicht als eine Rechtspflicht aller wie als sittliche Pflicht jedes einzelnen erkannt und ausgesprochen, weiter aber, daß sie die christliche Gesammtheit in ihrer natürlich-sittlichen gottgeordneten Gliederung und Abstufung angeschaut und jedem einzelnen Glied und Kreis seinen besonderen Rechts- und Pflichtantheil, seine eigenthümliche organische Function bei dem gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsgeschäft zugewiesen und überlassen haben. Denn die Erziehung und Unterweisung der Jugend ist nach der Anschauung der Reformatoren nicht mehr eine der Kirche ausschließlich zukommende, sondern eine den drei gottgeordneten Gemeinschaften, der natürlich-sittlichen Gemeinschaft der Familie, der rechtlich-sittlichen des Staats und der bürgerlichen Gemeinde, der religiös-sittlichen der Kirche, gemeinsame, und zwar der einen wie der andern von Gott übertragene Obliegenheit, zu deren Erfüllung antreiben soll theils der Gehorsam gegen Gottes Gebot, theils das Erbarmen mit den Kindern, theils endlich die Rücksicht auf das allgemeine Wohl. Wie jeder der drei Stände fromme, wohlerzogene und geschickte Glieder und Diener braucht, so ist es nun auch für jeden nicht bloß Klugheits-, sondern heilige Gewissenspflicht, für die Erziehung und Heranbildung solcher nach Kräften zu sorgen.

An die Familie, an die Ehegatten und Eltern, an die Hausväter und Hausmütter wenden sich die Reformatoren zuerst mit ihren Mahnungen und Rathschlägen, um ihnen die Heiligkeit und Verantwortlichkeit ihrer Erziehungspflicht einzuschärfen, die Beschaffenheit und den Segen der guten, aber auch den Fluch der schlechten Kinderzucht vorzustellen und zur Erfüllung dieser Pflicht Anleitung zu geben — in einer Weise, die ebenso von ihrem feinen psychologischen Blick, ihrem praktischen Verständnis, ihrer gereiften Erfahrung, als von der Tiefe ihrer christlichen Gesinnung Zeugnis giebt. Luther vor allen sah klar, daß nur durch eine christliche Kinderzucht die Reformation der Kirche begründet werden könne, gottloser Hausstand aber wie nichtsnutziger Lehrstand der Kirche Verderben bringe (Raumer). Im guten Hausregiment sah er die Grundlage des guten Völkerregimentes und des wahrhaftigen Völkerglücks. Ehe und Familienleben wurden durch die Reformation von all der Verachtung befreit, die ihnen in der katholischen Welt vermöge der asketisch-monachischen Höherachtung des ehelosen und familienlosen Lebens anhieng. Die Würde und Heiligkeit des Ehestandes hat niemand höher gepriesen als Luther. Ebendarum soll nun aber auch kein Stand und Beruf vom ehelichen Leben ausgeschlossen sein oder ausschließen. Durch die Aufhebung des erzwungenen Priestercölibats ist namentlich dem protestantischen Pfarrer und Pfarrhaus die große und schöne Aufgabe gestellt worden, auch in christlicher Führung des Ehestandes und christlicher Kindererziehung der Gemeinde zum Vorbild zu dienen: und wir dürfen uns wohl auf die Geschichte der $3^1/_2$ letzten Jahrhunderte berufen zum Beweis, wie viel Segen auch für das Gebiet des Erziehungs- und Schulwesens von dem protestantischen Pfarrhaus ausgeflossen ist. Wie Luther selbst hier inmitten seines Hausstandes und Kinderkreises das schönste Vorbild eines christlichen Haus- und Familienvaters, Erziehers und Kinderfreundes gegeben, wie er aber ebenso auch anderen die Pflicht christlicher Kindererziehung oft und nachdrücklich eingeschärft hat, ist schon in dem Art. Luther gezeigt worden. Und ähnliche Aeußerungen, wie die dort angeführten, ließen sich fast von allen übrigen Reformatoren anführen: so von Melanchthon, Bugenhagen, Brenz, Capito, Zwingli, Calvin, Farel, Bullinger &c.

In der That, hätte die Reformation nichts weiter auf dem Gebiete der Päda-

gogik geleistet, als diese Einsetzung der christlichen Familie in ihr gottgeordnetes Erziehungsrecht und ihren heiligen Erziehungsberuf: — schon dadurch allein wäre sie vom segensreichsten Einfluß geworden. Diese Appellation an die Familie entspricht ebenso dem Geist des Christenthums wie dem germanischen Volksgeist, und fortan ist die Hochhaltung des Familienlebens und der häuslichen Erziehung eine unterscheidende Eigenthümlichkeit wie der germanischen, so der protestantischen Völker im Vergleich mit den romanischen und katholischen geblieben, und hierin vielleicht noch mehr als in den besseren Schulen und Schulmeistern hat es seinen Grund, wenn es wahr ist, daß das Durchschnittsmaß der Bildung und Sittlichkeit wie des Wohlstandes dort ein höheres ist als hier. Keine französische Ammen-, Bonnen- und Gouvernantenerziehung, kein Jesuitencollegium, kein Staatspensionat und kein Philanthropin vermag die Macht und den Segen germanisch-protestantischer Häuslichkeit und Familienerziehung zu ersetzen. Ja die durch die Reformation regenerirte christliche Familie ist dann auch fortan vielfach der Hort und das Asyl evangelischer Frömmigkeit, echter Bildung, Sitte und Sittlichkeit geblieben, und vorzugsweise vom christlichen Haus und der Hausgemeinde aus hat sich, gegenüber von den im öffentlichen Leben eingerissenen Verderbnissen, die protestantische Kirche mehr als einmal wieder reformirt und regenerirt.

Die häusliche Erziehung muß aber unterstützt, ergänzt und fortgeführt werden durch die Schule. Daher ist es Pflicht der bürgerlichen Obrigkeit, der Fürsten und Herren, und da diese ihrer Pflicht nicht immer nachkommen, vorzugsweise der Rathsherren und Magistrate, gute Schulen aufzurichten und zu erhalten, und Eltern und Kinder zum Schulbesuch anzuhalten. Denn auf der Obrigkeit liegt die Pflicht der Fürsorge für das geistige und geistliche wie für das materielle Wohl des Gemeinwesens, und die bürgerliche Gemeinschaft hat ein Interesse an der Erziehung und Bildung ihrer Mitglieder. „Ja," sprichst du, „solches alles ist den Eltern gesagt; was gehet das die Rathsherren und Obrigkeit an? Aber wie? wenn die Eltern solches nicht thun? wer soll es denn thun? Wie mag sich die Obrigkeit und Rath entschuldigen, daß ihnen solches nicht gebühre? Darum will es dem Rath und der Obrigkeit gebühren, die allergrößte Sorge und Fleiß auf das junge Volk zu haben. Denn einer Stadt Gedeihen liegt nicht allein darin, daß man große Schätze sammle rc., sondern das ist einer Stadt bestes und allerreichstes Gedeihen, Heil und Kraft, daß sie viel feiner, gelehrter, vernünftiger, wohlerzogener Bürger habe rc. Die rechten Leute wachsen aber nicht; darum müßen wir darzuthun, daß wir sie erziehen und machen. — Muß man jährlich soviel wenden an Büchsen, Wege rc., damit eine Stadt zeitlich Frieden und Gemach habe, sollte man nicht auch soviel wenden an die dürftige arme Jugend rc.?" Dies sind die Gesichtspuncte, wie sie in epochemachender Weise von Luther ausgesprochen werden in seiner pädagogischen Grundschrift an die Rathsherren aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen v. J. 1524, und wie sie dann von andern reformatorischen Kirchen- und Schulmännern, besonders aber von den reformatorischen Kirchen- und Schulordnungen stehend wiederholt werden. — Der mittelalterliche Feudalstaat hatte sich um die Erziehung und Bildung seiner Angehörigen fast gar nicht bekümmert. Mehr Interesse an der Jugendbildung hatten am Ausgang des Mittelalters die Städte bethätigt durch Errichtung von Stadtschulen (s. Mittelalterliches Schulwesen). Aber erst die Reformation, wie sie überhaupt ein göttliches Recht, aber auch eine heilige Verpflichtung der weltlichen Obrigkeit zur Fürsorge für das Wohl der Untergebenen anerkennt, stellt ebendarum auch Erziehung und Unterricht als eine der fundamentalsten Aufgaben der öffentlichen Fürsorge hin, und verlangt von den Fürsten und Städteobrigkeiten, daß sie nicht bloß supplementär, soweit Familie und Kirche ihre Pflicht verabsäumen, sondern kraft eigenen Rechtes, — sofern die Obrigkeit von Gott nicht bloß als Wächterin der zweiten, sondern auch der ersten Tafel des Gesetzes eingesetzt ist — die Fürsorge für Erziehung und Bildung der Jugend mit übernehmen. Damit soll aber hinwiederum kein System der Staatserziehung, etwa mit Ausschluß der Familie oder der Kirche, aufgerichtet sein. Vielmehr soll jedem dieser drei Factoren sein besonderes Gebiet verbleiben: dem Staat, oder vielmehr der bürgerlichen Gemeinde und Gemeindeobrigkeit, zunächst die Pflicht der Schulenerrichtung und -erhaltung, die

Herbeischaffung der finanziellen Mittel (wozu freilich das Kirchen- und Klostergut beigezogen wird), ein Antheil an der Schulgesetzgebung, Inspection und Visitation und endlich Recht und Pflicht, die Eltern zum Schulbesuch ihrer Kinder anzuhalten (vgl. den Artikel: Errichtung und Erhaltung der Schulen). Wie wohl begründet und wie nothwendig diese Herbeiziehung des Staats und der bürgerlichen Gemeinde zur Handanlegung an dem Werke der Schul- wie Kirchenreformation war, „nachdem der geistliche Stand, dem es billiger gebührte, ganz unachtsam geworden:" das hat Luther schon in der Schrift an den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung vom J. 1520, wie nachher in der Schrift an die Rathsherren vom Jahr 1524 des weiteren gezeigt. — Einen speciellen Anlaß und eine dringende Aufforderung zu ihren ernsten Mahnworten an die Obrigkeiten hatten aber die Reformatoren dadurch erhalten, daß in der Sturm- und Drangperiode der deutschen Reformation, zwischen 1521 und 1526, bei der Auflösung der alten kirchlichen Ordnungen und vor der Aufrichtung neuer evangelischer Kirchen- und Schulordnungen, vielfach der Wahn entstanden und durch Schwärmer und Wiedertäufer genährt worden war, als ob es fernerhin einer geistlichen sowohl als weltlichen Schulbildung nicht mehr bedürfe, da „die Erleuchtung des h. Geistes" dieselbe entbehrlich mache, — ja als ob gelehrte Studien sogar etwas schädliches, eines Christen unwürdiges seien. Gerade jene bildungsfeindlichen Tendenzen, wie andrerseits die evangeliumsfeindlichen Tendenzen mancher Bildungsmänner jener Zeit wurden für die Reformatoren zum Anlaß, den nothwendigen Zusammenhang von Christenthum und Bildung um so mehr zu betonen. Mit den deutschen Reformatoren stimmten hierin die schweizerischen, die zum Theil mit ähnlichen Misverständnissen und bildungsfeindlichen Schwärmereien zu kämpfen hatten, vollkommen überein. — Wie erfolgreich jene Mahnungen und Gewissensschärfungen gewesen sind: das zeigt am besten die große Zahl von Fürsten, Staats- und Volksmännern, namentlich auch von Städteobrigkeiten des Reformationszeitalters, welche die Schulenerrichtung und Schulenverbesserung zu einem Gegenstand ihrer eifrigen Fürsorge gemacht haben. Der schmalkaldische Bund anerkannte 1537 förmlich die Pflicht der einzelnen Reichsstände, für Verbesserung alter und Anlegung neuer Schulen zu sorgen. So beginnt mit dem Momente, wo der moderne Staat in der Fürsorge für Erziehung und Unterricht eine seiner wesentlichsten Aufgaben erkennt, eine völlig neue Epoche in der Geschichte des Staats und Staatsbegriffs wie in der Geschichte des Erziehungs- und Schulwesens. Und wenn ganz richtig gesagt worden ist, das selbständige Schulwesen der neuen Zeit sei überhaupt erst aufgekommen mit der Reformation und der Staatsidee des sechszehnten Jahrhunderts, so läßt sich dieser Satz auch umkehren: erst durch die Kirchen- und Schulreform des 16. Jahrh. ist der modernen Staatsidee, der Idee des Staats als eines sittlichen Gemeinwesens Bahn gebrochen worden.

Mit dem Staat aber theilt sich die Kirche und das kirchliche Amt in die Erziehungspflicht. Denn darin sind alle Reformatoren einverstanden, daß sie das Gebiet der Erziehung und des Unterrichts als ein gemeinsames ansehen, wo weder der Staat allein, noch die Kirche allein zu handeln und zu herrschen, sondern wo der Staat die kirchlichen Organe zur Mitwirkung zuzulassen, die Kirche der helfenden Hand des Staates sich zu bedienen hat. Wie sehr es die Reformatoren als eine Aufgabe der Kirche und ihrer Geistlichen betrachteten, der Erziehung und Unterweisung der Jugend in jeder Weise sich anzunehmen, durch ermahnendes Wort an die Eltern, durch eigene Pflege des Religionsunterrichts, durch Betheiligung der Pastoren, Superintendenten, Consistorien bei der Schulgesetzgebung, Schulleitung, der Prüfung, Anstellung, Beaufsichtigung der Lehrer, aber auch durch Heranziehung des Kirchengutes zur Gründung und Unterhaltung der Schulen, wie wenig daher die Reformatoren an eine Emancipation der Schule von der Kirche dachten, wie ihnen vielmehr die Schule als ein in erster Linie kirchliches Institut, die Fürsorge für Erziehung und Unterricht als eine der wichtigsten Aufgaben der Kirche erschien: das bedarf keines Beweises, da ja im Grunde alles, was die Reformatoren über pädagogische Fragen geredet, geschrieben oder auf diesem Gebiet angeordnet und eingerichtet haben, von jener Grundvoraussetzung einer solidarischen Einheit von Kirche und Schule, oder richtiger

(da es ihnen nie in den Sinn kommt, etwa Familie, Schule, Kirche und Staat als ein „vierseitiges Dreieck" sich zu denken) von der Grundanschauung ausgeht, daß Familie, Staat und Kirche bei der Fürsorge für die Jugenderziehung zusammenzuwirken haben, die Schule aber für alle drei Gemeinschaften das gemeinsame Hülfsorgan sei. Ebendarum bilden die Schulordnungen des 16. Jahrh. fast immer einen integrirenden Bestandtheil der Kirchenordnungen (s. Richter, evang. Kirchenordnungen des 16. Jahrh. Weimar 1846. 2. Bd. und Vormbaum, evang. Schulordnungen Bd. I. 1860). — Durch alle diese Kirchen- und Schulordnungen geht als gemeinsamer Grundgedanke der Grundsatz, daß Kirche und Staat bei den Angelegenheiten der Schule in gleicher Weise interessirt, daß eben daher die Schule beiden in gleicher Weise zu dienen verpflichtet sei. Die christliche Obrigkeit ist berufen, nicht bloß das weltliche Regiment zu führen, sondern auch in der Kirche die rechte Lehre, die Ordnung und den Frieden zu erhalten. Da aber zu beidem, zu Erhaltung der Kirche und des Predigtamts, wie zum weltlichen Regiment und Haushaltung rechtschaffene, weise, gelehrte, geschickte und gottesfürchtige Männer gehören, und da die Schulen die von Gott verordneten Mittel sind, darin solche Leute auferzogen werden mögen, deswegen hat die weltliche Obrigkeit für Anrichtung, Beaufsichtigung und Leitung der Schulen zu sorgen; sie bedient sich aber zu diesem Zweck derselben Personen, die zu Verrichtung der Kirchendienste verordnet sind (vgl. z. B. die Einleitung zu der württemb. Schulordnung und großen K.-O. von 1559); der Grundsatz einer Cooperation weltlicher und geistlicher Behörden bei Leitung des Schulwesens oder die Anschauung, daß das Schulwesen eine causa mixta sei, wird nirgends verleugnet. — Die Reformation hat also das vom Mittelalter her ererbte Band zwischen Kirche und Schule nicht gelöst noch gelockert, sondern vielmehr nur fester geknüpft. Aber sie hat auch neben der Kirche den Staat, die Gemeinde, die Familie, ja „alle, so Christen sein wollen" (Luther), zur gemeinsamen Mitarbeit an der gemeinsamen Aufgabe mit heranzuziehen, und jedem der Factoren seine besonderen Functionen dabei zuzutheilen und zu wahren gesucht.

B. Mit diesen Bestimmungen über Object und Subject der Erziehung hängen aufs engste zusammen die Anschauungen der Reformatoren über das Erziehungsziel und Bildungsideal (vgl. d. Art. Bildungsideale). Familie, Staat, Kirche haben sich in das Erziehungsgeschäft deswegen zu theilen, weil der Zögling zum Menschen, zum Bürger und zum Christen gebildet werden soll. Diese drei Erziehungsziele schließen aber nach reformatorischer Anschauung einander keineswegs aus: sie haben ihre objective oder ideale Einheit in der Idee des Reiches Gottes, ihre subjective oder reale in dem zu erziehenden Individuum. Ebendamit haben wir bereits das höchste Erziehungsziel und Bildungsideal der reformatorischen Pädagogik ausgesprochen: es ist, subjectiv ausgedrückt, Erziehung des Menschen zum Christenmenschen oder des Individuums zur christlich-sittlichen Persönlichkeit; objectiv ausgedrückt Erziehung für den Dienst Gottes oder für das Reich Gottes. Mit beiden Bestimmungen hat die Reformation nicht etwa ein neues Bildungsideal aufgestellt, sondern nur die ursprüngliche Forderung des Christenthums als der Religion der Gottmenschheit wieder hergestellt. Mit dieser ihrer echt evangelischen und echt christlichen, weil gottmenschlichen Fassung des Bildungsideals stellt sich die Reformation in Gegensatz gegen die beiden entgegengesetzten, aber gleich einseitigen Bildungsideale des Mittelalters — gegen das abstract kirchliche des mittelalterlichen Katholicismus, aber auch gegen das abstract humanistische des vorreformatorischen Humanismus. Jener sieht das höchste Erziehungsziel darin, daß der Einzelne erzogen werde zur unbedingten Unterwerfung unter die Macht, zur willigen oder willenlosen Förderung der Zwecke der Kirche. So wird hier das subjective Erziehungsziel, daß der Einzelne vor allem erzogen werde um seiner selbst willen, wie das objective Ziel, daß der Mensch erzogen werde für die Gemeinschaft Gottes, gleicherweise verkannt, und der Zweck (das Heil der einzelnen Seele) zum Mittel herabgesetzt, das Mittel (die Kirche) zum höchsten Zweck erhoben. Dieser, der Humanismus, kommt mit seiner Forderung, daß der Mensch zum Menschen erzogen werde, weil er das Ideal der Menschheit, den Gottmenschen, nicht kennt oder kennen will, über eine Caricatur oder ein bloßes Abstractum der humanitas nicht hinaus. Im Gegensatz gegen beide Einseitigkeiten hat die Reformation

das gottmenschliche Erziehungsziel und Bildungsideal des Christenthums wieder hergestellt, das für alle Zukunft das absolut allein berechtigte bleiben wird.

Dieses absolute und darum für alle zu Erziehenden und für alle Arten und Stufen der Erziehung identische Erziehungsziel schließt aber die anderen, relativen und individuell verschiedenen Erziehungs- und Bildungszwecke, die Vorbildung für die weltlichen Berufsarten nicht aus, sondern ein, weil und sofern ja auch diese auf Gottes Ordnung beruhen und als ein Dienst Gottes zu betrachten und zu führen sind. So hat gerade die Reformation den Bildungsbegriff ebenso sehr erweitert, als gegliedert. Es giebt nunmehr eine den realen Lebensverhältnissen entsprechende Mannigfaltigkeit der Bildungsziele und Erziehungszwecke. Nicht bloß „der Pfaffheit halber und von wegen der geistlichen Pfründen" sollen Schulen errichtet werden; vielmehr bedarf man gottesfürchtiger und geschickter Leute in allen Ständen; die wachsen aber nicht auf den Bäumen, entspringen auch nicht aus einem Felsen, sondern sie wachsen und entspringen aus der Jugend. Will man Leute haben, so muß man sie selbst aufziehen (Brenz, hall. K.-O. 1526). So giebt es also jetzt nach der Anschauung und Forderung der Reformatoren nicht bloß eine gelehrte Bildung für diejenigen, die einer solchen bedürfen, sondern auch eine allgemeine Volksbildung; es giebt Bildungsanstalten für den Handwerker- und Gewerbestand in den Städten, wie Katechismusschulen für das Landvolk, Lateinschulen, Gymnasien u. s. w. zur Vorbildung für die Universität; es giebt eine weibliche wie eine männliche Bildung, da die Schrift nicht den Männern allein zugehört, sondern auch den Weibern, so mit den Männern gleich eines Himmels und ewigen Lebens warten (Brenz a. a. O.). Kurz, es giebt seit der Reformation eine Mannigfaltigkeit der Bildungszwecke, Bildungsstufen, Bildungsmittel und Bildungsanstalten, von der weder die antike Welt noch das Mittelalter eine Ahnung gehabt hatte.

In erster Linie freilich steht den Reformatoren immer bei ihren pädagogischen Wünschen, Rathschlägen und Anordnungen die Vorbildung zum geistlichen Beruf. Denn wie dem Römer Quintilian im Redner nahezu die ganze Bestimmung des Menschen aufgeht: so sahen die Reformatoren und mit ihnen Tausende von evangelischen Vätern und Müttern in jedem begabten Knaben sofort den zukünftigen Kanzelredner und Pastor, und Jahrhunderte lang galt es als ein Axiom in der evangelischen Kirche, daß die fähigsten Köpfe wo möglich zum Studium der Theologie zu bestimmen seien. Dabei ist aber der Gesichtskreis der Reformatoren kein so beschränkter theologisch-kirchlicher, daß sie bei ihren pädagogischen Rathschlägen und Einrichtungen die „weltlichen" Berufsarten und Bildungsziele verachtet oder übersehen hätten. Geistlichen Standes sind ja nach evangelischer Lehre alle Christen; in jedem Stand und Beruf soll der Christ jenen seinen geistlichen Charakter bethätigen, und so ist es denn auch Elternpflicht, die Kinder Gott dem Herrn zuzurüsten, daß sie Gott andern zu Nutz brauchen könne in jedem Amt und Lebensberuf. Und „ob schon keine Seele noch Himmel noch Hölle wäre und wir sollten allein das zeitliche Regiment ansehen nach der Welt: bedürfte nicht dieses vielmehr guter Schulen und gelehrter Leut denn das geistliche? So wäre allein diese Ursache genugsam, die allerbesten Schulen, beide für Knaben und Mädchen, an allen Orten aufzurichten, daß die Welt, auch ihren weltlichen Stand recht zu halten, bedarf feiner, geschickter Männer und Frauen." (Luther 1524.) Wo möglich noch stärker als Luther haben solche Männer, die mitten im praktischen Leben standen und die praktischen Zwecke eines städtischen Gemeinwesens im Auge hatten, wie Brenz, Bugenhagen, Zwingli u. a., gerade diese weltlichen, bürgerlichen Bildungszwecke hervorgehoben.

Beiderlei Erziehungsziele aber, jenes absolute wie dieses relative, sind wieder darin eins, daß sie als Bedingung ihrer Verwirklichung ein Dreifaches erfordern: nämlich 1) religiöse, 2) sittliche und 3) intellectuelle Bildung und Erziehung, oder daß die Jugend mit der Furcht Gottes, mit rechter Lehr und guter Zucht wohl unterrichtet und erzogen werde (vgl. z. B. die württemb. Schulordnung v. 1559 bei Vormbaum S. 68. 159). In dieser pädagogischen Trias der pietas, doctrina oder sapientia und der boni mores wiederholt sich nur auf pädagogischem Gebiete, was wir als die ethische Grundanschauung der Reformation kennen gelernt haben, jene protestantische Synthese des religiösen, intellectuellen und ethischen Factors.

Das Erste und Wichtigste für alle Erziehung in Schule und Haus, der Anfang aller und somit auch der pädagogischen Weisheit ist nach der Anschauung aller Reformatoren und evangelischen Schulmänner die religiöse Erziehung und Unterweisung, die Erziehung zur Furcht Gottes und zur Liebe Christi, die Unterweisung im Wort Gottes. Religion ist ihnen die Seele der Familie, folglich auch die Seele der Schule. Die Religion aber, oder besser das Christenthum ist den Reformatoren nicht bloße Lehre, Gedächtnis- oder Verstandessache, sondern Hingabe des Herzens und Lebens an den heiligen Liebeswillen Gottes, und ebendarum gehört zur religiösen Erziehung nicht nur Bekanntschaft mit den christlichen Heilsthatsachen und Heilswahrheiten, sondern auch als ebenso nöthiges Stück die Zucht und Vermahnung zum Herrn. Kurz also: die Reformatoren kennen keine Erziehung und Bildung ohne Christenthum; sie kennen aber auch keinen „christlichen Religionsunterricht" ohne Erziehung zur Gottseligkeit, ebensowenig freilich eine Erziehung zur Gottseligkeit ohne christliche Unterweisung. — „Siehe zu" — sagt Luther — „daß Du Deine Kinder vor allem lassest unterrichten in geistlichen Dingen, daß Du sie erst Gott ergebest, dann weltlichen Geschäften." Luthers eigene wichtigste Erziehungsschriften sind seine katechetischen, also gerade der religiösen Unterweisung dienenden: die kurze Form der 10 Gebote, des Vaterunsers, des Glaubens, seine beiden Katechismen, sammt der angehängten Haustafel und den Gebeten. Ueberhaupt „läuft ja im Reformationszeitalter der Begriff des Katechetischen und Pädagogischen noch vielfach ineinander" (Palmer). — „Die Kinder Gott dem Herrn zuzurichten," bezeichnet Melanchthon als höchste pädagogische Aufgabe: Schule wie Kinderstube sind ihm Tempel Gottes, die Verherrlichung Gottes höchster Schulzweck. — Zwingli in seinem Lehrbüchlein von 1523 und 24 bezeichnet es als „die erste Lehre, wie man das jung Gemüth eines adeligen Menschen unterweisen soll in den Dingen, die Gott belangen." Und mit den Reformatoren stimmen hierin die evangelischen Schulmänner des XVI. Jahrhunderts, ein Trotzendorf, Mich. Neander, Joh. Sturm u. s. w. durchaus überein.

Mit der religiösen Erziehung geht nach der Anschauung der Reformatoren die sittliche Erziehung Hand in Hand. Wie der Glauben sich bethätigen soll in dem neuen sittlichen Wandel, der nova obedientia: ebenso gehört zur christlichen Erziehung nicht bloß die Unterweisung im Glauben, sondern auch die Zucht des Willens, die Erziehung zum Gehorsam und durch Gehorsam zur sittlichen Freiheit und Mündigkeit. „Die Lehrer sollen ihre Schüler zur Gottesfurcht und christlichem Wandel anhalten, damit sie nicht allein vom Wort Gottes wohl reden können, sondern dasselbe auch mit ihrem Leben und Wandel beweisen." — Dieses sittliche Moment in der Erziehung und insbesondere die sittlich-erziehende und sittlich-befreiende Kraft, welche in der Wahrheit und dem gewissenhaften Suchen nach der Wahrheit liegt, hat unter den Reformatoren wohl keiner öfter und schöner ausgesprochen, keiner aber auch mehr durch sein eigenes Vorbild bethätigt als Melanchthon, bei dem ja die christliche Frömmigkeit sowohl wie die Beschäftigung mit der classischen Literatur die gemeinsame Richtung auf die sittliche Aufgabe nehmen. Ebenso großen Nachdruck auf das ethische Moment der Erziehung legen aber insbesondere auch die Theologen und Pädagogen der reformirten Kirche. Daß und wie sie das thun, hängt aufs engste zusammen mit der unterscheidenden religiösen Grundeigenthümlichkeit des reformirten und des lutherischen Protestantismus. Denn es entspricht dem Charakter beider Kirchen, daß in der lutherischen Erziehung mehr das religiöse, in der reformirten mehr das ethische Moment, dort mehr die Lehre, hier mehr die Praxis, dort mehr die freimachende Kraft der Wahrheit, hier mehr „die ernstliche Zusammenfassung der Gemüther in der Zucht und im Gehorsam gegen Gottes Gebot," dort mehr die Sorge für die einzelne Seele, hier mehr das sociale Element, die Erziehung zur thätigen Theilnahme an dem Gemeinleben hervortritt. Wenn Calvins Hauptbestreben dahin gieng, „in Staat und Kirche eine von Natur zu Unordnungen geneigte und der Zucht bedürftige Menge durch festgeordnete Gewalten nach Gottes Willen zu regieren und zu erziehen" (Köstlin): so ist es ganz in seinem Sinne, daß reformirte Schulordnungen wie z. B. die Leges Scholae Nicrinae (Hautz, Geschichte der Neckarschule S. 55; Vormbaum I., S. 355) gleich in der Bestimmung des Schulzwecks der Zucht und des christlichen Wandels ausdrücklich gedenken: „weilen die Schulen

angesehen, die Jugend in allerhand guten Künsten, Zucht und Weisheit zu unterrichten, damit solche mit der Zeit dem geist- und weltlichen Stand wohl vorstehen, der Kirche und dem gemeinen Vaterland heilsamen und frommen Nutzen verschaffen möge ꝛc." Noch mehr aber ist es charakteristisch für Zwingli, wenn er seine Erziehungsschrift, quo pacto ingenui adolescentes formandi sint, eintheilt in die drei Abschnitte: 1) wie man einen jungen Menschen unterweisen soll in den Dingen, die Gott —, 2) in den Dingen, die ihn selbst —, 3) in den Sachen, die andere Leute angehen; wenn er daran erinnert, daß das Christenthum vorzugsweise in der That bestehe; namentlich aber wenn er mit besonderem Nachdruck die sociale Aufgabe des Christen hervorhebt: non ut nobis vivamus nati sumus, sed ut omnibus omnia fiamus: daher der Jüngling auch in den Tugenden sich üben soll, die der menschlichen Gesellschaft, der Christenheit, dem Vaterland Nutzen und Frucht bringen. — Freilich kommt auch in den lutherischen Schulordnungen das sittliche Moment der Erziehung keineswegs zu kurz. Ja es kann dasselbe und zugleich das Verhältnis der sittlichen zur religiösen Erziehung nicht besser hervorgehoben werden, als dies z. B. in der württembergischen Schulordnung von 1559 geschieht (Vormbaum S. 92 flg.): „Der Gottseligkeit folgt auch die äußerlich Disciplin und Zucht der Knaben, welche von dem h. Geist auch fleißig zu pflanzen geboten ist. Derhalben wollen wir, daß dieselbe ernstlich getrieben werde, damit die Jugend nicht wie das Vieh ohne alle Zucht erzogen werde; — denn wo Gottesfurcht bei einem Kind ist, alsbald findet sich auch bei ihm die Zucht. Darum sollen nicht allein die Schulmeister, sondern auch die Eltern fleißiges und ernstliches Aufsehen haben, daß die Kinder, dieweil sie noch zart und zu biegen sind, zu aller Ehrbarkeit und guten Sitten gezogen werden, und zur Schule, Kirchen, auf der Gassen, in ihren Häusern und an allen Orten guten Wandel führen (gleichlautend die kursächsische Kirchenordnung v. J. 1580 bei Vormbaum I. S. 249). — Zur Einschärfung der allgemeinen Regeln christlich-sittlicher Zucht wie der äußern Ordnung, welche die Schule verlangt, dienten die leges scholasticae oder Schulgesetze, welche schriftlich aufgezeichnet und den Schülern in die Hand gegeben oder auch im Schulzimmer auf einer sogen. Schultafel aufgehängt und von Zeit zu Zeit verlesen werden sollten. Alle diese Schulgesetze enthalten neben den speciellen Vorschriften über die Ordnung in der Schule auch allgemeinere sittliche Weisungen und Ermahnungen. Aber auch der ethisch-sociale, speciell der nationale und patriotische Gesichtspunct bei der Erziehung wird, wie wir eben bei Zwingli gesehen, so auch von den deutschen Reformatoren gebührend hervorgehoben. Luther insbesondere, der deutsche Volksmann und Patriot, will mit all seinen pädagogischen Rathschlägen „des ganzen deutschen Landes Glück und Heil, damit die Deutschen nicht mehr Bestien seien, die nichts können als kriegen und saufen." Vgl. den Art. Nation, Nationalbildung, Nationalerziehung. Während der vorreformatorische wie der nachreformatorische Katholicismus eine uniformkirchliche, antinationale, ultramontane Erziehung anstrebt, während auch der Humanismus in Versuchung war, den Unterricht zu latinisiren, die Erziehung zu entnationalisiren (eine Tendenz, von der freilich auch protestantische Humanisten, wie Sturm, nicht frei sind): so hat dagegen die Reformation, und zwar allermeist die deutsche Reformation, wie sie aus dem deutschen Geist, aus dem deutschen Zorn über die drohende römisch-hispanische Verwelschung hervorgegangen ist, zum erstenmal auch wieder auf dem Gebiet der Bildung und Erziehung die Berechtigung der Nationalität anerkannt. Indem sie in der Verschiedenheit der Nationalitäten eine von Gott geordnete Gliederung der Menschheit erkennt: so sucht sie nun auch das Gemeingut christlicher Bildung jedem Volk in seiner Sprache und nach seiner Art nahezubringen durch Bibelübersetzungen, Schaffung einer nationalen und volksthümlichen Literatur und durch volksthümliche Gestaltung des Schulwesens. Erst seit der Reformation eigentlich giebt es eine nationale Erziehung, ein eigenthümlich deutsches, englisches, französisches ꝛc. Schulwesen, indem das von ihr aufgestellte Bildungsideal der christlichen Humanität, eben weil es das allgemeinste, so auch wieder am meisten befähigt ist, in die Besonderung der nationalen Geistesart einzugehen.

Wenn aber nach reformatorischer Anschauung alle Frömmigkeit und Sittlichkeit auf dem Grund göttlicher Wahrheitsoffenbarung und menschlicher Wahrheitserkenntnis ruht: so kann es auch keine Erziehung zur Frömmigkeit und Sittlichkeit geben ohne

Unterricht, ohne Mittheilung und Aneignung von Erkenntnissen und ohne Uebung und Ausbildung des Erkenntnisvermögens. Und nicht bloß der religiösen Erkenntnisse — also des christlichen Religionsunterrichtes mittelst Bibel und Katechismus — bedarf der Christ und die christliche Gemeinschaft, sondern auch aller derjenigen realen und insbesondere formalen Kenntnisse und Uebungen, welche theils zum Schriftverständnis, theils zur christlich-humanen Lebensgestaltung als unentbehrliche Mittel dienen. Hieraus ergiebt sich das theoretische Bildungsideal der Reformation, ihre Anschauungen von dem Werth der verschiedenen Unterrichtsgegenstände und von den richtigen Unterrichtsmethoden. Als gemeinsame methodologische Grundforderungen der reformatorischen Didaktik können wir ein Vierfaches bezeichnen.

1) Das erste ist die Forderung eines erziehenden Unterrichts, wobei nicht die Aneignung gewißer Kenntnisse oder Fertigkeiten die Hauptsache ist, sondern die formale Geistesbildung, durch die der Lernende (wie Melanchthon sagt) tüchtig gemacht wird, die Wahrheit selbst zu finden und sie aufs klarste und einfältigste darzulegen. Zu Erreichung dieses Zieles dient aber

2) die Forderung einer steten Verbindung des Lernens mit der Uebung, des bloßen Empfangens mit der Anregung zur Selbstthätigkeit; denn nicht bloß „das Wesen des melanchthonischen Princips", sondern überhaupt das Wesen der reformatorischen Didaktik ist „Uebung der Geister." Dazu kommt

3) als dritter Grundsatz die Forderung möglichster Einfachheit, jener simplex simplicitas, die Neander empfiehlt; daher die oft wiederholte Warnung vor dem Zuviel der Lehrstoffe, der Regeln und Vorschriften, der Bücher, auch der Unterrichts- und Lernzeit; also, um den modernen Ausdruck zu brauchen, die Forderung einer möglichsten Concentration des Unterrichts durch Beschränkung auf das Nothwendige und durch Beziehung alles Einzelnen auf ein höchstes maßgebendes Centrum. Endlich finden wir durchgängig

4) die Forderung einer zweckmäßigen Abstufung des Unterrichts und einer dem entsprechenden Classentheilung, und dabei ist bemerkenswerth, daß die von den neueren Methodikern (s. den Artikel Classentheilung) aufgestellte Dreitheilung im wesentlichen übereinkommt mit der schon im Reformationszeitalter fast einstimmig, besonders von den Melanchthon'schen Schulordnungen empfohlenen Eintheilung der Schüler in „3 Häuflein."

Theils nach dem methodologischen Werth für den Zweck des erziehenden Unterrichts, theils nach dem instrumentalen Werth als Hülfswissenschaften für die religiöse, insbes. Schrifterkenntnis, bestimmt sich nun den Reformatoren der Bildungswerth der verschiedenen Unterrichtsgegenstände. Oben an stehen unter diesen, neben dem Religionsunterricht, die Sprachen, vorzugsweise lateinische, griechische und hebräische, als die Formen und Gefässe, darin der Schatz des Evangeliums niedergelegt ist, als die Scheiden, darin das Messer des Geistes steckt, als die eigenen Sprachen der h. Schrift, die man kennen muß, um an der Quelle schöpfen zu können. Aber das neuerwachte Interesse für Sprache und Sprachwissenschaft kam bald auch, wenigstens in vereinzelten Bestrebungen, den neueren Sprachen, besonders dem Deutschen, zu gute. Wenn gleich die Schulen der Reformatoren die deutsche Sprache als Unterrichtsgegenstand nicht kannten und in vielen lateinischen Schulen Deutsch zu reden den Schülern sogar im gewöhnlichen Verkehr verboten war, so hat doch der Fleiß, welcher den alten Sprachen zugewendet wurde, auch auf das Deutsche zurückgewirkt; und, was noch wichtiger, die Muttersprache, und besonders in Deutschland die hochdeutsche Schriftsprache hat dadurch, daß sie Vehikel der religiösen Belehrung und Erbauung wurde (in den Bibelübersetzungen, Katechismen, geistlichen Liedern, der Predigt und Erbauungsliteratur), eine ganz neue Weihe und Bedeutung gewonnen und ebendadurch erhielt dann auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Muttersprache und den neueren Sprachen überhaupt neue Anregung. Daher ist es nicht zufällig, daß die Reformation zu den ersten Versuchen einer Bearbeitung der deutschen Grammatik den Anstoß gegeben hat: als Anleitung zum Lesen der deutschen Bibel hat Ikelsamer 1531 seine deutsche Grammatica herausgegeben, und ebenso hat Johann Claj mit seiner Grammatik vom Jahre 1578 materiell an die Lutherbibel, formell an Donat

sich angeschlossen (s. Rudolf v. Raumer, Der Unterricht im Deutschen in Karl v. Raumers Gesch. der Pädag. III. Die formelle Denk- und Sprachbildung, die mit dem Unterricht in der Grammatik beginnt, setzt sich fort durch die Dialektik und Rhetorik, und es wiederholt sich so in den reformatorischen Schulplanen jene Dreiheit des mittelalterlichen trivium. Diese drei Disciplinen haben aber in der Pädagogik der Reformatoren dadurch eine andere Stellung erhalten, daß sie der höheren Einheit des gesammten Bildungsziels als Stufen sich unterordnen, und daß ihnen — anfangs noch schüchtern, bald aber bestimmter — die Forderung eines Realunterrichts zur Seite tritt, da, wie Luther sagt, „Wortverständnis und Sachverständnis beieinander sein müßen; denn ohne Verständnis der Sachen ist auch das Verständnis der Worte umsonst." Haben auch in den Schulplanen des Reformationszeitalters die Realien noch wenig Berücksichtigung gefunden (am meisten noch bei M. Neander), so fehlt es doch den Reformatoren selbst nicht an Sinn und Interesse für die realen Disciplinen, Natur und Geschichte, die ja als Offenbarungen Gottes einen unmittelbaren religiösen Werth haben und mittelbar wieder zum Verständnis der hl. Schrift, sowie für das praktische Leben nützlich und nöthig sind. Bekannt ist die Stelle aus Luthers Tischreden: „Wir sind jetzt in der Morgenröthe des künftigen Lebens, denn wir fangen an, wiederum zu erlangen die Erkenntnis der Creaturen, die wir verloren haben durch Adams Fall. Jetzt sehen wir die Creaturen gar recht an, mehr als im Papstthum. Wir beginnen von Gottes Gnaden seine herrlichen Werke und Wunder auch aus den Blümlein zu erkennen, wenn wir erkennen, wie allmächtig und gütig Gott ist. — In seinen Creaturen erkennen wir die Macht seines Worts, wie gewaltig das sei u. s. w. Die Historien aber sind nichts anders, denn Anzeigung, Gedächtnis und Merkmal göttlicher Werke und Urtheile, wie er die Welt und sonderlich die Menschen erhält, regiert, hindert, fördert, straft und ehrt 2c." Auch Melanchthon fordert und pflegt reale Kenntnisse, aber freilich ist er darin überwiegend Humanist und Doctrinär, daß er die Natur nicht aus ihr selbst und nicht um ihrer selbst willen, sondern fast nur aus Büchern, und zwar aus den Alten, und zum Verständnis der Bücher kennen lernen will; dadurch ist er der Hauptvertreter des von Raumer sogenannten verbalen Realismus, aber auch zum Theil ein gläubiger Anhänger überlieferter Irrthümer (z. B. der Astrologie) geworden. Uebrigens ist ihm jede Betrachtung der Natur und ihrer schönen Ordnung ein Zugang zur Erkenntnis Gottes und zur Tugend; auch mathematische Studien hat er dringend empfohlen und ihre Aufnahme in den Jugendunterricht befürwortet. Die Geschichte aber, bei der er echt protestantisch auf Quellenstudien dringt, hat ihm recht eigentlich einen pädagogischen Werth: sie ist ihm ein Gemälde des Menschengeschlechts, vor allem aber »historia est paradigma.«

Auch was zum Schmuck des Lebens, zur Erfrischung und Aufheiterung des Geistes, zur Stärkung und Uebung des Leibes als des Organs der Seele dient, liegt den Reformatoren nicht fern, sondern erhält von ihrem höchsten Bildungsideal und Erziehungsziel aus seine Bedeutung und sein richtiges Maß. „Auch Freude und Ergötzen ist den jungen Leuten vonnöthen so gut als Essen und Trinken; dann bleiben sie auch eher bei Gesundheit" (Luther). So wird denn auch dem Spiel sein Recht im häuslichen wie im Schulleben und sein pädogogischer Werth gerne zugestanden: und wenn die reformatorischen Pädagogen über manche Dinge (Schneeballen, Eisglitschen 2c.) engherzigere Ansichten hatten als Pädagogen der Gegenwart, so zeigen sie in anderen Stücken z. B. im Aufführen von Schulkomödien eine Weitherzigkeit, die uns fast verwunderlich vorkommt. Insbesondere aber sind es zweierlei Uebungen und Kurzweil, die Luthern (und mit ihm stimmt hier Zwingli ganz überein) wohlgefallen, nämlich die Musica und Ritterspiel, denn die erste vertreibt die Sorge des Herzens und melancholische Gedanken, das andere macht fein geschickte Gliedmaß am Leib und erhält ihn bei Gesundheit 2c.; auch bewahren diese ehrbaren Uebungen vor Zechen, Unzucht, Spielen u. s. w. Musicam insbesondere muß man von Noth wegen in Schulen behalten; ein Schulmeister muß singen können, um so mehr, da Musik und Gesang auch nothwendig zur Aufrichtung des Gottesdienstes. Ja es ist der Musik- und Gesangunterricht geradezu einer der wesentlichsten Zwecke der evangelischen Schule, eines der festesten Bänder zwischen Schule und Kirche, ja eines der wirksamsten Motive gewesen bei der Errichtung der Schulen im Reformationszeitalter: der Cantor

und Organist ist zum Schulmeister oder Schulgehülfen geworden, der kirchliche Cantordienst hat einen wesentlichen Beitrag geliefert zur Schulmeistersbesoldung, und die Uebung des Gesanges durch Schülersingchöre, Currendschüler ꝛc. wurde eine wichtige Aufgabe der Schulen und zugleich ein Mittel zur Sustentation armer Schüler. Es war das zwar nur die Fortsetzung einer aus vorreformatorischen Zeiten stammenden Einrichtung; aber es zeigt sich auch auf diesem Puncte wieder der von der Reformation theils festgehaltene, theils noch fester geschlossene *Bund* zwischen Kirche und Schule.

C. Was hat nun die Reformation dazu beigetragen, um die von ihr aufgestellten Erziehungsideen und Bildungsideale zu *verwirklichen*? — Die aus den religiösen, ethischen und theoretischen Principien der Reformation sich ergebenden Erziehungsideen und Bildungsideale fanden im Reformationszeitalter selbst zwar eine nur erst theilweise und durch allerlei locale, temporelle, persönliche Verhältnisse mannigfach modificirte, ja eine mit manchen Gebrechen und Mängeln behaftete Verwirklichung und Durchführung. Aber gewiß ist nichts destoweniger, daß die Reformatoren nicht in die Reihe der pädagogischen Idealisten, Doctrinärs und Projectenmacher gehören. Vielmehr haben sie ebenso energisch wie besonnen, mit klarer Erkenntnis der Bedürfnisse, aber auch mit weiser Berücksichtigung der Verhältnisse, in stiller, treuer und selbstverleugnender Arbeit, aber auch im muthigen und ausharrenden Kampf selbst Hand angelegt und zur Verwirklichung der von ihnen aufgestellten Erziehungs- und Bildungsideale Rath, Mittel und Wege zu schaffen gesucht. Nicht eine radicale Neuerung, nicht eine pädagogische Revolution haben sie gewollt oder hervorgebracht, sich auch nicht für neue Heilande der Wissenschaft oder des Lebens ausgegeben; sondern gerade im Kampf wider die radicalen Neuerer haben zumal die deutschen Reformatoren die Nothwendigkeit erkannt, soviel als möglich an das Bestehende anzuknüpfen, auf den bereits gelegten Grundlagen fortzubauen. Aber mit gleich großer Bewunderung und Dankbarkeit haben wir *beides* zu erkennen, sowohl daß sie die Reform nach dem Maß ihrer Einsicht und Kraft und nach den Bedingungen ihres Zeitalters in Angriff genommen, als auch daß sie, in weiser Beschränkung auf das Mögliche und Nothwendige, die weitere Fortführung des Werkes der Schulreform und die weitere Ausgestaltung der in dem Protestantismus liegenden pädagogischen Ideen der Zukunft überlassen haben.

Die praktischen Leistungen der Reformatoren auf dem Gebiete der Erziehung, des Unterrichts und Schulwesens sind wieder von dreierlei Art: *persönliche*, *anstaltliche*, *sachliche*. 1. Vor allem zeigt sich die Consequenz des evangelischen Princips in der Hervorhebung des *persönlichen Factors* für die Pädagogik, — in der hohen Bedeutung, welche die *Persönlichkeit* des *Erziehers* und *Lehrers* gewinnt, und in der daraus fließenden Erkenntnis, daß bei der Reform alles ankommt auf die Fürsorge für tüchtige *Lehrer* und *Erzieher*. Niemand hat das besser erkannt und kräftiger ausgesprochen, als *Luther*. Durch seinen ganzen eigenen äußeren und inneren Entwicklungs- und Lebensgang hat er selbst, erzogen und erziehend, lernend und lehrend sich zum Pädagogen im vollsten und schönsten Sinne gebildet. Eben hierin lag dann auch seine Vorbildung und Legitimation zum Schulreformator. Und was von Luther gilt, das zeigt sich in demselben Maß, nur wieder in anderer Ausprägung bei *Melanchthon*, der ja nicht bloß durch sein reiches Wissen, durch seine formelle Geistes- und Sprachgewandtheit, seine universelle Bildung und sein organisatorisches Talent, sondern weit mehr noch durch das Vorbild seines eigenen Lernens, Lehrens und Lebens, durch die persönliche Darstellung der christlichen humanitas in seiner ganzen Erscheinung, wie der praeceptor Germaniae, so ein praeceptor praeceptorum geworden ist, dieweil ja, wie er selbst sagt, ein Lehrer nicht bloß mit seinem Wort, sondern auch mit seinem Vorbild lehren soll. Und diesen beiden Häuptern der deutschen Kirchen- und Schulreform tritt eine ganze „Wolke von Zeugen,“ eine große Zahl von weiteren *pädagogischen Persönlichkeiten* aus dem XVI. Jahrh. an die Seite, die entweder als Lehrer und Schulmänner oder als Organisatoren des Schulwesens sich verdient gemacht haben. Während in dem katholischen Schulwesen vor und nach der Reformation theils das anstaltliche Element theils die Uniformirungstendenz vorherrscht: so macht dagegen die große Bedeutung der pädagogischen Persönlichkeiten, der freiere Spielraum, den die Individualität des Einzelnen für sich in Anspruch nimmt, aber auch wieder der weit-

reichende und segensreiche Einfluß, den einzelne bedeutende Schulmänner auf ihre Zeit und Umgebung geübt haben, einen hervorragenden Charakterzug des protestantischen Schulwesens aus und in keiner Periode der protestantischen Schulgeschichte zeigt sich das mehr als im Zeitalter der Reformation.

Je mehr aber die Reformatoren selbst den pädagogischen Werth der Persönlichkeit erkannten, desto mehr mußte ihnen auch an der Heranbildung und Erhaltung eines tüchtigen Lehrerstandes gelegen sein. Man kann in der That nicht schöner und wahrer über die Ehre und Würde des Lehrerberufs, aber auch über die hohen Anforderungen, die derselbe an seine Träger stellt, sich aussprechen, als dies Luther, Melanchthon und andere ihrer Zeitgenossen thun, vgl. z. B. Luther über das Schullehreramt in einem Sermon von 1530, in seinen Tischreden bei Raumer S. 166 flg. und Melanchthon über die Erforderniße zu einem Gymnasiallehrer Corp. Ref. I. 678. Drei Stücke sind es, welche die sächsische Schulordnung v. 1580 von einem rechtschaffenen Schullehrer verlangt: 1) daß er wohl gelehrt sei, 2) daß er fleißig und unverdrossen sei und sich gegen die Knaben tapfer und ernstlich, doch freundlich und mit guter Bescheidenheit erzeige, und 3) daß er die rechte Weise und Wege wisse, wie die Knaben zu lehren seien. Ein wichtiger Fortschritt war es in dieser Beziehung, daß die reformatorischen Kirchen- und Schulordnungen dem Unwesen der fahrenden Schüler und Lehrer ein Ende zu machen suchten, indem sie auf feste Anstellung, vorsichtige Auswahl und eine „gebührende," wenn gleich freilich immer noch höchst spärliche Besoldung der Lehrer (theils aus Gemeindemitteln, theils aus milden Stiftungen, theils durch Schulgeld, theils endlich durch kirchliche Accidenzien und freiwillige Geschenke) drangen. Daß es den Reformatoren — trotz ihrer vielen desfallsigen Mahnungen, Bitten und Klagen — nicht überall gelungen ist, eine bessere ökonomische Stellung der Lehrer zu erzielen, daran sind sie ebenso unschuldig, als an dem noch größeren Uebelstand, daß es bei dem großen Lehrerbedürfnis, bei der mangelhaften bisherigen Lehrerbildung, bei der allgemeinen Unruhe und Gährung der Zeit nicht immer möglich war, taugliche Subjecte für das Lehramt zu gewinnen oder dabei festzuhalten. Denn vielfach wurde ja das Schulamt nur als ein Durchgangsposten betrachtet, um möglichst bald ins Predigtamt, — als ein Fegefeuer, um in das Paradies einer guten Pfarrstelle überzugehen. In der Macht der Reformatoren lag es nicht, diese Verhältnisse zu ändern, wohl aber lag für sie hierin eine verdoppelte Aufforderung, für Vermehrung und Verbesserung der Schulanstalten zu sorgen, damit aus diesen ebenso wohl tüchtige Lehrer als tüchtige Prediger hervorgehen möchten.

2. Niemals vielleicht sind in so kurzer und dazu noch stürmisch bewegter Zeit so viele Schulen theils neu errichtet, theils neu organisirt worden als im Jahrhundert der Reformation, ganz besonders aber seit dem in dieser Beziehung durch Luthers Sendschreiben an die Rathsherrn u. s. w. epochemachenden Jahr 1524. Allerdings war, wie das Verlangen nach Schulreform, so auch der Eifer für Gründung von Schulen schon gleich mit dem Beginn des 16. Jahrhunderts in Deutschland und anderwärts erwacht, und somit nicht bloß Wirkung, sondern auch Vorbereitung und Vorzeichen der nahenden Reformation. Auch fehlt es nicht an Beispielen, daß die in katholischen Zeiten gegründeten Schulen nach Einführung der Reformation in Verfall geriethen oder aufgehoben wurden. Endlich war die lutherische Reformation wenigstens eine Zeitlang in Gefahr, in einzelnen ihrer schwärmerischen Anhänger einer den Schulen und wissenschaftlichen Studien gefährlichen Richtung Raum zu geben. Aber gerade nach Ueberwindung der schwärmerischen, wiedertäuferischen und Bauernunruhen und dann besonders seit 1526, nachdem der Speierer Reichstagsbeschluß zu kirchlichen Organisationen freien Raum und Vollmacht gegeben, wurde die Kirchen- und Schulorganisation innerhalb der einzelnen Territorien um so energischer in Angriff genommen. Und wenn durch den Vorgang der evangelischen Fürsten und Städte bald auch die katholischen, besonders in der zweiten Hälfte des 16. Jahrh., zur Nacheiferung erweckt wurden, wenn dann von Deutschland aus der Eifer für Schulengründung auch in andere europäische Länder sich verbreitete; so werden wir mit Freuden auch darin eine Frucht der Reformation erkennen. — Die finanziellen Mittel und großentheils auch die Schullocale für die neuen Gründungen boten meist — in katholischen wie in protestantischen Territorien — die Kirchen- und Klostergüter, die nach dem Willen der Reformatoren

keineswegs secularisirt und ihrem Stiftungszweck entfrembet, sondern nur ihrem ursprünglichen Zweck zurückgegeben werden sollten, indem man sie verwandte für Kirche, Schule und Nothdurft der Armen. Nicht überall freilich verfuhr man so uneigennützig: vielfach hören wir die Klagen der Reformatoren über die Habsucht der Fürsten und des Adels, welche das Kirchengut seinen eigentlichen Zwecken entfrembeten. Um so nöthiger und verdienstlicher waren auch in dieser Beziehung die Mahnungen an kirchliche und weltliche Obrigkeit zur Fürsorge für Schulenerrichtung, Schulenerhaltung, Schulenverbesserung. Auf die drei verschiedenen Stufen des Schul- und Unterrichtswesens erstreckt sich diese Fürsorge: Hochschule, Mittelschule und Volksschule. Uns beschäftigt jedoch hier nur die letztere.

Die evangelische Volksschule ist die eigenthümlichste Schöpfung der Reformation, und ganz aus der Tiefe der protestantischen Principien geboren (vgl. den Artikel Volksschule; ferner Gräfe, Volksschule 1847, neueste Aufl. 1877. Brüstlein, Luthers Einfluß auf das Volksschulwesen. 1852. Schaeffer, de l'influence de Luther sur l'éducation du peuple. 1853. Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Gotha 1858—60. 5 Bände. Ders., Schulwesen des Mittelalters und dessen Reform 1860. Helfert, Geschichte der österreichischen Volksschule Bd. I. 1860. Palmer, evangel. Pädagogik. — Ansätze und Anfänge zu einem Volksunterricht finden sich allerdings schon hin und wieder im Mittelalter; aber ein organisirtes, insbesondere auch das Landvolk umfassendes Volksschulwesen gab es vor der Reformation nicht. Dazu fehlten die äußeren und inneren Bedingungen: das Interesse der Kirche wie des Staats und Volks, die Lehrer, die Lehrmittel. Die Kirche insbesondere hatte „als solche gar kein Interesse dafür, Volksschulen einzurichten, in denen nicht geistliche und weltliche Gelehrte, sondern Christenmenschen erzogen und nicht mit lateinischer, sondern mit gemeinchristlicher Cultur versehen wurden" (Heppe). Die Idee der Volksschule als einer allgemeinen elementaren, und zwar zunächst religiös-kirchlichen, zugleich aber auch weltlich-bürgerlichen Bildungsanstalt für alle Stände und für beide Geschlechter „konnte nur aus dem Geiste des evangelischen Protestantismus erwachsen" (Heppe), aber sie ist auch daraus erwachsen, und zwar sofort, sobald überhaupt die Reformatoren auf das Erziehungs-, Bildungs- und Schulwesen ihre Reflexion richteten; nur daß allerdings jene Idee nicht sofort, sondern erst in allmählicher Entwicklung und zum Theil nur auf Umwegen zur Ausführung gelangte. Trotz der Behauptung von Helfert, daß „weder die Kirche noch die Gegenkirche die Volksschule geschaffen", wird es doch dabei sein Bewenden haben, daß die evangelische Reformation des sechszehnten Jahrhunderts es ist, welche die Idee des Volksschulwesens geschaffen hat, und dann in successiver Entwicklung deren Verwirklichung zu Stande brachte, wobei es allerdings nach den Begriffen der Reformatoren über das Verhältnis von Kirche und Staat sich von selbst versteht, daß auch hier staatliche und kirchliche Organe zusammenwirkten. Die Volksschule als organisirtes Institut ist das eigenste Product und die nothwendige Consequenz der evangelischen Reformation, der evangelischen Kirchen- und Staatsidee, und ebendarum auch zunächst das Eigenthum der protestantischen Völker, und besonders des evangelischen Deutschlands: erst von hier aus ist sie dann anderwärts importirt.

Grundlage der evangelischen Volksschule sind dieselben Gedanken, die wir als religiös-sittliche Grundanschauungen der Reformation kennen gelernt haben. Es ist vor allem das protestantische Rechtfertigungsprincip oder die Lehre von dem geistlichen Priesterthum aller gläubigen Christen, woraus folgt, daß jeder Christ soweit unterrichtet und erzogen werden muß, um selbst aus der h. Schrift sich erbauen, von seinem Glauben Rechenschaft geben, seine eigene und der Seinen Seligkeit schaffen zu können. Dazu kommt als zweites Motiv das Bedürfnis des evangelischen Gemeindegottesdienstes hinzu, an dem das Volk sich activ betheiligen soll mit Singen, Beten, Hören, Bekennen, der also bei der Gemeinde Glauben und eine gewiße Glaubenserkenntnis und Schriftkenntnis voraussetzt, ebendarum aber eine Unterweisung der Getauften und Heranwachsenden im Glauben und den zum Schriftverständnis nöthigen Vorkenntnissen fordert. So wurde die Volksschule zunächst im Interesse der evangelischen Kirche und vom Standpunct der Kirche aus, als ein annexum der

Kirche oder eine Hülfsanstalt für diese organisirt: die Bibel, der Katechismus, das Kirchenlied sind ihre ersten und wichtigsten Lehrbücher und Lehrgegenstände; der Pfarrer, soweit er nicht selbst den religiösen Unterricht giebt, der natürliche Schulaufseher; sein Gehülfe für die äußeren Verrichtungen beim Gottesdienst, der Kirchendiener, Küster, Meßner, Opfermann, Cantor, auch sein natürlicher Gehülfe beim christlichen Religionsunterricht, beim Katechismusabhören, dem Lese-, Singunterricht u. s. w. Zu diesem religiös-kirchlichen Motiv kam jedoch sofort noch ein anderes — das Interesse, welches der Protestantismus seinem Princip nach auch für das weltlich-menschliche Wohl des Volkes, für seine sittliche Erziehung und intellectuelle Bildung, für jede menschliche Berufsart als für einen Dienst Gottes hat. „Auch die Welt für ihren weltlichen Stand bedarf feiner geschickter Männer und Frauen", wie Luther sagt, und darum that es noth, „an allen Orten die allerbesten Schulen, beide für Knaben und Mädchen, aufzurichten". Man streitet darüber, ob Luther bei seiner Empfehlung der Schulen „nichts anders im Sinn gehabt habe als gelehrte Schulen" (Heppe), oder ob ihm von Anfang die Idee der Volksschule vorgeschwebt habe. Wir halten den Streit für müßig. Die Tragweite seiner Ideen (wenn er z. B. in dem Sendschreiben an die Rathsherrn v. 1524 ausdrücklich die Aufgabe der Schulen darein setzt, „die Jugend, und zwar Mädchen wie Knaben, zur Gottseligkeit und zu allen ehrlichen und christlichen Ständen zu ziehen und zu unterrichten, damit die Männer wohl regieren können Land und Leute, die Frauen wohl ziehen und halten können Haus, Kinder und Gesinde," und für die Knaben ein Minimum des täglichen Schulbesuchs von 1—2 Stunden, für die Mädchen von 1 Stunde verlangt, damit sie in der übrigen Zeit im Hause schaffen, Handwerk lernen u. dgl.) führt jedenfalls weiter als der nächste Sinn. So ist also Luther eigentlich der Gründer der deutschevangelischen Volksschule geworden, und ist dies geworden vor allem dadurch, daß er der christlichen Obrigkeit ihre Pflicht einschärfte, für christliche Beschulung des ganzen Volkes Fürsorge zu treffen, dann aber auch dadurch, daß er für die Volksschule die wesentlichsten Lehrgegenstände und Lehrbücher beschaffte in seiner deutschen Bibel, seinem kleinen Katechismus, seinem deutschen Kirchenlied, auch dem ersten bekannten deutschen ABC-Buch, endlich durch seine Mitwirkung bei der Kirchenvisitation und der Abfassung der ältesten Kirchen- und Schulordnungen. Von diesen enthält schon die sogenannte Leisniger Kastenordnung vom Jahr 1523 Bestimmungen über Einrichtung einer Knaben- und Mädchenschule (Richter K.-O. I, 13. Vormbaum I, 1). Dann bestimmt die Stralsunder K.-O. vom Jahr 1525, daß zwei Schulen sollen gehalten werden, eine für die Knaben, die andere für die Mädchen. Brenz in der Hallischen Kirchenordnung von 1526 will die Aufstellung einer geschickten Frau, um die jungen Töchter „täglich zwo Stund in zuchten schreiben und lesen zu unterrichten" (Vormbaum S. 3). Endlich enthielt auch die in demselben Jahre von Franz Lambert von Avignon verfaßte Reformatio ecclesiarum Hassiae Bestimmungen über Knaben- und Mädchenschulen, die in allen Städten und Dörfern errichtet werden sollen; dabei wird namentlich tägliches Bibellesen verlangt, und zwar in der deutschen Sprache (Richter I, 60. Vormbaum S. 3 f). Eine der ersten Stimmen, die für Errichtung deutscher Volksschulen sich erhoben, ist auch die des schwäbischen Reformators Anton Eberlin von Günzburg, der in seiner i. J. 1523 von Wittenberg aus an den Ulmer Rath gerichteten Schrift u. d. T. „Andere getreue Vermahnung rc." die Errichtung von Schulen an der Stelle der Klöster empfiehlt: „Das Wengenkloster ist gut zu einer Kindsschul, da man an einem Ort lehre alle Tage eine Stunde Morgens und eine zur Vesperszeit in evangelischer Lehre Mädchen und Knaben, das wird großen Nutzen bringen mit der Zeit. So die Stund aus ist, lasse man die heimlaufen, welche anderes nicht lernen wollen. Am andern Ort des Klosters soll man eine gemeine Schule für Kinder haben, zu lehren nach gemeinem Brauch wie bisher, doch daß man rechtgeschaffene Dinge lehre. Am dritten Ort soll man die Mägdlein schreiben und lesen lehren und zugleich etwas zu bürgerlichem Wesen dienendes. Am vierten Ort soll man alle Tage eine Stunde lesen und lehren Landrecht, Stadtrecht, kaiserlich Recht, alte Historien und was zu menschlicher Zucht und Fürsichtigkeit dienen mag, dazu auch junge Gesellen und alte Männer gehen sollen rc." (Keim, die Reformation der Reichsstadt Ulm. Stuttgart 1851. S. 77 fl.). Freilich sind diese Vorschläge Eberlins ebenso wie die An-

ordnungen der Homberger Synode von 1526 nicht zur Ausführung gekommen. Und auch anderwärts stieß die Idee eines das ganze Volk umfassenden deutschen Volksschulunterrichts auf vielfache Hindernisse, da es theils an den Mitteln, theils an Lehrern, theils auch an dem guten Willen der Eltern und Gemeinden fehlte. Deswegen mußte man sich vorerst meist begnügen, ausschließlich auf Errichtung von Lateinschulen für die Knaben zu bringen, für den Religionsunterricht der übrigen Jugend aber durch die dem Pfarrer obliegenden kirchlichen Katechisationen und Katechismuspredigten Sorge zu tragen. Dies ist es, was Luther schon in seiner deutschen Messe 1526 (Richter I, 37) und was dann auch der Unterricht der Visitatoren im Kurfürstenthum Sachsen v. J. 1528 anordnet. Nur in größeren Städten, insbesondere da, wo von früher her sg. Schreibschulen und Mädchenschulen bestanden, konnte die Einrichtung von deutschen Jungen- und Mädchenschulen neben den Lateinschulen sofort durchgeführt werden, wie insbes. Bugenhagen z. B. in seiner braunschw. Schulordnung v. J. 1528 neben den lateinischen ausdrücklich auch „deutsche Jungenschulen" will, wo „zwei deutsche Schulmeister, von dem Rath angenommen, zu etlichen Zeiten was Gutes lehren sollen aus dem Wort Gottes, 10 Gebot, Glauben, Vaterunser, von den Sacramenten, christliche Gesänge &c." und „Jungfrauenschulen" mit vom Rath angenommenen Schulmeisterinnen, die im Evangelium beständig und von gutem Gerücht, und die Unterricht geben sollen im Lesen, Katechismus, Memoriren von Bibelsprüchen, bibl. Geschichte, Singen. Auch die hamburgische Kirchen- u. Schulordnung von 1529 ordnet eine deutsche Schreibschule mit 3 Lehrern und für jedes Kirchspiel eine deutsche Jungfrauenschule mit „Schulmeisterinnen" an (s. Vormbaum S. 26). Für Wittenberg aber wird durch die Kirchenordnung von 1533 auf Anhaltung Dr. Martini und des Pfarrers (Bugenhagen) mit Zuthun des Rathes neben der lateinischen Knabenschule eine Jungfrauenschule bestellt, wo der Schulmeister und sein Gehülfe, der Custer, im Lesen, Schreiben, Singen, Katechismus und Bibelsprüchen, auch Ziffern und etwas von der Arithmetica Unterricht ertheilen. Nach der pommer'schen K.-O. v. 1535 sollen die gemeinen Schreibschulen, in denen bisher kein Religionsunterricht ertheilt worden war, nicht verhindert, ihnen aber auferlegt werden, deutsche Psalmen, gute Sprüche aus der h. Schrift und den Katechismus zu lehren. Aehnlich die hannoverische K.-O. des Urbanus Rhegius v. J. 1536. Dagegen bringen andere Kirchenordnungen (z. B. die lübek'sche von 1531, lippe'sche von 1538, meißnische von 1540, die sächsischen Generalartikel von 1557) zunächst nur auf Pflege der kirchlichen Katechisation durch den Pfarrer, wobei dieser theils durch die Hausväter und Hausmütter, theils durch den Küster unterstützt werden soll, indem letzterer angewiesen wird, „die Kinder singen zu lehren, auch wo sichs leiden will, ihnen den Katechismus einzuprägen," woran sich dann leicht Weiteres anschließen konnte.

So hat sich allerdings theilweise die Entwicklung der Volksschule an die kirchlichen Katechismusübungen angeschlossen. Aber keineswegs war dies überall der Fall. Vielmehr gab es, wie die angeführten Beispiele zeigen, drei Wege, wie man dem Ziele einer allgemeinen Beschulung näher kommen konnte. 1) Das Erste und Nächstliegende war die Reorganisation der bereits bestehenden deutschen Stadtschulen, Schreibschulen, Mädchenschulen, denen man jetzt auch die Ertheilung des christlichen Religionsunterrichts zur Pflicht machte, und die man dem Organismus des evangelischen Kirchen- und Schulwesens eingliederte, d. h. insbes. der Schulaufsicht des Geistlichen &c. unterstellte. 2) Das zweite Mittel war die Neuerrichtung eigener deutscher Jungen- und Mädchenschulen neben den Lateinschulen, entweder selbständig oder in Anlehnung an eine Lateinschule (sg. annectirte Schulen): dies empfahl sich bes. an größeren Orten, wurde von vielen Kirchenordnungen von Anfang an empfohlen und mit der Zeit, namentlich nach dem Vorgang der württemb. K.-O. von 1559, immer häufiger. 3) Wo aber weder eine bestehende Schule reformirt noch eine eigene sofort neu gegründet werden konnte, also insbes. auf dem Lande, da mußte man zunächst mit dem sich begnügen, was als das Nothwendigste erschien, mit dem Katechismusunterricht, der von dem Pfarrer Sonntags in der Kirche ertheilt und wobei er besonders durch den Küster unterstützt werden sollte. Indem dieser Unterricht des Küsters, der anfangs auf Einübung des Katechismus und der kirchlichen Gesänge sich beschränkte und Sonntags, sowie auch an einem Wochentage stattfand, auf weitere

Stunden und Tage, sowie auf einige weitere Fächer — Lesen, Schreiben, etwa auch Rechnen, biblische Geschichte und biblische Sprüche — sich ausdehnte, so entstanden sogenannte Küsterschulen (s. Heppe I, 18 ff.).

Einen relativen Abschluß in der reformatorischen Organisation des Volksschulwesens bezeichnet die württembergische große Kirchen- und Schulordnung v. J. 1559. Neben den lateinischen Schulen werden hier auch „teutsche Schulen" angeordnet, zum Besten der „gemeinlich hartschaffenden Unterthanen, so ihrer Arbeit halber nit alle Zeit, wie not, ihre Kinder selbst unterrichten und weisen können, damit derselben Arbeitenden Kinder in ihrer Jugend nit versompt, fürnämlich aber mit dem Gebet und Catechismo und daneben Schreiben und Lesen, ihnen selbs und gemeines Nutzens wegen, desgleichen mit Psalmensingen desto baß unterrichtet und christlich auferzogen werden." Daher sollen, „wo bisher in den Flecken Meßnereien gewesen, daselbst teutsche Schulen mit den Meßnereien zusammen angerichtet, und darauf zur Versehung der teutschen Schulen und Meßnereien von unseren verordneten Kirchenräthen geschickte und zuvor examinirte Personen verordnet werden" (Vormbaum S. 71). Ueber die Einrichtung dieser „teutschen Schulen," in welche nicht bloß die Knaben, sondern auch „Döchterlin" geschickt werden, über die Trennung der Geschlechter, die Lehr, Zucht, Lehrerprüfung und -Anstellung, über die Superattendenz werden in Folgendem ausführliche Vorschriften gegeben (bei Vormbaum S. 159—165). Die württemb. Schulordnung bildet die Grundlage, an welche die weiteren Volksschulordnungen des 16. Jahrh. zum Theil wörtlich sich anschließen, so namentlich die braunschweig-wolfenbüttel'sche v. 1569, sowie die kursächsische von 1580. Der Vermittler, durch dessen Hand die von Herzog Christoph für Württemberg erlassenen Ordnungen nach Braunschweig und Kursachsen verpflanzt wurden, war der Concordienmann Jakob Andreä; aber eben sein Name erinnert uns auch daran, daß wir mit diesen Ordnungen nicht mehr in dem schöpferischen Zeitalter der Reformation, sondern in der Zeit des kirchlichen Ausbaus und Abschlusses uns befinden. Eben dieser Zeit war es auch vorbehalten, dem Bau der evangelischen Volksschulorganisation noch den Schlußstein einzufügen und an die Stelle des bisher freien Schulbesuches den Schulzwang oder die Promulgirung der allgemeinen Schulpflichtigkeit zu setzen, die seit dem Ende des 16. Jahrhunderts in verschiedenen Ländern allmählich erfolgt. Wie man auch über die Berechtigung und Zweckmäßigkeit des Schulzwangs denken mag, jedenfalls war er die einfache geschichtliche Consequenz aus der von der Reformation aufgestellten sittlich-religiösen Grundanschauung, — und im protestantischen Deutschland wenigstens hat er sich gewiß als segensreich erwiesen.

3. Wie die Reformatoren neben den persönlichen und anstaltlichen auch für die sachlichen Erfordernisse des Unterrichts Sorge getragen, bedarf keiner weiteren Ausführung, da die Hauptpuncte, die hier zur Sprache kommen müßten, theils schon im Bisherigen angedeutet sind, theils in anderen Artikeln ihre Berücksichtigung finden. Wir zählen hierher einmal die Fürsorge für die finanziellen Bedürfnisse der Schulen, und zwar sowohl für Lehrergehalte theils aus kirchlichen Fonds, theils aus Staats- und Gemeindemitteln, als auch für Ausstattung der Lehranstalten und für Unterstützung und Verpflegung armer Schüler durch Stipendien, Currende, Alumnate u. dgl.; und dann die Fürsorge für Herstellung besserer Lehrbücher und Unterrichtsmittel statt der bisherigen schlechten.

Wir schließen damit unsere „allgemeinen Reflexionen über den pädagogischen Einfluß der Reformation." Auf allen Gebieten des Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens hat diese einen neuen Grund gelegt oder vielmehr die im Christenthum gegebenen Grundlagen wieder hergestellt, und auf diesem Grund haben dann theils die Reformatoren selbst, theils die unter ihrem Einfluß gebildeten Schulmänner des Reformationszeitalters den Aufbau und Ausbau eines evangelischen Schulwesens in Angriff genommen. Daß ihre Arbeit mehr eine bahnbrechende und grundlegende als eine abschließende und vollendende war, haben sie selbst am besten gewußt und am aufrichtigsten bekannt; und daß die Erfolge ihren Wünschen, Anstrengungen und Hoffnungen nur sehr unvollständig entsprachen: dies hat wiederum niemand tiefer gefühlt und schmerzlicher beklagt, als die Reformatoren selbst. Kein Vernünftiger wird auch erwarten, daß sich „jetzt augenblicklich durch die Reformation die Erziehung in den

evangelischen Ländern im schönsten Lichte gezeigt, und aus der evangelischen Jugend alsbald ein wahres ver sacrum gemacht hätte" (Palmer).

Auch wird kein evangelischer Christ irgendwie in Abrede ziehen wollen, daß auch den pädagogischen Schöpfungen der Reformatoren menschliche Mängel, Einseitigkeiten und Unvollkommenheiten anhängen. Sie haben ihren Grund theils in der Persönlichkeit der Reformatoren selbst, theils in der Mangelhaftigkeit und Einseitigkeit ihrer Vorbildung, die sie theils der katholischen Kirche, theils dem vorreformatorischen Humanismus verdankten, theils endlich in den schwierigen Zeitverhältnissen. Auf der andern Seite ist aber auch wahr, was ein neuerer Kirchenhistoriker sagt (Niedner, K.-G. 1866 S. 679): „Die zunächst noch bleibende Mangelhaftigkeit der Bildungsanstalten und Bildungsmittel, ohnehin eine nur verhältnismäßige, fand reichen Ersatz in der vielen einzelnen sich mittheilenden und zu hohem Grade gesteigerten Leistungsfähigkeit, welche die neue Bewegung der Geister und deren Bewußtsein in Gottes Dienste zu stehen mit sich führte."

Aber nicht bloß in ihren ersten Anfängen hatte die Schulreform des 16. Jahrhunderts mit solchen Schwierigkeiten zu kämpfen, größer noch und bedenklicher waren die äußeren Gegenwirkungen und inneren Störungen, von denen die Fortentwicklung des evangelischen Schulwesens in den letzten Decennien des 16. Jahrh. und dann im 17. Jahrh. betroffen wurde. Fürs erste hatte sich nämlich die römische Kirche mit der Zeit zu energischen Gegenreformationsversuchen aufgerafft, und es war ihr gelungen, die Majorität der abendländischen Christenheit innerhalb der alten Kirche festzuhalten, ja auch einen Theil des bereits verlornen Gebietes wiederzuerobern. Ein Hauptmittel dazu war — neben den Mitteln der Gewalt — vorzugsweise die katholische Schulreform, d. h. einerseits die Aufhebung protestantischer Schulen, insbesondere der Volksschulen, und die Verdrängung evangelischer Lehrer, andrerseits die Herstellung streng katholischer Schulen, wie diese in umfassendster Weise und in ausgesprochenem Gegensatz gegen den Protestantismus besonders von der Gesellschaft Jesu ins Werk gesetzt wurde (s. d. Art. Jesuiten). Aber weit mehr noch durch eigene Schuld der Protestanten, als durch die Macht oder Kunst ihrer Gegner, ist eine gedeihliche Fortentwicklung des evangelischen Schul- und Unterrichtswesens für eine Zeitlang gehemmt worden. Insbesondere war es das Staatskirchenthum auf dem Gebiete des kirchlichen Verfassungslebens und dann die einseitig lehrhafte theologische Richtung mit ihren leidenschaftlichen Lehrstreitigkeiten, ihrem todten Orthodoxismus und Scholasticismus, — was auf das Unterrichts- und Schulwesen lähmend und störend zurückwirkte. Schon im 16. Jahrhundert begann das Band zwischen Humanität und Christenthum, also das Fundament des evangelischen Schulwesens, sich zu lockern und zu lösen, und es bereitete sich, nicht ohne beiderseitige Schuld, eine immer tiefer gehende Entzweiung zwischen Kirche und Schule, zwischen kirchlichem Christenthum und allgemeiner Bildung vor, die ihren höchsten Grad in der Periode der Aufklärung erreichte. Allein diese Auseinanderreißung widerspricht so sehr der gemeinsamen Basis, worauf die evangelische Kirche und Schule gegründet ist, daß jene Periode des einseitig orthodoxen, wie die des negativen Protestantismus nicht von Dauer sein, sondern daß beide nur Durchgangspuncte sein können zu einer um so reineren und lebensvolleren Erneuerung und Fortbildung der reformatorischen Principien. So kann dem unlebendigen und unethischen Orthodoxismus des 17. Jahrh. gegenüber der Spener-Francke'sche Pietismus als positive Fortsetzung und Fortbildung der Kirchen- und Schulreform des 16. Jahrh. betrachtet werden. Vgl. Palmer im Südd. Schulboten 1848. Nr. 12 ff. Und seit dem zweiten Decennium des 19. Jahrh. ist wieder eine Erneuerung des evangelischen Geistes und Lebens gefolgt, die auch auf dem Gebiete der Erziehung und Bildung nichts anderes will als jene reformatorische Synthese des religiösen, sittlichen und geistigen Lebens in erneuter und bereicherter Gestalt wieder herstellen. — Und nicht bloß die protestantischen Völker leben so heute noch von den pädagogischen Früchten der Reformation: auch die feindlichen Kreise der römisch-katholischen Kirche haben sich den Einwirkungen der Reformation auf das Unterrichts-, Erziehungs- und Schulwesen nicht entziehen können. Was die katholische Kirche seit dem 16. Jahrh. an wirklichen Reformen auf diesem Gebiete vorgenommen: — das alles sind nur Früchte und thatsächliche Anerkenntnisse der von der Reformation gegebenen Anregungen.

Und wenn es wahr ist, daß Civilisation, Intelligenz, politische Freiheit, Wohlstand und Sittlichkeit in den Ländern der Reformation mehr zu finden ist als in denen, die sich den reformatorischen Ideen verschlossen oder dieselben nachträglich wieder unterdrückt haben, — wenn es wahr ist, daß die von den Jesuiten erzogenen Völker ökonomisch, politisch, moralisch zu Grunde gehen, oder nur durch schwere revolutionäre Krisen zu neuem Leben sich hindurchringen, während die in den Grundsätzen der evangelischen Reformation erzogenen Völker dem Ziele christlich-humaner Rechts- und Lebenszustände auf dem Wege einer stetigen, wenn auch langsamen Reform sich anzunähern bestrebt sind: so ist das gewiß das beste Zeugnis für die Culturbedeutung der Reformation und insbesondere für die Culturmacht des evangelischen Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens.

**Regierung**, s. d. Art. Herbart.

**Reinlichkeit** ist das Bestreben, sich und das Seine rein zu halten, der Sinn für Reinheit. Gewöhnlich wird das Wort Reinlichkeit von leiblichen Dingen gebraucht, während für sittliche Reinheit der Sprachgebrauch sich die Form Reinigkeit zum Ausdruck geprägt hat. Wir denken, vom pädagogischen Standpunct aus betrachtet, bei der Reinlichkeit vorzugsweise an äußere Sauberkeit. Reinlichkeit ist ein Stück der Herrschaft, die der Geist über das seelische und leibliche Leben führt, ein Stück Selbstbeherrschung; Unreinlichkeit dagegen ist eine von den Schranken, welche die träge und achtlose Natur der Macht des Geistes und seines Willens setzt. Wir finden sie daher in der Regel bei rohen Völkern, und unter den gesitteten an denjenigen Ständen und Personen, die von der allgemeinen Bildung noch weniger berührt sind. Reinlichkeit und Bildung sind unzertrennlich. Es wäre zwar bedenklich, die äußere Reinlichkeit unbedingt als Bürgschaft für die innere Reinheit anzusehen. Die reine, feine Außenseite verdeckt oft viel inneren Wust. Umgekehrt kann da und dort ein Mensch, der sein Augenmerk vorzugsweise auf das Innere gerichtet hält, über dem Eifer der innern Arbeit nur eben nicht vollends bis zu der im Leiblichen sich vollendenden Reinheit durchgedrungen sein. Im allgemeinen wird man aber doch sagen können: die reine Erscheinung im äußeren läßt auch mit Wahrscheinlichkeit auf eine reine Wirthschaft im innern Leben schließen. Die Reinheit und Feinheit des innern Menschen reinigt und verklärt auch den äußeren, den Leib und seine Umgebung. Das gilt schon von dem Innern des natürlichen Menschen. Hält doch die Natur dem Menschen so reichlich in ihren Werken mit dem Bilde der Ordnung und Schönheit auch das der Reinheit und Sauberkeit vor Augen. Auch Athen und Rom wußte die reine Erscheinung des Menschen zu würdigen und stieß sich an der cynischen Vernachläßigung des Aeußern. Ebenso halten die Gebildeten unter unsern heutigen Heidenvölkern auf reinen Leib und reinen, schmucken Anzug. — Die wahre, die christliche Reinlichkeit aber geht von der inwendigen Reinigung des Herzens und Gewissens aus. Der von allem unheiligen Wesen gereinigte und sich fort und fort reinigende Geist bringt aus dem Heiligthum des inwendigen Menschen heraus und leuchtet als ein Licht auch in das leibliche Leben hinein. Wer das Volk auch in seinen niedrigen und ärmeren Schichten kennt, der weiß aus Erfahrung, daß christlicher Sinn und Wandel in der Regel auch mit leiblicher Reinlichkeit verbunden ist.

Aus alle dem leuchtet von selbst die pädagogische Bedeutung der Reinlichkeit ein. Die Gewöhnung zu dieser Tugend ist ein Theil der Arbeit, durch welche das Menschenkind und sonderlich das Christenkind seinem Bildungsziele zuzuführen ist. „Reinlichkeit gehört zur äußern Heiligung," sagt Chr. H. Zeller. Rechnen wir noch hinzu, wie eng Reinheit und Schönheit verschwistert sind, ferner, wie innig sich Reinlichkeit und Ordnungssinn berühren, nehmen wir dazu den Einfluß, den die Reinlichkeit oder ihr Gegentheil auch auf die Gesundheit übt, ja, wie selbst das Gedeihen des Haushaltes dabei mit berührt wird, so ist gewiß die Forderung an die erziehenden Personen wohlbegründet, daß sie den Sinn für leibliche Reinheit mit Sorgfalt wecken, nähren und bilden.

Das Erste und Beste muß hiebei schon in der Kinderstube geschehen. Kleine Kinder, reine Kinder! Die Mutter, die ihren Säugling fleißig badet, ihr Kindlein nach jeder Beschmutzung wäscht, seine Windeln und Kleidlein immer wieder säubert und es nach und nach auch selbst zu rechtzeitiger Reinigung anhält, legt dafür den

Grund. Das Kind wird so gewöhnt, den Schmutz als etwas ungehöriges zu erkennen. Es lernt so sich vor Beschmutzung hüten oder dieselbe alsbald wieder entfernen. — Von großer Wichtigkeit ist weiter die Reinlichkeit des elterlichen Hauses. Denn das Bild der Umgebung, in der das Kind aufwächst, wirkt auch für die Reinlichkeit maßgebend, grundlegend. Das Beispiel der eigenen Reinlichkeit entbindet die Eltern zwar nicht von der gleichzeitigen erziehenden Sorgfalt und Arbeit; aber diese Arbeit kann in solchem Falle ihres Erfolgs ziemlich sicher sein, während Kindern aus unreinlichen Häusern die Unreinlichkeit anhängt. Es fehlt ihnen der hiefür gebildete Blick; der Schmutz hat für sie nichts ihre Augen beleidigendes. Es wird solchen Leuten, die in Schmutz und Unsauberkeit aufgewachsen sind, darin mehr und mehr wohl, während sie sich in Umgebungen, wo der Geist der Reinlichkeit waltet, fast unbehaglich fühlen. Es bildet sich da mehr und mehr ein Geist der Unsauberkeit, der sich leicht auch noch mit andern verwandten Geistern vergesellschaftet.

Vom Schulalter an tritt die Schule mit in die Arbeit ein. Wir fragen bei dieser Arbeit zuvörderst nach den Räumlichkeiten. Das Schulgebäude sei anständig und wohl erhalten; der Zugang zur Thüre wohl gebahnt; Streifeisen vor derselben; vor den Thüren zu den Schulzimmern zweckmäßige Streifbretter. Im Schulzimmer vor allem reine Luft. Es ist noch nicht von allen Lehrern begriffen, daß reine, rechtzeitig und zweckmäßig erneute Luft ein wesentliches Lebens- und Gesundheitsmittel für den Lehrer selbst und namentlich für die Kinder sei. Auch das geistige Leben der Jugend ist dabei nicht ganz unbetheiligt. Schlimm genug, daß die meisten Eltern, besonders auf dem Lande und in ärmeren Häusern, von der Wichtigkeit der Luft für die Gesundheit keine Ahnung haben. Die Schule muß hiegegen mit Wort und That protestiren. — Reiner Boden! Von Zeit zu Zeit — Stadt und Land, Natur und Art der Schulen normiren die Zeiträume — Hauptreinigung. Sonst thun Besen, Kehrwisch und Staublappen täglich das Ihrige. Auf dem Lande ist es gar nicht übel, ältere Mädchen in passender Abwechslung mit dem täglich oder wenigstens 2mal in der Woche zu wiederholenden Auskehren zu betrauen. Es ist ein Dienst für das gemeine Beste und zugleich eine Erinnerung an die Reinhaltung der eigenen Wohnungen. Ueberhaupt werde das Schulzimmer auch, was Reinerhaltung betrifft, für die Kinder ein Muster. Mit Ernst werde darüber gewacht, daß der Boden des Schulzimmers nicht mit Abfällen von Papier, von Obst 2c. bedeckt werde. Ein Gefäß zur Aufnahme von Abfällen hilft die Reinhaltung des Bodens ermöglichen. — Reine Sitze! Die Schultische und Bänke sollten jedesmal vor Anfang der Schule abgekehrt, besser noch abgewischt werden. Zu dieser kleinen Bemühung für das Ganze sind gleichfalls Kinder in beliebiger Abwechslung anzuhalten. Das Hinein- oder Heraussteigen über Tisch und Bänke ist durchaus nicht zu gestatten. Man halte darauf, daß die betreffenden Schüler die im Wege sitzenden Mitschüler ersuchen, Platz zu machen, und mache es diesen ein- für allemal zur Humanitätspflicht, solchem Gesuche zu willfahren. So befördert man Reinlichkeit und gute Sitte zugleich. Daß es aber kein Ueberfluß sei, solche Dinge noch manchem Lehrer zu Gehör zu reden, beweist die Praxis. — Reine Subsellien! Ohne Farbanstrich sind sie schwer vor Schmutz zu bewahren und sollten darum von Zeit zu Zeit gründlich gefegt werden. Besser ists, wenn sie mit Oelfarbe angestrichen sind. So wagt sich auch weniger leicht das beschnipfelnde Messer an sie. Dem Einschneiden von Namen ist mit Ernst zu wehren, nöthigenfalls durch Reparatur auf Kosten des Thäters. — Reine Wände! Frei von Inschriften der „Narrenhände". Der trostlosen Nacktheit der Wände sollte neben entsprechenden Karten durch passende Bilder abgeholfen werden, die sich ohne große Kosten beschaffen lassen. Alles, was den Sinn für Ordnung und Schönheit weckt und fördert, kommt auch der Reinlichkeit zu gut.

Wenden wir den Blick nun von der örtlichen Reinlichkeit auf die persönliche, so stehe als unverbrüchliche Ordnung fest: 1. Rein am Leibe! Die Haare gekämmt oder aber gemacht! Wo nicht, so schicke man den Strobelkopf alsbald heim, um das Versäumte nachzuholen. Damit bekommen auch die Eltern eine Mahnung. Zeigt sich im Haare verdächtiges Gethier, so rede man besonders mit dem Kinde oder auch den Seinen. Im äußersten Falle setze man es allein. Für Krätzige Verbot des Schulbesuchs, aber Versicherung zweckdienlicher Heilmittel. 2. Reine Kleider!

Die Kleidung mag je nach Stand und Vermögen noch so verschieden sein, Eines sei allen gemein: rein und ganz! Die Kleider, welche die Blöße des Menschen decken, stehen in näherer Beziehung zu seinem Wesen, als man gewöhnlich annimmt. Der Lehrer kann manches für deren Schonung und Reinhaltung thun. Den meisten Kampf bereitet die Armut. Dennoch stehe als Regel fest: Kleider unbefleckt, doch wohl geflickt. Die Beinkleider der Knaben sind oft bei üblem Wetter Tage, ja Wochen lang „mit jedes Weges Unterschied besprengt." Da thut je und je eine Musterung noth. Klopfstock und Bürste nicht zu schonen. Die Fußbekleidung macht auf dem Lande Noth. Ist sie nicht gewichst oder geschmiert, sie sei wenigstens gereinigt. Selbst bei jungen Barfüßern im Sommer verbitte man sich die Wasserscheue. Sehen wir 3. die Schulgeräthe der Kinder. Wie werden oft die Bücher mit Tinte besudelt, mit „Eselsohren" entstellt, durch spielendes Rupfen und Zupfen geschunden, mit Einschreiben und Randzeichnungen verunziert. Reine, geschonte Bücher, reine, sorgfältig gehaltene Hefte! Kalligraphische Sorgfalt ist ein Förderungsmittel der Reinlichkeit. Die gesudelte, die verkleckste Seite ohne Gnade abzuschreiben. Fließblatt, unbedruckt, soll nie fehlen. Schiefertafeln nie mit der bloßen Hand zu löschen, Federn nicht mit den Fingern auszuwischen, noch weniger an den Kleidern. Schwämmlein, Lümplein! Besondere Beachtung erfordern 4. die natürlichen Secretionen. Ein Schnupftuch gehört zur anständigen menschlichen Ausrüstung, auch Behufs des Fußbodens, der nicht zum Spucknapfe werden darf. — Viel Noth macht der Abtritt und seine richtige Benützung. Es gilt hier die Rücksichten, welche Naturbedürfnis, Ordnung, Reinlichkeit, Schamhaftigkeit und Sittlichkeit fordern, mit einander zu vereinigen. Vor allem ist eine solche bauliche Lage der Abtritte nöthig, daß die Luft des Hauses nicht dadurch verpestet werde. Wo irgend möglich, sollten sie nicht im Schulhause selbst, sondern neben demselben stehen. Die Wasserrinnen sollten im Interesse der Schamhaftigkeit stellenweise abgetheilt sein. Zur Verhinderung des rohen und verunreinigenden Stehens auf die Sitzbretter hat sich die schiefe Richtung derselben in einem Winkel, der das Stehen darauf unmöglich macht, bewährt. Es trägt sich aus, täglich einen Blick nach diesen Stätten zu thun, einreißender Unsauberkeit gleich anfangs zu begegnen und die Schüler selbst in das Interesse zu ziehen, z. B. durch Auflage alsbaldiger Anzeige einer vorgefundenen Verunreinigung. Auch die Wände sind rein zu halten. Gegen Inschriften aller Art gilt strenge, alsbald und alles vernichtende Censur, damit der heimliche Ort nicht eine Stätte des Aergernisses werde. Principiis obsta. — Beide Geschlechter erfordern natürlich abgesonderte Orte mit entsprechender Einrichtung. Dem massenhaften Andrange zu diesen Stätten könnte durch Benützung derselben während der Unterrichtszeit zwar begegnet werden; allein die Continuität des Unterrichts würde dadurch beeinträchtigt, wiewohl sich immer einzelne Ausnahmen aufdrängen werden. In der Regel gebietet der Hauptzweck der Schule die Beschränkung auf bestimmte Zwischenzeiten: doch möchte der Uebelstand des massenhaften Andranges auch wieder sein Gutes haben; denn es liegt darin, wenn nur über der Ordnung gewacht wird, eine gewiße Sicherung gegen die Sünden der Unreinigkeit, die sich je und je an solche Orte flüchten.

Es bleibt uns nur noch übrig, etwas von den Mitteln zu sagen, durch welche die Jugend für Reinlichkeit zu ziehen ist. Einzelne derselben sind bereits genannt worden. Wir beschränken uns darauf, zwei Hauptpuncte hervorzuheben. Einmal: die Erziehenden müßen sich des lebendigen Zusammenhangs bewußt sein und bleiben, in welchem die Tugend der Reinlichkeit mit ihren Schwestern und mit der Gesammtaufgabe der Erziehung steht, und dürfen die in diesen Bereich fallenden Dinge nicht als Kleinigkeiten wegschätzen. Nirgends fast rentirt sich die Treue im Geringsten so sicher als in der Erziehung. — Dann aber sei man selbst auch in dieser Tugend ein Vorbild. Jede Krebspredigt ist mißlich. Wer die Unreinheit bei sich selbst nicht sieht, nicht beachtet, der wird sie auch bald an den Kindern, an der Schuljugend nicht mehr gewaren. Alle Vorschläge der Pädagogik zur Förderung der Reinlichkeit setzen das beständig wachende Auge des Erziehers voraus.

**Religiöse Unterweisung in der Familie.** Daß in der Familie religiöse Unterweisung statt finden muß, darüber kann kein Zweifel sein. Das Haus ist die

von Gott geordnete erste Pflegstätte des religiösen Lebens und dies Leben kann nur durch Unterweisung gedeihen. Die unmittelbaren Einflüsse der Familienfrömmigkeit können nur durch mitfolgende Unterweisung Klarheit, Bestimmtheit und Nachhaltigkeit empfangen. Der Glaube kommt aus der Predigt; die Predigt aber geschieht eher im Hause als in der Kirche. Das Haus bleibt, wenn die Kirche geworden ist, immer ein Kirchlein in der Kirche. Den Eltern ist zunächst die Aufgabe gestellt, ihre getauften Kinder, die sie in der Zucht und Vermahnung zum Herrn auferziehen sollen, mit Gesetz und Evangelium bekannt zu machen. — Die Kirche freilich kann sich der religiösen Unterweisung am wenigsten entziehen, sie kann sich mit dem, was im Hause geschieht, nicht genügen lassen. Die Kirche steht über den Familien anregend, leitend, läuternd, zusammenfassend. Aber sie kann ohne die vorbereitende und begleitende Hülfe der Familie keine nachhaltige Wirkung auf die Jugend üben. — Auch die Schule, so lange sie in christlichem Geiste gehalten wird, kann die religiöse Unterweisung nicht unterlassen. Aber sie empfängt die Kinder gerne aus Häusern, in denen die Eltern für die religiöse Erkenntnis schon vorgearbeitet haben, und entläßt ungerne die Schüler in solche Häuser, in welchen das empfangene Capital an religiöser Erkenntnis verschleudert wird. Die Geschichte des Christenthums ist ein fortwährendes Zeugnis, daß die Kirche kein edleres Gefäß für das Leben hat, das sie mittheilen soll, als das Haus, und daß immer wieder, wenn sie selbst zum leeren Gefäß zu werden in Gefahr war, aus den Familien ihr treu bewahrte Fülle des religiösen Lebens zurückgeströmt ist. (Vgl. die Artikel: Pädagogik des Alten und Pädagogik des Neuen Testaments.)

In besonderer Weise ist das Haus durch die Reformation in sein volles Recht der Mitwirkung an der Unterweisung der Getauften zum Glauben durch das Wort wieder eingesetzt worden. Es ist überaus bezeichnend, daß damals die Rückkehr zu Gottes Wort die Herstellung der Familie nach Gottes Ordnung unmittelbar mit sich führte. Die Ehe erschien wieder in dem Lichte der Bibel als das sittliche Grundverhältnis des menschlichen Lebens, das, durch die Kirche geweiht, der Kirche ihre Glieder zuführen soll. Es geht ein neuer Hauch durch das Haus: es ist das Gotteswort, auf welches das Haus wieder gegründet wird. Und ein neuer Klang ist es in der Kirche, daß Luther in seinem kleinen Katechismus die zehn Gebote, Glauben, Vaterunser u. s. w. so gestellt und erklärt hat, „wie sie ein Hausvater seinem Gesinde einfältiglich fürhalten soll". Und durch sein eigenes Beispiel hat er der christlichen Unterweisung in seinen Hauspredigten eine treffliche Anregung gegeben. Das organische Herauswachsen der Kirche aus dem mit Gottes Wort versehenen Hause offenbart sich neben der Predigt und dem Katechismus auch in dem Lied, wie es Luther für die Erbauung der Gemeinde geschaffen. Daß er das Lied nicht bloß in der Kirche gesungen haben wollte, sondern auch im Haus, darauf deuten nicht bloß seine Kinderlieder hin, das hat er durch die „Cantorey" in seinem eigenen Hause bewiesen. Der Hauston, der neben dem Kirchenton von Luther angeschlagen ward, klingt in dem deutschen geistlichen Liede der folgenden Zeiten fort, bis wir uns in Paul Gerhards Liedern in vollendeter Weise einer solchen Verschmelzung nicht allein des Geistlichen und Volksthümlichen, sondern auch des kirchlichen und häuslichen Lebens erfreuen, die ohne Gottes Wort im Hause nicht zu denken ist. — Das göttliche Recht des Hauses auf dem Gebiete des religiösen Lebens ward jedoch auch in der evangelischen Kirche nicht alsbald so geübt, wie man es aus dem großen Antriebe der Reformation hätte schließen sollen. Es ist das Verdienst des Spener-Francke'schen Pietismus, daß er das Priesterthum aller Gläubigen aufweckte und die Kirche in lebendige Verbindung mit dem Hause brachte. Innerhalb der Kirche zeigten sich, wie in der apostolischen Zeit und in der Zeit der Verfolgung, Häuser, deren Bewohner Gottes Wort fleißig trieben und in denen sich Gleichgesinnte zur Erbauung versammelten. Man drang entschiedener auf Hausgottesdienst, man verbreitete die Bibel durch Bibelanstalten, man gab Auszüge aus ihr durch „Schatzkästlein," man wandte der Jugend seine Aufmerksamkeit zu, man ließ sich nicht an dem Wort der Predigt in der Kirche genügen, man suchte es aus dem Gehör in die That, aus dem Kopf ins Herz zu bringen, man sprach darüber, man fragte und antwortete. Und in den Häusern, in welchen der Geist Speners und Franckes waltete, fehlte es nicht an religiöser Unter-

weisung. Seitdem sind wir durch den Rationalismus hindurchgegangen und in einer Zeit angelangt, in welcher die mannigfaltigsten Richtungen des religiösen Lebens sich durchkreuzen, in welcher aber kaum irgend eine auf dem Evangelium beruhende Richtung an der Pflicht der Familie zweifeln dürfte, für die religiöse Unterweisung im Hause besorgt zu sein.

Wie soll dieselbe geschehen? Zunächst durch den Hausgottesdienst. Während derselbe einerseits dazu dient, die bereits empfangene Belehrung gottesdienstlich zu bezeugen, befestigt er zugleich die Erkenntnis und führt sie weiter. Wenn er dies schon durch sich selbst, unabsichtlich thut, so schließt das nicht aus, daß er zu solcher Förderung absichtlich verwerthet wird. Wie heilsam tritt durch die Ordnung des täglichen Lesens an den Hausvater oder die Hausmutter die Frage heran: verstehst du auch, was du liesest? Es sollte in keinem Hause eine Bibelerklärung fehlen, je nach dem Bildungsgrade eine populärere und kürzere oder eine wissenschaftlichere und ausführlichere.*) Ein biblisches Capitel, das ohne alle Andeutung über den Zusammenhang, in welchem es steht, über die Veranlassung, der es seine Entstehung verdankt, über die Verhältnisse, auf die es sich bezieht, unverständlich und darum unerfreulich und unerbaulich klingt, wird durch ein paar Worte in ein helles Licht gesetzt. Wir denken dabei nicht an eigentliche Bibelauslegungen, welche der Hausvater zu geben hätte, sondern nur an kurze einleitende oder eingestreute Bemerkungen. Und wie der Hausvater durch solche Bemerkungen die Aufmerksamkeit spannt, so kann er sie durch kurze Fragen, vor oder nach dem Lesen, wach erhalten. Wird so darüber gewacht, daß, was alle Tage wieder geschehen muß, alle Tage mit neuem Leben geschieht, so muß ein Hausgottesdienst, in welchem Gottes Wort planmäßig gelesen wird, wesentlich mithelfen, daß die Hausgenossen Bibelmenschen werden — ein Hauptziel aller religiösen Unterweisung!

Aber nicht allein in der Form des Hausgottesdienstes soll die religiöse Unterweisung im Hause geschehen. Die Eltern und insbesondere Mütter werden die Kinder beten lehren (s. d. Art. Gebet). Die Vorstellung von einem Vater im Himmel, der lauter Liebe, aber heilige Liebe ist, welche bei den Gebeten vorausgesetzt wird, werden sie durch die Ereignisse, an denen das Kind theilnimmt und durch die Dinge, die vor seinem Auge liegen, zu dem concreten Inhalt des Lebens in Beziehung zu setzen suchen. Und namentlich werden sie den Kindern von dem Kinderfreunde, von dem Christuskinde sagen, in welchem Gott uns nahe getreten ist. Das Kirchenjahr mit dem Kreislauf seiner Feste ist die schönste Veranlassung, von Jesu soviel zu erzählen, als das Kind zu fassen vermag. Man hat behauptet, daß die tiefsten Eindrücke, welche der Mensch empfängt, in die Periode der Unbewußtheit fallen. Das ist gewiß, daß das Kindesalter, je zarter und weniger beschrieben in ihm die Tafel der Seele ist, desto leichter die Geschichte von dem Heil der Welt aufnimmt, daß die Kinder, wenn sie der Bekanntschaft mit dem Christuskinde entbehren sollten, des schönsten Schmuckes, dessen ihr Leben theilhaftig werden könnte, entbehren müßten, und daß Eltern, welche versäumten, ihren Kindern die erste religiöse Unterweisung zu geben, sich die heiligste Elternfreude versagen würden. Natürlich wird die Unterweisung in diesem Alter eine vorzugsweise zufällige sein: aber wie leicht bieten sich die Veranlassungen des Morgens, wenn das Kind erwacht, des Abends, wenn es zu Bette geht, beim Wandeln durch die Fluren und Stillsitzen im Haus und namentlich beim Herannahen der Feste mit ihrer auch in das häusliche Leben hereintretenden Sinnbildlichkeit.

Auch wenn das Kind zur Schule geht, bleiben es immer die Eltern, denen die Kinder auf die Seele gebunden sind, denen zuerst die Ermahnung gilt, sie in der Zucht und Vermahnung zum Herrn aufzuerziehen. Stehen Haus und Schule auf demselben Glaubensgrund, so liegt darin eine große Beruhigung für die Eltern, aber auch die Verpflichtung, die Schule durch herzliche Antheilnahme an ihrem Unterricht zu unterstützen. Die Lehrer werden es deutlich spüren, ob die Eltern die Kinder nach ihrer Aufgabe gefragt und dieselbe abgehört haben. Ist aber die Schule ohne leben-

---

*) Besonders zu empfehlen ist auch für das Haus das biblische Wörterbuch von Zeller (Gotha 1866 in 2. Auflage).

digen Christenglauben, dann ist die Verpflichtung doppelt dringend, sich noch immer um die religiöse Unterweisung zu kümmern. Die Aufgabe wird dann oft recht bitter, durch die häusliche Frömmigkeit den kalten Ton, der in der Schule herrscht, unschädlich zu machen.

Wie mit der Schule, so muß sich das Haus mit der Kirche in Bezug auf religiöse Unterweisung in lebendiger Zusammenwirkung erhalten. Wir wiederholen hier nicht, was in dem Art. Kirchenbesuch gesagt ist. Die Sitte des Hauses, die sich in dem Satze ausspricht: am Sonntag geht man zur Kirche, ist eine eindringliche Lehre für das ganze Leben. Ist es den Eltern erfreulich, wenn in der öffentlichen Kinderlehre ihre Kinder frei und frisch antworten, Sprüche und Lieder sicher und freudig aufsagen, so werden sie im Hause darüber wachen, daß die Kinder thun, was die Kirche verlangt. Und sollen die Kinder in der Predigt andächtig hören, so wird es gut sein, wenn sie im Hause darüber gefragt werden. Auch Kinder werden aus einer Predigt mancherlei mit nach Hause nehmen: eine Geschichte, einen Vers, einen Spruch, irgend einen besonders lebendig und faßlich ausgesprochenen Gedanken. Die Prediger aber sollten nicht vergessen, daß die reifste Frucht der Bibelforschung und der Lebenserfahrung, des Durcharbeitens eines Textes für die Verhältnisse einer Gemeinde doch immer die aus der Gotteskindschaft kommende und zur Gotteskindschaft lockende Einfalt ist.

Außer all dem Bisherigen aber müßte doch die religiöse Unterweisung im Hause auch in selbständiger Gestalt auftreten. Um von vorn herein dem Einwand zu begegnen, als ob die Zeit, die Ruhe, die Sammlung dazu fehle, weisen wir auf den Sonntag hin als auf den von Gott dazu gegebenen Tag. Wenn auf die trennende Arbeit der Woche die sammelnde Ruhe des Sonntags in das Haus kommt, wenn die Familie endlich einmal wieder sich traulich zusammenfindet — wie nahe liegt es, daß sie Gottes Wort mit einander treibt! Es soll den Einzelnen nicht gewehrt werden, daß sie an diesem Tage einer Lieblingsbeschäftigung nachgehen, sofern sie überhaupt eine sonntägliche ist. Aber die Familie muß doch wieder zusammenkommen. Wenn dann Gott seine Welt am Sonntag in ihrer Schönheit seinen Kindern vor die Augen stellt, so mag die Familie hinauswandern und die unsichtbare Kraft und Gottheit an den Werken der Schöpfung ahnen. Aber es giebt regnerische Sonntage, es kommen Herbst und Winter — was machen wir mit den langen Nachmittagen und Abenden des Sonntags? Wir gebrauchen sie zu religiösen Unterweisungen im Hause. Wir lassen alle zusammenkommen, die im Hause wohnen, Jung und Alt. Wenn möglich, nimmt jedes seine Bibel. Wer mit in der Runde sitzt, liest seinen Vers in der Reihe. Dann wird über das Gelesene gesprochen. Die Kinder werden gefragt. Die älteren Theilnehmer sprechen selbständig ihre Gedanken aus. Es werden die Parallelstellen aufgesucht und ein schöner Wetteifer im Finden entsteht. Hülfsmittel zum Verständnis der heiligen Schrift werden herbei geholt. Die Unterhaltung wird lebendig, die Anschauung deutlich. Weder der erbauliche Ton der Predigt, noch der gemessene Ton des Schulunterrichts herrscht dabei. Die Familie ist ja beisammen und es geht alles traulich und fröhlich zu. Es wird so oft die Befürchtung ausgesprochen, daß durch eine ernstere Sonntagsfeier den Kindern der Sonntag und damit Kirche und häusliche Bibellehre verleidet werde. Man gebe ihm eine Mannigfaltigkeit, die in festlich belebter Ruhe ihre Einheit hat, und er wird eine Erquickung sein. Und eins von den Dingen, welche den Sonntag frisch und erfreulich machen, ist die empfohlene Bibelunterhaltung.

Was wir über religiöse Unterweisung im Hause gesagt haben, gilt unter der Voraussetzung des uns für Deutschland noch immer normal scheinenden Zustandes: daß nämlich in der religiösen Erziehung Kirche, Schule und Haus zusammen wirken. Wo das nicht so ist, da tritt die Pflicht des Hauses zur religiösen Unterweisung besonders stark hervor. Mag immerhin da der Sonntagsschule eine besondere Bedeutung zukommen, wo in den Schulen kein Religionsunterricht gegeben wird. Aber das Haus wird immer in erster Stelle verantwortlich sein für die religiöse Unterweisung der Jugend. Schon giebt es auch in Deutschland Zustände, namentlich in großen Städten: ein Nichtberührtwerden der Menge von der Kirche, ein ungenügender Religionsunterricht in vielen Schulen, welche den Hausvätern und Hausmüttern nicht bloß Sorge

machen, sondern auch Pflichten einschärfen sollten. Möglich, daß die Entwicklung der öffentlichen Verhältnisse zu noch größerer Entleerung der Schule von christlicher Lehre führt. Wenn infolge solcher Entwicklung der religiös indifferente Staat mit den confessionslosen Schulen sich befreundet, dann wird die Kirche mit dem Hause sich fester zusammenschließen müßen. Je mehr die Kirche den Charakter der Staatskirche verliert und die Schule den Charakter der Staatsschule erhält, desto mehr wird der ursprüngliche Charakter der Kirche hervortreten, sich aus den Häusern zu erbauen, und desto lebendiger wird in den Häusern der Geist des Glaubens werden. So sehen wir die religiöse Unterweisung in der Familie als eine Ordnung an, die an Wichtigkeit immer zunimmt. Kirche und Kinder gehören zusammen und es ist zu hoffen, daß die Mütter vor allem diesen Zusammenhang pflegen und durch ihren stillen Einfluß helfen, daß auch die Väter Hauspriester werden und in der Kirche die Häuser als Kirchlein bewahren.

**Religionsunterricht.** Schließt dieses Wort nicht einen Widerspruch in sich? Ist Religion überhaupt lehrbar? und wenn sie es ist, kann sie auf dem Weg des Unterrichts gelehrt werden? Um auf diese Fragen die Antwort zu finden, müßen wir auf das Wesen der Religion zurückgehen. Jenachdem man dieses faßt, wird die religiöse Jugendunterweisung entweder als unmöglich, mindestens als überflüßig, oder aber als wichtigstes Unterrichtsfach erscheinen.

Wo das Wesen der Religion vorherrschend in der Beobachtung überlieferter Gebräuche der Gottesverehrung gefunden wird, wo die Religiosität darin sich beweist, daß man „hingeht zu den stummen Götzen, wie man geführet wird“ (1 Cor. 12, 2); da wird die Religion zwar erlernt, aber rein auf dem Wege der Nachahmung und Gewöhnung, und es kann daher wohl von religiöser Abrichtung, etwa auch von religiöser Erziehung die Rede sein, nicht aber von Religionsunterricht. So ist denn dieser dem Heidenthum, auch dem der classischen Völker, eine unbekannte Sache trotz der hohen Bedeutung, welche die Religion im öffentlichen wie im Privatleben derselben hatte. Mochte im homerischen Zeitalter der Hausvater „seine Kleinen lehren Speere werfen und die Götter ehren“ — mit dem Namen Religionsunterricht werden wir diese Anweisungen so wenig bezeichnen dürfen als die Einprägung von Hymnen auf die Gottheit oder die Mittheilung von Göttermythen, welcher wir in der späteren griechischen Erziehung begegnen. Wo wir aber auf dem Boden des Heidenthums etwas wie Religionsunterricht antreffen, wie z. B. bei den Pythagoreern oder im Neuplatonismus, bei den ägyptischen Priestern oder den indischen Brahmanen, da ist es nicht die Volksreligion, sondern eine religiös-philosophische Geheimlehre, in welche der Schüler durch jenen Unterricht eingeführt werden soll. Auch innerhalb der christlichen Kirche hatte das Ueberwiegen des ceremoniellen Elementes immer ein Zurücktreten der religiösen Unterweisung in seinem Gefolge. Daher lag nicht nur während des Mittelalters der religiöse Jugendunterricht darnieder, sondern auch in den Lehranstalten der Jesuiten meinte man sich mit drei Viertelstunden wöchentlichen Religionsunterrichts begnügen zu können, und auch heutzutage kann die katholische Kirche eben wegen ihres Werthlegens auf das Ceremonielle sich mit der Verkürzung der dem Religionsunterricht in der Schule zugewiesenen Zeit viel leichter befreunden und wird durch dieselbe viel weniger geschädigt als die evangelische.

Auch diejenigen, welche in der Religion nur eine gewiße Bestimmtheit des Gefühls sehen und demgemäß zwischen der Religion selbst und den religiösen Vorstellungen unterscheiden, so daß jener aller objective Inhalt, diesen aber alle Bedeutung für die Religiosität des Menschen abgesprochen wird, — auch sie haben eigentlich für den Religionsunterricht keine Stelle. Es ist daher nicht zufällig, sondern hängt mit Schleiermachers Religionsbegriff aufs engste zusammen, daß dieser berühmte Theologe die religiöse Unterweisung ganz aus der Schule in die Familie verlegen möchte, so daß die letztere ohne absichtliche Einwirkung nur durch das das ganze Familienleben durchdringende, sich unmittelbar darstellende religiöse Princip die religiöse Bildung zu Stande brächte. Allerdings will er mit Rücksicht auf den Mangel an religiösem Geist in den Familien den Religionsunterricht doch wieder in der Schule dulden, beschränkt aber seine Aufgabe wesentlich darauf, dem Schüler „die eigenthümliche christliche Sprache anzueignen“.

Also nicht objective religiöse Wahrheit mitzutheilen, sondern den Schüler in den Besitz des Mittels zu setzen, durch welches ihm im Leben Anregungen seines religiösen Gefühls zukommen können, darum handelt es sich hier. Ein solches Thun aber kann nur in uneigentlichem Sinn Religions**unterricht** heißen.

Dagegen scheint ein Religionsunterricht allerdings möglich auf dem Standpuncte der sogenannten natürlichen Religion, sofern hier nicht bloß von einem religiösen Thun oder einem religiösen Gefühl die Rede ist, sondern von einer religiösen Wahrheit, welche Gegenstand der Erkenntnis und ebendamit auch des Unterrichts werden kann; und so haben denn die **Philanthropen**, welche auf jenem Standpuncte sich befanden, nicht nur ihre „Gottesverehrungen" gehabt, sondern auch Religionsunterricht ertheilt, und wir wissen, mit welch saurer Arbeit mancher ehrliche Rationalist sich bemühte, die Wahrheiten der natürlichen Religion seinen Schülern beizubringen, oder sie aus ihnen herauszukatechisiren. Aber was hier unter religiöser Wahrheit verstanden wird, ist doch so dürftigen Inhalts, daß es Zeitverschwendung wäre, einige Wochenstunden auf Belehrungen darüber zu verwenden, und es ist zugleich so abstract, daß wenig pädagogische Einsicht dazu gehört, zu begreifen, daß ein solcher Unterrichtsgegenstand der Natur des kindlichen Geistes ebensowenig angemessen als für das praktische Leben von Werth ist. Es kam daher bei all diesen Unterredungen über Gott, Tugend und Unsterblichkeit verzweifelt wenig heraus, und **Rousseau** hatte von diesem Standpuncte aus vollständig Recht, wenn er den Religionsunterricht ganz aus der Kindheitszeit verbannt und erst mit dem 15. Jahr seinen Normalzögling in die Religion eingeführt wissen will, aber nicht in dem Sinn, daß ihm die Wahrheiten einer bestimmten Religion mitgetheilt, sondern nur so, daß er in den Stand gesetzt werden soll, diejenige zu wählen, zu welcher ihn der richtige Gebrauch seiner Vernunft führe.

Haben so die drei besprochenen Standpuncte, welche wir kurz als den **ritualistischen**, den **ästhetischen** und den **rationalistischen** bezeichnen können, für einen religiösen Jugendunterricht im eigentlichen Sinne keinen Raum; so muß dies nicht minder der Fall sein bei der unklaren Vermengung jener drei Standpuncte, welche sich uns in dem durch den größeren Theil der Tagespresse vertretenen vulgären religiösen Zeitbewußtsein darstellt. Zwar ist es nicht leicht, aus den proteusartig wechselnden Aeußerungen dieses Zeitbewußtseins ein richtiges, in sich übereinstimmendes Bild desselben zu gewinnen, aber doch sind drei Züge an demselben nicht zu verkennen. Für's erste nämlich werden die bestimmten Wahrheiten der positiven Religion verworfen oder ignorirt und nur jene allgemeinen Begriffe der natürlichen als eigentlicher Kern der Religion anerkannt (rationalistisches Element); für's andere aber wird auch in Betreff jener Begriffe auf jede Gewißheit und objective Wahrheit verzichtet und jede Vorstellung, die einer sich machen mag, für religiös gleichberechtigt, jede religiöse Aussage für ein bloßes Geschmacksurtheil angesehen, das als solches auf Allgemeingültigkeit keinen Anspruch hat (ästhetisches Element), so daß ein Gott, den sich jeder vorstellen kann, wie er mag, eine Tugend, welche sich nach der öffentlichen Meinung oder der politischen Opportunität richtet, und eine Unsterblichkeit, von der man nicht wissen kann, ob sie existirt, den ganzen religiösen Besitz vieler Tausende unter unseren Zeitgenossen ausmacht. Wenn **diese** Religion auf das wirkliche Leben einen Einfluß üben wollte, so wäre das freilich eine unerträgliche Anmaßung. Die einzige Form daher, unter welcher sie in die Erscheinung treten darf, sind gewiße Feierlichkeiten, dazu bestimmt, wichtige Momente des häuslichen oder öffentlichen Lebens (Geburt, Verehelichung, Tod, Jahreswechsel; Siegesfeier, Geburtstag des Landesherrn u. dgl.) mit einem gewißen religiösen Gewande zu bekleiden. Indem sich der Aufgeklärte an diesen religiös decorirten Feierlichkeiten, wenn auch ohne Verständnis wie ohne Herzenstheilnahme, von Zeit zu Zeit betheiligt, meint er den Beweis zu führen, daß „wir Religion haben" (ritualistisches Element). Für diese Anschauung ist natürlich ein Unterricht in der Religion durchaus überflüßig, aus ihr entspringen daher jene gegen den Religionsunterricht in der Schule gerichteten Aufreizungen der öffentlichen Meinung, welchen die Beschränkung der für denselben bestimmten Zeit erst dann genügen wird, wenn er ganz aus dem Lehrplan verschwunden ist, oder welche darauf hinarbeiten, daß der Unterricht in der christlichen Wahrheit ersetzt werde durch eine geschichtliche Uebersicht über die Entwicklung der religiösen Vorstellungen in der Menschheit, also durch

ein Stück Culturgeschichte, wo nicht gar durch ein Capitel aus der Geschichte der menschlichen Geistesverirrungen.

Wer dagegen in der Religion ein Verhältnis der gesammten menschlichen Persönlichkeit zu dem persönlichen Gott erkennt, der muß, da ja das Denken eine wesentliche Seite des menschlichen Personlebens ist, auch das denkende Verhalten des Menschen zu Gott in den Begriff der Religion einschließen. Das Denken aber hat es mit der Wahrheit zu thun. Es wird somit die Erkenntnis gewißer Wahrheiten in Beziehung auf Gott wesentlich zur Religion gehören, und nach dieser Richtung hin wird daher die Religion lehrbar sein, wenn man gleich vor der Meinung sich wird zu hüten haben, als ob in der Erzielung religiösen Wissens die ganze religiöse Erziehung befaßt sei. So wird man also berechtigt sein, von einem Religions unterricht zu reden. Erkennt man weiter, daß das menschliche Denken jene Wahrheiten nicht aus sich selbst zu erzeugen vermag, daß sie ihm vielmehr von Gott müßen dargeboten werden, daß unser Denken, wie in jeder anderen Beziehung, so auch in Hinsicht auf das Göttliche ein Nachdenken ist, das von dem erfahrungsmäßig Gegebenen auszugehen hat: so wird man von dem Kinde nicht verlangen, daß es die religiöse Wahrheit selbst finde, man wird sie ihm vielmehr darbieten, wie man sie selbst überkommen hat. So wird auf dem Boden des Glaubens an eine göttliche Offenbarung der Religionsunterricht zur Nothwendigkeit, ja er ist nichts anderes als das menschliche Nachbild der göttlichen Offenbarungsthätigkeit selbst, die Vermittlung, wodurch diese dem nachwachsenden Geschlechte zu gute kommt.

Schon auf der ersten Stufe der geoffenbarten Religion finden wir daher Anfänge des Religionsunterrichts. Kaum ist Abraham berufen, so heißt es von ihm: „Er wird befehlen seinen Kindern nach ihm, daß sie des Herrn Wege halten" (1 Mos. 18, 19), und als der scheidende Mose seinem Volke die Gebote seines Gottes noch einmal an's Herz legt, da fügt er zu dem „diese Worte sollst du zu Herzen nehmen" sogleich hinzu: „und sollst sie deinen Kindern schärfen" (5 Mos. 6, 7). Demgemäß hat denn in Israel die religiöse Unterweisung eine allen sonstigen Unterricht weit überragende Bedeutung, wie uns namentlich das Buch der Sprüche Salomo's zeigt. Sie ist aber wesentlich Sache der Familie. Von öffentlichen Veranstaltungen zum Zweck der religiösen Jugendbildung finden wir, wenigstens in der vorexilischen Zeit, keine Spur; auch die für das Passahfest vorgeschriebene Belehrung der Kinder über die großen Thaten Jehovahs in der Urzeit des Volkes (2 Mos. 12, 26 f. 13, 8) ist der Familie zugewiesen, und zwar zunächst dem Vater. Erst nach dem Exil, als der neu erwachte Eifer für das Gesetz sich auch in dem Bestreben äußerte, dasselbe der Jugend möglichst früh einzuprägen, und auch ein gelehrtes Schriftstudium aufkam (Sir. 39, 1 ff.), finden sich Spuren von Schulen. Solche junge Leute, welche für einen besonderen theokratischen Beruf ausgebildet werden sollten, wurden allerdings schon in der älteren Zeit zum Behufe tiefer gehender religiöser Unterweisung aus dem Elternhause weggegeben. Wir haben hiebei theils die Sitte im Auge, Kinder, die dem Herrn in besonderem Sinne geweiht waren, wie z. B. der junge Samuel, am Heiligthum erziehen zu lassen, theils das Institut der sog. Prophetenschulen. Aber auch in diesen Fällen wurde der Religionsunterricht nicht in einzelnen Stunden schulmäßig ertheilt, vielmehr war die Bekanntschaft mit dem Gesetz, mit der Geschichte des Volkes Gottes, mit der heiligen Musik eine sich fast von selbst ergebende Wirkung der häuslichen Gemeinschaft des Zöglings mit seinem Meister (vgl. die biblischen Alterthümer von A. Kinzler, 5. Aufl. §. 102. 117.).

In der christlichen Kirche der ältesten Zeit wurde die religiöse Unterweisung der Kinder ebenfalls als Mittelpunct der gesammten Erziehung und als heilige Aufgabe der Familie angesehen. Gegenüber von der in wohlhabenden heidnischen Häusern herrschenden Sitte, die Erziehung den Sklaven zu überlassen, hebt der Apostel Paulus es nachdrücklich als Pflicht christlicher Väter hervor, ihre Kinder in der Zucht und Vermahnung zum Herrn zu erziehen (Eph. 6, 4). Und da in den öffentlichen Bildungsanstalten noch Jahrhunderte lang das Heidenthum herrschend blieb, ja da die öffentliche Schule mit ihren ausschließlich dem heidnischen Alterthum entnommenen Bildungsstoffen die festeste Burg der untergehenden heidnischen Weltanschauung war, so sahen sich die Christen noch lange Zeit darauf angewiesen, die Wahrheiten ihrer Religion durch häusliche Belehrung ihren Kindern mitzutheilen und so tief einzuprägen,

daß dieselben im Stande waren, auch unter den Einflüssen der heidnischen Umgebungen und namentlich der heidnischen Schule ihren Christenglauben zu wahren. Daß ihnen dies gelang, zeigt die Lebensgeschichte mancher Kirchenlehrer des christlichen Alterthums, welche in ihrer Jugend, ohne daß ihre frommen Eltern ein Bedenken dagegen gehabt hätten, bei berühmten Rhetoren und Philosophen, den entschiedensten Vorkämpfern des Heidenthums, ihre Bildung suchten und dabei doch ihrem Glauben treu blieben.

Worin aber der häusliche Religionsunterricht in frommen Christenfamilien des vierten Jahrhunderts bestand, das ersehen wir namentlich aus dem Bilde, welches Gregor von Nyssa in der Lebensbeschreibung seiner Schwester Makrina von der Erziehung entwirft, welche derselben durch ihre Mutter Emmelia zutheil wurde. „Was aus der vom göttlichen Geiste eingegebenen Schrift — so lesen wir da — für das jugendliche Alter leicht und passend ist, das sollte Makrina erlernen: die Sprüche Salomo's und vor allem dasjenige in denselben, was Leben und Sitten bilden konnte. Aber auch die Psalmen blieben ihr nicht unbekannt. Sie las von denselben bestimmte Abschnitte zu gewißen Zeiten. Morgens, wenn sie aufstand oder wenn sie an die Arbeit gieng oder von derselben, zu Tisch oder vom Tisch, zu Bette oder in die Kirche zum Gebet, immer hatte sie das Psalmbuch als einen freundlichen Begleiter bei sich, der sie nie verließ." Doch mußte es sich bald zeigen, daß nicht jedes Christenhaus im Stande war, die religiöse Unterweisung der Kinder selbst zu besorgen. Wir finden daher seit dem vierten Jahrhundert die Sitte, die heranwachsenden Kinder zu ihrer religiösen Ausbildung einem Kloster zu übergeben. Als aber später in den Klöstern die Sorge für den Volksunterricht zurücktrat und dieselben vorherrschend nur auf die Heranbildung für den geistlichen Stand bedacht waren, als man andererseits in der Zeit allgemeiner Verwilderung, welche nach der Völkerwanderung hereingebrochen war, zumal unter den nur oberflächlich vom Christenthum berührten germanischen Bevölkerungen auch auf den Eifer der Eltern nicht rechnen konnte, so suchte Karl d. Gr. durch die staatliche Gesetzgebung nachzuhelfen. An jeden Vater wurde die Forderung gestellt, daß er seine Kinder das Glaubensbekenntnis und das Vaterunser lehre, und bei den jährlichen Visitationen sollte nachgefragt werden, ob jeder dieser Verpflichtung nachkomme. Die Säumigen aber waren mit scharfen Strafen bedroht. Wir wissen jedoch, wie wenig die Bestrebungen Karls d. Gr. im Volke Wurzel schlagen konnten, und so dürfen wir uns nicht wundern, daß auch jene elterliche Unterweisung keineswegs in allgemeine Uebung kam. Schon im Jahre 829 sah sich daher eine Synode in Paris veranlaßt, jene Verpflichtung, welcher nachzukommen die meisten Eltern nicht im Stande waren, den Taufpathen nachdrücklich einzuschärfen. Aber die Kindertaufe gab der Kirche Recht und Pflicht, in noch directerer Weise der religiösen Jugendunterweisung sich anzunehmen. Wurde der junge Christ durch seine Taufe Mitglied der Kirche, so konnte dieselbe auch verlangen, daß er ihren Glauben kenne, um denselben mit Ueberzeugung zu bekennen. So sehen wir denn jener häuslichen Unterweisung einen eigentlich kirchlichen Unterricht zur Seite treten, welcher sich in unmittelbare Beziehung zur Taufe setzte. Im ersten und zweiten Jahrhundert, als die Kindertaufe noch selten war, und im vierten, als sie gegenüber dem massenhaften Eintritt Erwachsener in die Kirche zurücktrat, hatte dieser Unterricht die Bedeutung einer Vorbereitung für die Taufe (vgl. den Art. Katechese), und während dieser vorbereitende Unterricht anfangs als Privatsache betrachtet worden war, finden wir seit dem dritten Jahrhundert eine durch feste kirchliche Regeln geordnete, von kirchlichen Organen geleitete, durch länger dauernden Unterricht und liturgische Acte in festbestimmter Stufenfolge sich vollziehende Taufvorbereitung. Als nun aber die Kindertaufe in der Kirche Regel geworden war, da konnte zwar selbstverständlich von einem auf die Taufe vorbereitenden Unterricht nicht mehr die Rede sein, desto nothwendiger aber war die religiöse Unterweisung zu dem Zweck, das in der Taufe erst anfangsweise gesetzte neue Leben weiter zu entwickeln. Diese Unterweisung war nun zwar während des Mittelalters meist eine sehr dürftige; daß sie aber nicht ganz unterlassen wurde, dafür sorgte die Kirche durch das Institut der Beichte. Da jedes Kind vom siebenten Jahre an jährlich zu beichten hatte und dabei in Beziehung auf seine Religionskenntnisse geprüft wurde, namentlich darüber, ob es das Vaterunser und den Glauben auswendig wisse; so war eine Bürgschaft dafür gegeben, daß wenigstens das nothdürftigste religiöse

Wissen von der Jugend angeeignet wurde. Als sodann die Reformation gegenüber von der einseitigen Betonung des rituellen Elementes dem Worte wieder zu seinem Rechte verhalf und auf den Besitz der reinen Lehre der Hauptnachdruck gelegt wurde, so folgte daraus mit Nothwendigkeit ein weitergehender Religionsunterricht der Jugend. Daher fordert die Kirche der Reformation als Bedingung der Zulassung zum h. Abendmahl ein Glaubensexamen, d. h. eine Prüfung, durch welche die Bekanntschaft mit der evangelischen Lehre nachgewiesen werden sollte. Die ev. Kirche begnügte sich aber nicht damit, diese Forderung aufzustellen, so daß es wie im Mittelalter den Eltern und Pathen allein überlassen geblieben wäre, für die Erfüllung derselben Sorge zu tragen. Allerdings geht Luther im kleinen Katechismus von der Voraussetzung aus, daß die religiöse Unterweisung von Kindern und Gesinde Sache des Hausvaters sei, aber er legt es zugleich den Pfarrherren oder Predigern als heilige Verpflichtung an's Herz, daß sie sich des Volks erbarmen und „helfen den Katechismus in die Leute, sonderlich in das junge Volk bringen", und in der Folge sorgte die evang. Kirche theils durch Einführung von Katechismen, theils durch Veranstaltung von Katechismuspredigten der Geistlichen und Katechismusabhören durch die Küster für die religiöse Unterweisung der Jugend, und es ist bekannt, wie eben dieser Sorge in evangelischen Gebieten die Volksschule ihre Entstehung verdankt, und wie daher in dieser bis zur Gegenwart der Religionsunterricht als der alles beherrschende Mittelpunct gegolten hat.

Hat uns dieser geschichtliche Ueberblick gezeigt, daß der Religionsunterricht zu seiner Voraussetzung die Anerkennung einer geoffenbarten religiösen Wahrheit hat; so folgt daraus mit Nothwendigkeit, daß er nach seiner Form ein positiv-mittheilender, nach seinem Inhalt ein confessioneller sein muß. In ersterer Hinsicht hat v. Zezschwitz in seinem System der Katechetik (Band 2, b. S. 20 ff.) treffend nachgewiesen, daß, wie die Vorstellung von der sogenannten natürlichen Religion in Beziehung auf die Methode des Religionsunterrichts zur Sokratik führt, so der Glaube an eine aus positiver göttlicher Offenbarung stammende Religion eine Unterrichtsweise erzeugen muß, die Positives positiv lehrt, d. h. so, daß es zunächst auf Auctorität hin angenommen wird. Sonach wird beim Religionsunterricht die akroamatische Lehrform die vorherrschende und grundlegende sein. Dies folgt wie aus dem Begriffe der geoffenbarten Religion, so auch aus der Natur der kindlichen Seele. Receptivität nach der intellectuellen, Pietät nach der moralischen Seite sind die Grundzüge einer gesunden Kindesnatur. Beide werden zerstört, wenn man vermittelst der sogen. sokratischen Methode das Kind zu dem für sein Alter so unnatürlichen Reflectiren und Räsonniren veranlaßt. Umgekehrt aber erstarkt das Kind nach der Erkenntnis- wie nach der Willensseite, wenn es gewöhnt wird, die ihm dargebotene, aus der göttlichen Offenbarung geschöpfte Geistesnahrung demüthig aufzunehmen. Die Hauptkunst des Religionslehrers besteht also nicht darin, wie man unter der Herrschaft der sokratischen Methode meinte, den Schüler dahin zu bringen, daß er die Glaubenswahrheit selbst finde, sondern vielmehr darin, ihm dieselbe in solcher Weise darzubieten, daß er den Eindruck bekommt: das ist nicht Menschen- sondern Gotteswort, das ich im Glauben aufzunehmen habe. Damit aber bei dem Schüler diese demüthige Unterordnung unter die dargebotene Wahrheit erreicht werde, ist vor allem nöthig, daß der Lehrer selbst die rechte Stellung zu derselben einnehme. Er darf sich weder über dieselbe stellen und sich allerlei kritische Bemerkungen über dasjenige erlauben, was er seinen Schülern als göttlich geoffenbarte Wahrheit mitzutheilen hat, noch darf er ihr fremd gegenüber stehen, so daß er in kalter Objectivität über sie referirte, sondern er muß ebensowohl unter als in ihr stehen; in ihr, sofern er sie in sich selbst aufgenommen, an sich selbst als Lebenskraft erfahren hat, unter ihr, sofern er auch diejenigen Seiten der Wahrheit, welche über seine jeweilige Erkenntnis und Lebenserfahrung hinausliegen, als Auctorität anerkennt. Nur wenn dies seine persönliche Stellung zu seinem Unterrichtsgegenstande ist, vermag er als Zeuge zu reden von dem, was er nicht aus sich ersonnen, sondern von außen empfangen, dann aber nach dem Maß seiner geistigen Reife auch innerlich als Wahrheit erfahren hat. Wo so der Lehrer der Religion zum Zeugen wird, da allein wird sein Unterricht nach dem schönen Doppelsinne des Wortes eine zeugende, lebenschaffende Wirkung ausüben.

Durch das Gesagte ist jedoch keineswegs ausgeschlossen, daß beim Rel.-Unt. auch

die Frage ihre Anwendung finde. Zunächst bildet die Prüfungsfrage eine wesentliche und nothwendige Ergänzung der mittheilenden Lehrform, sofern sie dazu dient, zu constatiren, in wie weit das Mitgetheilte richtig aufgefaßt und sicher behalten worden ist. Aber auch die zergliedernde Frage wird ihre Stelle finden als Mittel, die richtige Auffassung zu erleichtern und aus der für das Kind oft schwer zu bewältigenden sprachlichen Hülle den Kern des Gedankens herauszuschälen. Die entwickelnde Frage endlich wird den Schüler dahin führen, daß er die aufgenommene einzelne Wahrheit in ihrem Zusammenhang mit anderen Wahrheiten erfasse, sie anwende und die für sein Denken und Leben in ihr enthaltenen Folgerungen aus ihr ziehe.

Seinem Inhalt nach muß der Rel.-Unt. sich confessionell gestalten, denn die Religion, sofern sie auf eine bestimmte objective Wahrheit sich gründet, ist Confession. Confessionsloser Religionsunterricht ist daher nicht etwa nur etwas verkehrtes, er ist vielmehr etwas geradezu unmögliches, weil etwas in sich selbst widersprechendes. Die Forderung desselben enthält nichts geringeres als die Zumuthung, etwas zu lehren, ohne zu sagen, was man lehrt. Wie kommt es nun aber, daß solche, welche als Wortführer des pädagogischen Fortschritts gelten wollen, in Betreff des Religionsunterrichts keine Forderung so nachdrücklich geltend machen als eben die, er müße confessionslos sein, und daß auch schon ein Versuch vorliegt, dieser Forderung zu genügen (vgl. „Lehrbuch für den confessionslosen Rel.-Unt. von Emanuel Martig. Vom schweizerischen Verein für freies Christenthum mit dem ersten Preise gekrönt. Bern. 1876.")? Uns dünkt, daß hiebei eine zwiefache Unklarheit zu Grunde liege. Für's erste ist man sich nicht klar über das Wesen des confessionellen Religionsunterrichts. Man denkt bei diesem Worte sogleich an gegenseitiges „Sichverdammen und Verhetzen," oder doch an Treiben von Hadersachen, an einen Unterricht, bei welchem die Einführung in die confessionellen Unterscheidungslehren die Hauptsache sei. Nun wird allerdings auch diese letztere nothwendig sein, wenigstens beim abschließenden Religionsunterricht, theils weil erst durch die Antithese die These recht klar, durch die Kenntnis der entgegenstehenden Auffassungen die Lehre der eigenen Kirche recht in's Licht gestellt wird, theils weil die Schüler die Grundlehren fremder Bekenntnisse kennen müßen, um der Versuchung zum Uebertritt zu denselben, welche im späteren Leben an manchen herantritt, Widerstand leisten zu können. Aber wie ein von nationalem Geiste durchdrungener Unterricht nicht darin besteht, fremde Nationen zu schmähen oder gegen dieselben zu hetzen, noch auch sich darauf beschränkt, Vergleichungen zwischen dem eigenen Volke und fremden Nationen anzustellen, sondern vielmehr seine Hauptaufgabe darin findet, ohne jede Polemik das eigene Volk, seine Sprache und Geschichte und Wohnstätte kennen und lieben zu lehren: so ist es die Aufgabe des confessionellen Rel.-Unt., dem Kinde die Lehren, die Geschichte und das Leben seiner Kirche bekannt und lieb zu machen, und das wird vorzugsweise auf thetischem Wege zu geschehen haben, ohne daß Polemik gegen anderweitige Auffassungen der religiösen Wahrheit eingemischt wird. Denn das, was den Rel.-Unt. zum confessionellen macht, sind nicht sowohl einzelne Lehrsätze, als vielmehr der ganze Geist, in welchem er ertheilt wird, und dieser Geist hängt zumeist vom Lehrer ab. Steht dieser von Herzen im Bekenntnis seiner Kirche, so wird sein Rel.-Unt. wie sein ganzes übriges Walten in der Schule die Liebe zu dieser Kirche in den Schülern wecken, während ein dem Bekenntnis der evang. Kirche innerlich entfremdeter Lehrer auch durch das ausführlichste Besprechen der Unterscheidungslehren und das heftigste Losziehen auf „römischen Aberglauben" evangelischen Sinn zu pflanzen nicht im Stande ist. Eine ganz andere Frage ist es, in wie weit und in welcher Weise die Schüler zum Bewußtsein von den confessionellen Unterschieden zu führen seien. Diese Frage werden wir unten zu beantworten haben.

Die zweite Unklarheit, welche der Forderung eines confessionslosen Rel.-Unt. zu Grunde liegt, besteht darin, daß man das Confessionelle und das allgemein Religiöse dem Umfange nach meint scheiden zu können. Hieraus ist die neuerdings sehr verbreitete Anschauung entsprungen, die Schule habe den allgemeinen Religionsunterricht zu ertheilen, alles Confessionelle aber sei dem kirchlichen Confirmandenunterricht zu überlassen. Was dieser Forderung Richtiges zu Grunde liegt, wird sich uns später zeigen; in der Form, in welcher sie aufzutreten pflegt, ist sie jedenfalls unerfüllbar,

denn die confessionelle Eigenthümlichkeit erstreckt sich eben nicht bloß auf einzelne Lehrbestimmungen, die man etwa bei Seite lassen könnte, sondern sie offenbart sich im ganzen Geiste des Unterrichts. Näher aber wird jener allgemeine Religionsunterricht, welchen man der Schule zuweisen möchte, entweder als biblischer und somit das Biblische als Gegensatz gegen das Confessionelle gefaßt, oder aber man versteht unter allgemeinem Rel.-Unt. in der Weise der Philanthropen den Unterricht in der sogen. natürlichen Religion. Gegenüber von der ersteren Auffassung ist daran zu erinnern, daß jede Behandlung der Bibel vom Standpuncte der einen oder andern Confession aus geschehen muß. Bis auf die Eintheilung der 10 Gebote und die Form der biblischen Namen hinaus macht sich der confessionelle Unterschied geltend, so daß in der That gar kein biblischer Unterricht gegeben werden kann, welcher nicht selbst da, wo er rein geschichtliche Stoffe behandelt, das confessionelle Gepräge an sich trüge. Deshalb führt auch derjenige Weg nicht zum Ziel, welchen man in England und Amerika eingeschlagen hat, um Religion in der Schule zu haben ohne Confession, daß man sich nämlich auf das bloße Bibellesen beschränkt. Denn einmal ist Bibellesen ohne hinzutretende Erklärung kein Rel.-Unt., sobald aber eine Erklärung hinzugefügt wird, muß sich in derselben nothwendig der confessionelle Standpunct des Lehrers offenbaren. Für's andere wird schon auf die Wahl dieser oder jener Bibelübersetzung sowie auf die Auswahl der zu lesenden Stücke die Confession unfehlbar einwirken; endlich aber ist der Gedanke, die religiöse Unterweisung auf den Gebrauch der Bibel zu beschränken, selbst schon ein confessioneller, nämlich ein protestantischer im Gegensatz zum Katholicismus, weshalb es nicht zu verwundern ist, daß gegen jene Praxis von katholischer Seite her eine heftige Opposition sich erhoben hat. Versteht man aber unter dem von der Schule zu ertheilenden allgem. Rel.-Unt. einen Unterricht in den Wahrheiten der sogen. natürlichen Religion, so bedenke man, daß diese „natürliche Religion" keineswegs das allen Confessionen Gemeinsame, sondern selbst das Erzeugnis eines bestimmten confessionellen Standpunctes ist, nämlich des deistischen.

Wenn es somit im ganzen Gebiet des Religiösen keinen Punct gibt, der nicht unter den confessionellen Gegensatz fiele, und daher ein Abstrahiren von der Confession sich als beim Rel.-Unt. schlechterdings unmöglich herausstellen mußte; so hat die „moderne deutsche Pädagogik" neuestens einen andern Weg eingeschlagen, um für den confessionslosen Unterricht noch einen Inhalt zu gewinnen. Sie stellt die Anschauungen verschiedener Confessionen (und auf diesem Standpuncte sind alle positiven Religionen nichts anderes als verschiedene Confessionen) neben einander, in der Hoffnung wohl, daß sich dieselben gegenseitig neutralisiren und so das allen Gemeinsame, allgemein Religiöse, als schließliche Frucht des Unterrichts in der Seele des Kindes zurückbleibe. Man will „dem Kinde die bedeutsamsten Züge aus den verschiedenen Religionen in einer solchen Gestalt vorführen, daß es die Religion selber lieb gewinnt und freudig aufnimmt." Man macht also aus dem Rel.-Unt. einen Curs in vergleichender Religionsgeschichte. Auf eine solche Entwicklungsgeschichte der Religionen will z. B. die Schrift von Fritz Schultze. „Der Religionsunterricht in Deutschlands Schulen" den Religionsunterricht reduciren und denselben erst mit dem 14. Lebensjahre eintreten lassen. Ebenso wird derselbe im wesentlichen in der oben angeführten Schrift von Martig behandelt, welche bis jetzt unseres Wissens der einzige nennenswerthe Versuch ist, den Standpunct der Confessionslosigkeit im Rel.-Unt. praktisch durchzuführen, und welche daher eine etwas genauere Betrachtung verdient. Nachdem der erste Theil einzelne religiöse Geschichtsbilder aus dem Alten Testament, der zweite einzelne Bilder aus dem Leben und Wirken Jesu, natürlich mit Ausschluß alles Wunderbaren, gebracht, behandelt der dritte die nicht christlichen Religionen, wobei religiöse Lieder und Sprüche aus China und Indien sowie „aus den hl. Schriften Israels" mitgetheilt werden. Der vierte Theil ist dem Christenthum insbesondere gewidmet und giebt zuerst einiges aus der Geschichte der christlichen Kirche bis zur Erhebung des Christenthums zur römischen Staatsreligion, so daß die gesammte neuere Kirchengeschichte, insonderheit die Reformationsgeschichte, dem Princip der Confessionslosigkeit zuliebe, für die Schüler gar nicht existiren darf. Den Schluß bildet „die christliche Lehre nach ihren Grundzügen im Neuen Testament", wobei die Bergpredigt, mehrere Gleichnisse Jesu und einiges wenige aus den apostolischen Briefen mitgetheilt wird, unter Ausscheidung

alles dessen, was auf die Gottheit Christi, das Erlösungswerk u. dgl. sich bezieht. — Man hat diese Gestaltung des Relig.-Unt. durch die Behauptung zu rechtfertigen versucht, eine solche geschichtliche Darstellung der religiösen Entwicklung der Menschheit führe am anschaulichsten den Nachweis, daß das Christenthum die vollkommenste Religion sei. Diese Rechtfertigung ließe sich etwa hören, wenn am Schlusse der ganzen Entwicklungsreihe das Christenthum in seiner wirklichen Gestalt uns entgegen träte. Dem ist aber nicht so. Vielmehr wenn schon bei den voran gehenden Religionen die charakteristischen Züge ziemlich verwischt sind, so ist vollends dasjenige Christenthum, welches uns hier vorgeführt wird, ein nach Geschichte und Lehre verstümmeltes. Gerade seine unterscheidenden Lehren sind verschwiegen und aus seiner Geschichte ist gerade dasjenige, was für das Verständnis der Gegenwart am nothwendigsten ist, weggelassen. Also nicht in die Erkenntnis der christlichen oder irgend welcher wirklich bestehenden Religion wird der Schüler durch diesen Unterricht eingeführt, sondern nur jenes Abstractum von Religion, welches sich der Verf. in seinem Kopfe zurecht gemacht hat, soll ihm aus dem Spiegel aller positiven Religionen und am meisten der christlichen entgegen blicken. Daß ein solcher Rel.-Unt. allen gesunden Unterrichtsprincipien widerspricht, bedarf in der That keines weiteren Beweises. Wem würde es einfallen, etwa den Geographieunterricht in der Elementarschule so zu ertheilen, daß er, ohne irgend welche positive Belehrungen zu geben, alle geographischen Vorstellungen der verschiedenen Zeiten und Völker den Schülern vorführte, und zwar so, daß er dabei das Eigenthümliche dieser Vorstellungen möglichst abschwächte, um auf diese Weise zu einem allgemeine Anerkennung beanspruchenden Bilde der Erdoberfläche zu gelangen?

Wird so der confessionslose Rel.-Unt. dem Gegenstande nicht gerecht, mit dem er es zu thun hat, so noch weniger der Natur des kindlichen Geistes, welcher nicht kritische Vergleichungen sondern Thatsachen, nicht Abstractionen sondern concrete Gestaltungen bedarf und verlangt. Man vergegenwärtige sich doch nur die Geistesart unserer 12—14jährigen Volksschüler, namentlich ihre Ungewandtheit in abstractem Denken! Welch undankbares Geschäft wäre es, diesen die unterscheidenden Merkmale etwa zwischen der chinesischen, persischen, indischen Religion u. dgl. beizubringen! Und wäre es endlich auch gelungen, welchen Nutzen hätte man geschafft? Man hätte ihr Gedächtnis mit einigen Notizen bereichert, welche, wie es mit noch manchem derartigen Notizenkram geht, in kurzem wieder vergessen würden, da sie weder mit dem inneren, noch mit dem äußeren Leben der Schüler in irgend einem Zusammenhang stünden. Das Herz aber wäre leer ausgegangen, für das sittliche Verhalten wären weder Antriebe noch Belehrungen gegeben, und für die Orientirung im wirklichen Leben wäre nicht das Geringste geschehen. Man verlangt, daß der Unterricht vom Nahen zum Fernen fortschreite, man wird nicht müde, sich darüber zu entrüsten, daß die bekenntnistreue Schule die Kinder mit allen Bächen Palästina's bekannt mache und im eigenen Vaterlande sie Fremdlinge bleiben lasse, und daß unsere Volksschüler über die jüdischen Kriegsleute Rechenschaft zu geben wissen, aber verstummen, wenn man sie nach den Helden der eigenen Nation frage. Und nun soll es auf einmal die richtige Methode sein, die Schüler in eine Welt zu versetzen, die ihnen nicht nur räumlich und zeitlich, sondern auch geistig ferne liegt, sie mit den Unterscheidungslehren orientalischer Religionen bekannt zu machen, während die Unterschiede der evangelischen und katholischen Lehre ihnen verborgen bleiben; ihnen von Konfucius zu erzählen, aber nicht von Luther, von Buddha, aber nicht von Spener und Francke!

So hat sich uns herausgestellt, daß der Religionsunterricht einen positiven Inhalt haben, bestimmte religiöse Erkenntnisse dem Schüler vermitteln muß. Aber nun erhebt sich die Frage: wer setzt diesen Inhalt fest? wer entscheidet darüber, was als Religion gelehrt werden soll? Dem einzelnen Lehrer kann die Entscheidung hierüber unmöglich überlassen werden, so wenig als dem einzelnen Geistlichen freistehen kann, welchen Glauben er verkündigen will. Man hat zwar in unbegreiflicher Begriffsverwirrung nicht nur für die Kirche, sondern auch für die Schule vollständige Lehrfreiheit in religiöser Beziehung gefordert unter Berufung darauf, daß nur hiedurch die Unabhängigkeit der religiösen Ueberzeugung gewahrt werde, während dagegen das Vorschreiben einer bestimmten religiösen Lehre nothwendig zur Heuchelei führe. Diese Behauptung beruht auf der schon oben zurückgewiesenen Auffassung der Religion als

einer Sache des Gefühls. Wäre sie eine solche, handelte es sich bei ihr nicht um objective Wahrheit, dann wäre freilich das Dafürhalten des Einzelnen die höchste Instanz, dann könnte aber auch, wie wir oben gezeigt, von einem Rel.-Unt. überhaupt nicht die Rede sein. Wo dagegen Unterricht ist, da sind auch feste Wahrheiten, denen sich der Lehrer so gut als der Schüler zu unterwerfen hat. Wie es keinem vernünftigen Menschen einfallen wird, es dem einzelnen Lehrer anheim zu geben, ob er die deutsche Sprache den Regeln der Grammatik entsprechend oder im Widerspruch mit denselben lehren will; so wäre es auch Thorheit, im Rel.-Unt. das persönliche Belieben auf den Thron zu setzen. Dadurch würden die Schüler gerade in der wichtigsten Beziehung der Willkür eines Einzelnen um so mehr preisgegeben, als sie nicht im Stande wären, die Richtigkeit seiner Behauptungen zu prüfen; und es wäre in der That eine starke Zumuthung an christliche Eltern, wenn sie es schweigend mit ansehen sollten, wie ein dem Christenthum feindlicher Lehrer die Grundlagen des Glaubens in den Herzen ihrer Kinder zerstört. Es würde dadurch, besonders in den Ländern, in welchen der Schulbesuch ein obligatorischer ist, ein Glaubenszwang aufgerichtet, gegen welchen alles, was die Geschichte von Gewissensbedrückungen zu erzählen weiß, als Kleinigkeit erscheinen müßte. Die Einwendung aber, der Lehrer werde zur Heuchelei veranlaßt, wenn ihm nicht frei stehe nach seiner individuellen Ueberzeugung Religion zu lehren, beruht theils auf Unterschätzung der Macht der objectiven Wahrheit, theils auf Verkennung der Pflichten subjectiver Wahrhaftigkeit. Die religiöse Ueberzeugung ist nicht etwas, was dem Menschen ohne sein Zuthun kommt. Sie muß erarbeitet werden, und der Macht evangelischer Wahrheit ist zu vertrauen, daß es dem, der sie redlich sucht, gelingen werde, auch durch Zweifel hindurch sie zu ergreifen. Ist nun ein Lehrer selbst noch in religiösen Zweifeln gefangen, so wäre es ein Beweis durchaus nicht von Aufrichtigkeit sondern von Anmaßung, wenn er dieselben sofort seinen Schülern wollte vortragen. Vielmehr hat er zu lehren, was er zu lehren beauftragt ist, und sein persönliches Meinen seiner Berufspflicht unterzuordnen. Dies ist eine Forderung, welche an jeden gestellt wird, der einen Beruf geistiger Art hat, z. B. an den Richter, ohne daß es jemand einfiele, deshalb über Gewissensbedrückung zu klagen. Allerdings aber darf dieser Zwiespalt zwischen der eigenen Ansicht und dem, was einer vermöge seines Amtes zu lehren hat, nur ein Durchgangspunct sein, wenn er nicht an der persönlichen Wahrhaftigkeit Schaden leiden soll. Der Lehrer hat daher als gewissenhafter Mann darnach zu ringen, daß er in die Wahrheit, welche er andere zu lehren hat, selbst immer mehr hineinwachse. Sollte ihm dies nicht gelingen und er je länger je mehr eine Ueberzeugung gewinnen, welche in wesentlichen Puncten mit der von ihm zu lehrenden Religionswahrheit in unversöhnlichem Widerspruch steht: dann freilich ist es eine Forderung der Wahrhaftigkeit, daß er sein Amt als Religionslehrer niederlege, und thut er es nicht, so ist die Heuchelei, in welche er hinein geräth, seine eigene Schuld, nicht die Schuld der bestehenden Bestimmungen. So verwerflich es aber ist, eine Religion zu lehren, von welcher man sich innerlich losgesagt hat, so verkehrt wäre es, jeder Anfechtung durch religiöse Zweifel dadurch entgehen zu wollen, daß man seinem Beruf sofort entsagte. Das hieße fliehen statt zu kämpfen, es hieße vergessen, daß wir eine feste religiöse Ueberzeugung nicht bloß für das Lehramt brauchen, sondern auch für unser persönliches Leben.

Ebensowenig als dem einzelnen Lehrer steht der Pädagogik als solcher das entscheidende Wort über den Inhalt des Rel.-Unt. zu. So wenig sie zu bestimmen hat, was als sittliche Pflicht im Leben, als Recht im Lande, als Gesetz in der Sprache zu gelten hat, so wenig ist sie Richterin über die religiöse Wahrheit. Sie hat vielmehr auf dem religiösen Gebiet so gut als auf allen anderen den Inhalt des Unterrichts anderswoher, vom Leben oder von anderen Wissenschaften sich darreichen zu lassen, ihre Sache ist es nur, aus diesem gegebenen Stoff mit Rücksicht auf die jedesmalige Fassungskraft der Kinder das Passende auszuwählen und zu zeigen, wie es ihnen in richtiger Ordnung und vermittelst der geeigneten Lehrweise zum geistigen Eigenthum gemacht werden kann. Eine Pädagogik, welche sich anmaßen wollte, zu entscheiden, was als religiöse Wahrheit zu gelten habe, würde zu einer Hierarchie führen, welche nach dem Ausspruche eines englischen Staatsmannes schlimmer wäre als irgend eine Priesterherrschaft vergangener Jahrhunderte.

Oder hat der Staat zu bestimmen, was als religiöse Wahrheit in der Schule gelehrt werden soll? Ohne Zweifel, wenn das bürgerliche und das religiöse Gemeinwesen einander decken, wenn das religiöse Leben nichts ist als eine einzelne Seite des Staatslebens. In den Staaten des Alterthums ist daher das, was als religiöse Wahrheit zu gelten hat, staatlich vorgeschrieben, und ein Sokrates muß sterben nach dem Staatsgesetz, weil er beschuldigt ist, andere als die öffentlich anerkannten Götter zu lehren. Wie aber vom Standpunct des modernen Staates aus, der sich gegen das religiöse Bekenntnis seiner Angehörigen grundsätzlich indifferent verhält und neben seinem Gebiete das der religiösen Gemeinschaft als selbständig anerkennt, eine solche Forderung erhoben werden kann, ist schwer zu begreifen. Und doch wird, veranlaßt ohne Zweifel durch die Uebergriffe der römischen Kirche in das staatliche Gebiet, in neuester Zeit die Anschauung nicht nur ausgesprochen, sondern auch nicht selten praktisch durchgeführt, daß es Sache des Staates sei, über den Rel.-Unt. in der Schule zu verfügen, und daß derselbe wie jeder andere im Namen und Auftrag des Staates ertheilt werde. Wer sieht aber nicht, daß, wenn der Staat bestimmt, was dem nachwachsenden Geschlecht als religiöse Wahrheit soll beigebracht werden, von einer Selbständigkeit der Religionsgemeinschaften nicht mehr die Rede sein kann und der Grundsatz: „cujus regio, ejus religio, d. h. wer über das Land zu verfügen hat, der hat auch über den Glauben zu verfügen" im strengsten Sinne zur Anwendung gebracht wird? In der That, erklären, der Rel.-Unt. sei wie der ganze Schulunterricht Sache des Staates, das heißt in einem Lande, in welchem der Schulbesuch obligatorisch ist, die Kirche auf den Aussterbeetat setzen, und eine Kirche, welche die religiöse Ausbildung ihrer Jugend einer anderen Gemeinschaft überläßt, die ausdrücklich erklärt, daß sie um das religiöse Bekenntnis sich nichts kümmere, — eine solche Kirche giebt sich selbst auf. Man sucht freilich die Abhängigkeit des Rel.-Unt. der Schule vom Staat dadurch mit der Theorie von der Selbständigkeit der Kirche in Einklang zu bringen, daß man von dem staatlichen Religionsunterricht, welchen die Schule zu ertheilen habe, den kirchlichen unterscheidet, der zur Vorbereitung auf die Confirmation dient. Allein abgesehen davon, daß hiebei meist die oben schon als unstatthaft nachgewiesene Trennung des Religionsunterrichts in einen allgemeinen und einen confessionellen mit herein spielt — hat denn der von dem religiösen Bekenntnis grundsätzlich abstrahirende Staat überhaupt ein Recht oder ein Interesse, selbst wieder eine Religion lehren zu lassen? und ist es nicht eine Versündigung am Geistesleben der Kinder, ihnen zuzumuthen, daß sie die Lehren von zwei einander möglicherweise widersprechenden Religionen nicht nur kennen lernen, sondern als religiöse Wahrheit annehmen? Ein Aufsichtsrecht allerdings wie über alles, was innerhalb seiner Grenzen vorgeht, so auch über den Rel.-Unt., kommt dem Staate unter allen Umständen zu, das Recht, sich zu überzeugen, ob nicht unter dem Deckmantel der Religion Grundsätze gelehrt werden, welche dem Wohle des Staats oder den Geboten der öffentlichen Sittlichkeit widersprechen, und die Befugnis gegen solchen Misbrauch der Religion einzuschreiten.

Dagegen sind es die Eltern, welche zu bestimmen haben, in welcher Religion ihre Kinder sollen unterwiesen werden. Verkümmert man den Eltern dieses Recht, so sind Gewissens- und Religionsfreiheit leere Worte. Nun kann ja freilich der einzelne Vater nicht verlangen, daß der öffentliche Religionsunterricht gerade seinem Glauben entspreche; aber, wenn das nicht der Fall sein sollte, so muß ihm wenigstens frei stehen, sein Kind vom Rel.-Unt. der Schule ferne zu halten und privatim in seinem Glauben zu unterrichten oder unterrichten zu lassen. Stimmt dagegen eine Mehrzahl von Eltern in Beziehung auf ihre religiöse Ueberzeugung überein, so haben diese auch den Anspruch darauf, daß die religiöse Unterweisung in der Schule dazu geeignet sei, in ihren Kindern einen mit dem väterlichen übereinstimmenden Glauben zu begründen. Die Gemeinschaft der religiösen Ueberzeugung aber ist die Kirche. Daher folgt aus dem Bisherigen unmittelbar, daß die Kirche es sei, welche den Inhalt des Rel.-Unt. zu bestimmen hat, die Kirche nicht als hierarchische Institution, sondern, was sie nach evangelischer Lehre in erster Linie ist, als Gemeinschaft der Gläubigen. Der Glaube der Kirche ist das Ziel, welchem der Rel.-Unt. von seinen ersten Anfängen an die Schüler zuzuführen hat. Und wollte man von irgend einer Seite her versuchen, an die Stelle desselben irgend eine andere Religion zu setzen, so müßten sich

hiegegen alle Eltern, die nicht selbst mit ihrer Kirche zerfallen sind, mit allem Nachdruck verwahren. Viel eher könnten sie es sich gefallen lassen, daß der Rel.-Unt. ganz vom Stundenplane der öffentlichen Schule gestrichen und wie in den ersten christlichen Jahrhunderten rein als Sache des Hauses behandelt, beziehungsweise den Geistlichen der einzelnen Kirchen überlassen würde. Dies ist der Standpunct, auf welchen sich die Schulgesetzgebung Nordamerika's stellt, und den gerade die streng kirchlichen Kreise dieses Landes vollständig theilen (vgl. A. Ernst: „Unsere Stellung zur Staatsschule" in der „Schulzeitung des Lehrervereins der evang.-lutherischen Synode v. Wisconsin". Jahrg. 1876). Es wäre nicht undenkbar, daß beim Ueberhandnehmen sectirerischer Zersplitterung in den Gemeinden und unchristlicher Richtungen in der Schulwelt diese Hinausverlegung des Rel.-Unt. aus der Schule, welche bis jetzt in Deutschland nur von den radicalsten Stimmen verlangt wird, auch von den Anhängern des positiven Christenthums als der einzige Ausweg anerkannt würde, und es ist zu hoffen, daß in diesem Falle die evang. Kirche, während allerdings eine große Zahl von Kindern ihrem Einflusse völlig entzogen würde, durch Entfaltung freiwilliger Thätigkeit, sei es in Gründung eigener Confessionsschulen, sei es in Einrichtung von freiwilligen Sonntagsschulen, wozu ja die Anfänge unter uns schon vorhanden sind, wenigstens denjenigen Eltern, welchen es um evangelische Unterweisung ihrer Kinder zu thun ist, die Gelegenheit dazu böte. Aber doch dürfen wir eine solche Wendung nicht herbeiwünschen, müßten in ihr vielmehr einen Schaden für unsere gesammte Jugendbildung erblicken. Es würde dadurch der öffentlichen Schule mit dem Rel.-Unt. das hauptsächlichste erziehliche Moment entrissen, sie sänke mehr und mehr auch bei uns zu dem herab, als was sie in Amerika schon jetzt allgemein angesehen wird, zu einer bloßen Veranstaltung zum Zweck des Erwerbs gewißer für das äußere Leben nützlicher Kenntnisse, und das Ergebnis wäre für diejenigen Schüler, welche eben nur diese weltliche Schule durchlaufen würden, wachsende Zuchtlosigkeit, für diejenigen aber, welche daneben den kirchlichen Rel.-Unt. genößen, ein Zwiespalt des inneren Lebens, wie er für die Jugend am allerschädlichsten ist. Jedenfalls fällt, wie die Dinge in Deutschland gegenwärtig liegen, der Schule der Hauptantheil am Rel.-Unt. zu, und wir werden uns daher im Nachfolgenden vorherrschend mit dem Rel.-Unt. der Schule zu beschäftigen haben, so jedoch, daß wir sowohl darauf einen Blick werfen, wie derselbe in denjenigen Jahren, welche dem schulpflichtigen Alter vorangehen, vorbereitet wird, als darauf, wie er außerhalb der Schule und über dieselbe hinaus seine Ergänzung und Fortsetzung findet.

---

So lange es eine christliche Kirche und christliche Familien gibt, wird die Rousseau'sche Ansicht, daß die Kinder bis zum reiferen Alter, was die Religion betrifft, in vollständiger Unwissenheit zu erhalten seien, ein leerer Traum bleiben, die Schule wird vielmehr bei den in sie eintretenden Zöglingen eine gewiße Summe religiöser Eindrücke und Vorstellungen voraussetzen dürfen. Bei den Tausenden von Kindern allerdings, welche in unseren Großstädten seit einigen Jahren ungetauft aufwachsen, ist zu befürchten, daß sie nicht nur ohne alles religiöse Wissen, sondern zum Theil auch mit Vorurtheilen jeder Art gegen alles Religiöse erfüllt in die Schule eintreten werden. Wie sich bei diesen Scharen der Rel.-Unt. zu gestalten habe, ob für sie ein Rel.-Unt. in der Schule überhaupt möglich sei, ob, wenn die Zahl solcher Kinder stetig zunehmen sollte, die religionslose Schule nicht zur Nothwendigkeit werde, — das haben wir hier nicht zu untersuchen. Abgesehen von solchen abnormen Zuständen aber wird das Kind einen gewißen kleineren oder größeren religiösen Besitz zur Schule mitbringen. Und daß das geschehe, ist von höchster Wichtigkeit. Sind ja doch die frühesten Eindrücke diejenigen, welche am festesten in der Seele haften. Daher wird auch die Religion, wenn sie dem Kinde erst in der Schule nahe gebracht worden ist, unter den Einflüssen des späteren Lebens weit eher verloren gehen, als wenn sie mit dem ersten Kindheitsleben verwachsen ist, wie auch die Erfahrung zeigt, daß, wenn bei tief gesunkenen Menschen religiöse Regungen zum Durchbruch kommen, dieselben weit häufiger an die im Elternhause als an die in der Schule empfangenen Eindrücke anknüpfen. Nicht allein aber die Nachhaltigkeit der religiösen Eindrücke, sondern auch ihre Fruchtbarkeit für's Leben hängt in hohem Grade davon ab, daß sie nicht erst ein

Erzeugnis des Schulunterrichts seien. Zwischen dem in der Schule Gelernten und dem Leben besteht eine Kluft, welche zu überspringen dem Kinde nicht leicht ist. Daher die Erfahrung, daß manche in der Schule angeeignete Kenntnisse im Leben höchst mangelhaft verwerthet werden. Wer wüßte nicht von solchen, die als Schüler gewandte Rechner waren, denen es aber nicht einfällt, in ihrer Oekonomie oder ihrem Gewerbe auch nur die nothwendigsten Berechnungen anzustellen? oder von solchen, welche im Aufsatzmachen sich hervorthaten, aber späterhin nie dazu kommen, einen ordentlichen Brief zu schreiben? So ist auch zu fürchten, daß ein Christenthum, das nur von der Schule herrührt, unfruchtbar bleibe für's Leben und je nach der Art, wie der betreffende Unterricht in der Schule betrieben wurde, entweder in todtem Wissen religiöser Wahrheiten oder in kraftlosen Gefühlen bestehe. Einen Beleg hiefür liefern so manche Zöglinge von Waisenhäusern und Rettungsanstalten, welche trotz des Gewichtes, das in diesen Anstalten gerade auf die religiöse Seite der Erziehung und des Unterrichts gelegt zu werden pflegt, doch häufig genug zu wahrhaft religiöser Lebensgestaltung nicht gebracht werden, weil der reichlichen religiösen Belehrung kein christliches Familienleben voraus und zur Seite geht. Hieraus ergiebt sich für die Eltern die Verpflichtung, schon vor dem Eintritt des Kindes in die Schule für dessen religiöse Ausbildung zu sorgen, eine Pflicht, die sich ja für christliche Eltern, welche ihr Kind in der Taufe dem dreieinigen Gott dargebracht haben, von selbst versteht. Wir fassen daher zuerst die dem schulpflichtigen Alter vorangehende religiöse Belehrung in's Auge. Hiebei ist die erste Frage, ob auf dieser Stufe überhaupt von religiöser Belehrung die Rede sein könne, ob nicht vielmehr die religiöse Ausbildung hier noch einzig und allein auf dem Wege der Nachahmung und Gewöhnung durch Theilnahme der Kinder an dem religiösen Leben des Hauses vor sich gehe. Auf diese Frage geben die Kinder selbst die Antwort. Wenn schon das 2—3jährige Kind beim Anblick der glänzenden Sterne oder einer schönen Blume fragt, wer das gemacht habe, so nöthigt es uns ja zu religiöser Belehrung. Und wie könnte es die großen Feste der Christenheit innerhalb eines christlichen Hauses mit erleben, vom häuslichen Gottesdienst, vom sonntäglichen Kirchgang der Eltern, von ihrem Sichrüsten zur Feier des hl. Abendmahls, von der Taufe jüngerer Geschwister Zeuge sein, ohne daß seine Frage, was denn das alles zu bedeuten habe, uns zur Veranlassung würde, von der Person des Heilandes und seinem Werke mit ihm zu reden? Wenn wir endlich das Kind zu einer That der Selbstverleugnung bestimmen, oder ihm ein Unrecht, das es begangen hat, zum Bewußtsein bringen wollen, wie könnten wir das besser thun als durch Hinweisung auf den Willen eines heiligen Gottes? — Hieraus ergeben sich folgende Sätze: 1) Religiöse Belehrung ist von den ersten Lebensjahren an für das Kind Bedürfnis. 2) Dieselbe darf aber vor dem Beginn der Schulpflichtigkeit weder in eigens dazu festgesetzten Stunden, noch in allgemeinen, theoretischen Sätzen geschehen, sondern hat sich an die Veranlassungen, welche das Leben darbietet, anzuschließen. 3) Was den Inhalt dieser Belehrungen betrifft, so haben sich dieselben hauptsächlich auf drei Puncte zu beziehen: a) der himmlische Vater als Schöpfer und Erhalter ist in seiner Allmacht, Weisheit und Güte dem Kinde vor Augen zu stellen; b) daß der hl. Wille dieses Gottes die höchste Norm unseres Handelns und Redens sei, ist ihm zum Bewußtsein zu bringen und dadurch die Stimme des Gewissens zu wecken und zu deuten; c) die Person des Heilandes ist dem Kinde wichtig zu machen. — Hiebei hat man sich ebensowohl vor dem Fehler zu hüten, daß man durch allzu häufige und kleinlichte Hervorkehrung der Beziehung auf Gott die heilige Ehrfurcht vor ihm schädigt, wie vor dem entgegengesetzten, daß man das Kind nur bei außerordentlichen Veranlassungen an Gott erinnert und dadurch der Meinung Vorschub leistet, als wäre das gewöhnliche Leben von Ihm losgelöst, und als genügte es, Ihm bei besonderen Gelegenheiten ein Compliment zu machen. — Ebenso ist auf der einen Seite sehr zu warnen vor methodistischen Uebertreibungen, da man bei den Kindern in unnatürlicher Weise das Bewußtsein der eigenen Sündhaftigkeit und die Erfahrung der göttlichen Gnade hervorzurufen sich bemüht, auf der andern Seite vor der Weise des vulgären Pelagianismus, dessen ganze pädagogische Weisheit sich in dem oft gehörten Satze zusammenfaßt: „sei brav, damit du in den Himmel kommst.“ Das Kind reflectirt nicht auf den Zustand seines Herzens

und weiß daher auch nichts von einer Verdorbenheit desselben. Bemüht man sich nun, Bekenntnisse in dieser Richtung bei ihm hervorzurufen, so ist die Wirkung nur die, daß es entweder in ungesunder Weise über sich zu reflectiren beginnt und dadurch die schönste Zierde der Kindheit, die Unbefangenheit, verliert, oder aber, daß es bußfertige Worte, wie sie der thörichte Erzieher gerne hört, ohne Ueberzeugung hersagt und dadurch zur Heuchelei angeleitet wird. Wie leicht das bei Kindern geschieht, wie leicht sie, da ihnen die Erfahrung vom ganzen Ernst der Sünde abgeht, dazu kommen, „gemalte Sünder“ zu werden, das wußte schon die mittelalterliche Pädagogik und suchte solchen unwahren, gedankenlosen Sündenbekenntnissen in origineller Weise entgegen zu treten. So hat der Frankfurter Kaplan Johann Wolff in seinem Beichtbüchlein, wo er zu der „ersten Beicht für die anhebenden Kinder“ Anleitung giebt, mitten unter die Verfehlungen, welche bei Kindern vorkommen, auch Verbrechen aufgenommen, welche sie unmöglich gethan haben können. Z. B. wird nach dem Bekenntnis, die Hühner und Gänse geworfen zu haben, fortgefahren: „Ich hab' den Kaiser mit einer Streitaxt zu tode geschlagen“; worauf der Beichtiger erwidert: „Merk, daß du wahr sagest!“ (vrgl. Zezschwitz, Syst. d. Kat. I, 511). Wenn es also nöthig ist, darauf zu achten, daß Kinder nicht grobe Thatsünden gedankenloser Weise sich zuschreiben, wie vielmehr ist Gefahr, daß sie, wenn ihre Erzieher Wohlgefallen daran bezeugen, von ihrem innerlichen Sündenverderben Worte reden, von denen das Herz nichts weiß! Allerdings aber kann und soll das Kind nicht nur bei einzelnen Aeußerungen des Neides, der Unwahrhaftigkeit u. s. w. auf die Sünde, die es begangen, aufmerksam gemacht, sondern es soll ihm auch, wenn es in seinem „Bravsein“ sich gefallen will, das Mangelhafte seiner Tugend zum Bewußtsein gebracht und so die Ahnung in ihm erweckt werden, daß es der Hülfe von oben bedarf. Vom Heilande ist weder im Tone empfindsamer Vertraulichkeit mit den Kindern zu reden, noch ist ihnen derselbe in rationalistischer Weise bloß als ausgezeichneter Mensch vorzuhalten. Wohl sind es die echt menschlichen Züge im Lebensbilde des Herrn, welche den tiefsten Eindruck auf das Kind machen; aber dieser Eindruck wird ein so tiefer nur dadurch, daß der Hintergrund dieses Bildes die Gottheit Jesu ist. Das Kind in der Krippe bildet nur so lange den Anziehungspunct für jedes Kindesherz, als dasselbe in ihm nicht bloß im Sinne der Phrase ein göttliches Kind, sondern wirklich „des ewigen Vaters einig Kind“ erblicken darf. Darum rede mit deinem Kinde herzhaft und ohne weitere Umschweife von Jesu als dem eingeborenen Sohne des himmlischen Vaters und dann weiter hauptsächlich von dem, was er für uns gethan, von seinen Wundern sowohl als von Tod und Auferstehung. Daß dabei dogmatische Erörterungen über die Bedeutung des Todes Jesu übel angebracht wären, versteht sich von selbst. Es genügt das einfache: für uns. Ganz verkehrt aber wäre es, wenn man das, was der Heiland für uns gethan, verschweigen oder auch nur zurückstellen wollte gegenüber von dem, was er durch Wort und Vorbild von uns fordert, wenn man nach der bei den Schülern Fröbels herrschenden Weise aus dem Leben des Herrn beinahe nur die Geschichte des zwölfjährigen Jesus den Kindern erzählen wollte, da ja diese allein im eigenen Leben der Kinder Anknüpfungspuncte und für sie eine vorbildliche Bedeutung habe. Ein solches Verfahren wäre ebenso unevangelisch als unpädagogisch; — unevangelisch, weil nach evangelischer Anschauung alles Handeln nach dem Vorbilde des Herrn erst möglich gemacht wird durch den Glauben an das, was Er für uns gethan hat, — unpädagogisch aber, weil das Kind erfahrungsmäßig gegen solche Personen, die man ihm vorzugsweise als Vorbilder hinstellt, eher von Widerwillen als von Liebe erfüllt wird. — Daß Worte religiösen Inhalts, Gebete und Bibelsprüche, auch dem Gedächtnis einzuprägen sind, versteht sich von selbst. Ist ja doch gerade auf dieser Altersstufe der Gedanke mit dem sprachlichen Ausdruck auf's innigste verwachsen, so daß es kein besseres Mittel giebt, um jenen zum sicheren Eigenthum des Kindes zu machen, als ihn in einer ein für allemal fixirten sprachlichen Form dem Gedächtnisse darzubieten. Und hiebei kommt die Natur der kindlichen Seele zu Hülfe, welche gerade in diesem Alter eine Leichtigkeit gedächtnismäßiger Aneignung besitzt wie in keinem andern. Auch wird man sich nicht daran stoßen dürfen, daß unter dem auf diese Weise auswendig Gelernten manches über das Verständnis der Kinder hinausgeht,

daß der geistige Gehalt noch zum großen Theil in der Schale des Wortes verschlossen bleibt, um erst bei weiterer Entwicklung des inneren Lebens sich allmählich zu erschließen. Die Seele ist nun einmal in diesem Alter vorwiegend in aufnehmender Weise thätig, wogegen die verstandesmäßige Aneignung des Aufgenommenen späterer Arbeit vorbehalten bleibt. Aber darauf ist zu halten, daß das Kind wenigstens eine Ahnung von dem Sinn des Gelernten habe und infolge davon einen Eindruck auf's Gemüth empfange; denn es wäre ein großer, kaum wieder gut zu machender Schade, wenn es sich gewöhnte, nicht nur gedankenlos zu lernen, sondern auch mit dem Heiligen ohne innere Theilnahme umzugehen. Ferner ist bei diesem Auswendiglernen alles Schulmäßige und alles, wodurch es dem Kinde als Zwang erscheinen könnte, ferne zu halten, damit kein Ueberbruß am Religiösen entstehe. Hiemit aber ist nicht ausgeschlossen, daß man auf pünctliches und sicheres Einprägen halte und das einmal Gelernte dem Kinde bei jeder schicklichen Gelegenheit wieder in's Gedächtnis rufe, damit nicht zu jener Unsicherheit und Unbestimmtheit des Wissens, welche nicht nur in intellectueller, sondern auch in moralischer Beziehung so nachtheilig ist, schon in den frühesten Jahren der Grund gelegt werde. Ueber den Umfang des in solcher Weise dem Gedächtnisse schon vor dem schulpflichtigen Alter einzuprägenden religiösen Stoffes läßt sich eine allgemein gültige Bestimmung nicht geben, da die häuslichen Verhältnisse wie die Lust und Begabung der Kinder eine große Verschiedenheit mit sich bringen. Was Hey in dem „ernsthaften Anhang" zu seinen trefflichen „fünfzig Fabeln für Kinder" zum Auswendiglernen für das Alter vom vierten bis zum siebenten Jahre bestimmt, scheint uns jedenfalls nur unter besonders günstigen Verhältnissen bewältigt werden zu können (34 Lieder mit 117 Versen und 54 Bibelsprüche), wenn man die Kinder nicht beschweren und der Pünctlichkeit nicht Eintrag thun will.

Wir haben im Bisherigen angenommen, die Familie sei es, welche für die religiöse Belehrung des noch nicht schulpflichtigen Kindes sorge. Das ist auch das Natürlichste und Zweckmäßigste. Eben weil, wie oben bemerkt, in diesem Alter die religiöse Belehrung unmittelbar an die täglichen Erlebnisse, an die Freuden und Leiden, die Versuchungen und Vergehungen des Kindeslebens sich anschließt, ist auch die Familie, in deren Mitte dieses Leben verläuft, in erster Linie zu solcher Belehrung berufen und befähigt, und wo die Lösung dieser Aufgabe in andere Hände gelegt wird, da ist Gefahr, daß das religiöse Leben des Kindes entweder verkümmere oder, losgetrennt vom Boden des wirklichen Lebens, in naturwidriger, unwahrer Weise entwickelt werde. Da nun aber die socialen Verhältnisse unserer Zeit es mit sich bringen, daß häufig schon bei der Erziehung der Kleinsten die elterliche Thätigkeit durch öffentliche Einrichtungen (Kinderpflegen, Kindergärten) theils ergänzt, theils ersetzt wird; so wäre weiter davon zu reden, welche Anforderungen an solche Anstalten rücksichtlich der religiösen Belehrung zu stellen sind, und auf welche Weise sie denselben gerecht werden können. Indem wir aber in dieser Beziehung auf den besonderen Artikel „Kleinkinderschulen" verweisen, bemerken wir nur, daß im allgemeinen von der religiösen Belehrung in diesen Anstalten dasselbe gilt, was wir oben von der in der Familie sagten, und daß sich dieselben gerade in religiöser Beziehung am meisten vor der Versuchung zu hüten haben, nach Form und Inhalt dasjenige vorwegzunehmen, was dem schulmäßigen Unterricht vorbehalten bleiben muß. Nur wenn sie diese Selbstbeschränkung sich auferlegen, arbeiten sie der Schule in erwünschter Weise vor, und dann wird es ihren Leistungen von Seiten unparteiischer Schulmänner auch nicht an Anerkennung fehlen.

Gehen wir nun über zum Religionsunterricht der Schule, wobei wir uns auf die Volksschule beschränken. Nach dem Bisherigen wird die Volksschule unter normalen Verhältnissen voraussetzen dürfen, daß das in sie eintretende Kind nicht nur vermöge der Gottebenbildlichkeit seiner Menschennatur für die religiöse Wahrheit empfänglich, auch nicht nur durch die Taufe ein Eigenthum Gottes und eine Werkstatt seines Geistes ist, sondern daß es auch einen Anfang gemacht hat, den Gott, von welchem es in der Taufe ergriffen worden ist, seinerseits zu ergreifen, daß es von Gott etwas weiß, daß es angefangen hat, ihn zu fürchten, zu lieben und ihm zu vertrauen, daß ihm auch einiges aus dem Leben Jesu bekannt und einige Sprüchlein eingeprägt sind. Hieran hat der Rel.-Unt. der Schule anzuküpfen. Der Lehrer darf seine

Schüler nicht als junge Heiden behandeln, darf das, was sie durch Gottes Gnade und ihrer Eltern Treue schon sind und haben, nicht ignoriren und sich nicht der eitlen Einbildung hingeben, als müßte er erst alles aus ihnen machen. Seine Belehrung wird den Kindern wichtig nicht dadurch, daß sie mit dem Anspruch auftritt, ihnen etwas ganz neues zu bieten, sondern gerade dadurch, daß sie dasjenige bestätigt, was das Kind schon zu Hause gehört hat. Wenn das, was es von seinen Eltern als das Heiligste zu betrachten gelernt hat, ihm wieder begegnet in der Schule, wenn die aus dem Munde der Mutter vernommenen biblischen Geschichten nun auch vom Lehrer erzählt werden, wenn es die zu Hause gelernten Sprüchlein in der Schule wiederholen darf, dann wird der Uebergang vom Elternhaus in die Schule dem Kinde erleichtert, es gewinnt Zutrauen zum Lehrer, und die religiöse Wahrheit, durch das doppelte Zeugnis der Eltern und des Lehrers verbürgt, wird ihm zur unzweifelhaften Gewißheit.

Die Schule hat nun aber die religiösen Erkenntnisse, welche ihre Zöglinge mitbringen, weiter zu entwickeln, und es fragt sich, in welcher Richtung das zu geschehen hat.

Wenn die öffentliche Schule nicht bloß als Nothbehelf für die Familie anzusehen ist, sondern ihre Berechtigung zu selbständigem Bestehen darin hat, daß sie für das Kind den Uebergang bildet vom häuslichen zum öffentlichen Leben; so gilt das auch in religiöser Hinsicht. Der Mensch ist in seinem Verhältnis zu Gott nicht isolirt, sondern immer Glied einer *Gemeinschaft*. So ist Gott im A. Test. der König seines Volks, und im N. Test. hat besonders Paulus in den von ihm so gerne gebrauchten Vergleichungen der Gemeinde mit einem Leibe, an welchem Christus das Haupt, mit einem Tempel, an welchem er der Eckstein ist, dem Gedanken Ausdruck gegeben, daß der einzelne Christ, wenn er im rechten Verhältnisse zum Herrn sich befindet, zugleich in organischem Zusammenhang mit der Gemeinde stehe. Demgemäß ist es Aufgabe der religiösen Erziehung, beides in ungetrennter Einheit zu erstreben, das immer tiefere Einwurzeln des Kindes in seinem Gott und Heilande und sein immer innigeres Verwachsen mit der Gemeinde. Stellt sich diese dem Kinde in den ersten Lebensjahren in dem engen Rahmen der Hausgemeinde dar, so soll es in demselben Maße als sein geistiger Horizont sich erweitert, eingeführt werden in die weitere Gemeinde, die *Kirche*. Hiemit ist gegeben, daß sich die religiöse Erziehung auf evangelischem Standpuncte wesentlich vor zwei entgegengesetzten Abwegen zu hüten hat, von denen wir den einen als den *katholisirenden*, den andern als den *sectirerischen* bezeichnen können. Der erstere besteht darin, daß man meint, wenn man das Kind zum Gehorsam gegen die Ordnungen der Kirche gewöhne, so sei damit die Hauptsache in der religiösen Erziehung gethan, was noch übrig sei, nämlich den Zögling in die rechte Verbindung mit seinem Gott zu bringen, das werde die Kirche durch ihre Gnadenmittel schon besorgen. Der sectirerische Abweg dagegen geht von der Annahme aus, daß der Einzelne für sich, ohne einer kirchlichen Gemeinschaft zu bedürfen, in Verbindung mit Gott treten könne, und daß es daher Aufgabe des Rel.-Unt. sei, ohne Rücksicht auf die Lehre einer bestimmten Kirche rein nur aus der hl. Schrift das Kind mit der christlichen Wahrheit bekannt zu machen und es sodann ihm selbst zu überlassen, sich derjenigen Kirche anzuschließen, deren Lehre mit jener aus der Schrift gewonnenen Gottes- und Heilserkenntnis am meisten übereinstimme. Demgemäß wird sich *dort* der Rel.-Unt. wesentlich zur Einführung in die kirchliche Ueberlieferung gestalten, seien es überlieferte Satzungen oder Dogmen, *hier* zur rein biblischen Unterweisung; — *jenes* der Rel.-Unt., wie er nicht der katholischen Kirche allein eigenthümlich ist, sondern auch innerhalb der evangelischen im 16. und 17. Jahrhundert vorherrschend war, *dieses* die Gestalt des Rel.-Unt., welche heutzutage manchen vorschwebt, welche *biblisches Christenthum* zu ihrem Wahlspruch machen. Im Gegensatz gegen beide Einseitigkeiten müßen wir fordern, daß man nicht „die *Kirche* zu allererst im Verständnis aufzurichten versuche und davon die Rückkehr des Glaubens in die Gemüther des nachwachsenden Geschlechts erwarte" (Roth), daß vielmehr der Schüler zu allererst in eine *persönliche* Beziehung zu seinem Gott und Heilande gebracht werde, daß er aber diesen kennen lerne, wie die Kirche, der er angehört, ihn bekennt, und daß er ein Bewußtsein davon erhalte, mit seinem Glauben einer Gemein-

schaft der Gläubigen anzugehören. So hat denn der Rel.-Unt. der Schule zwei Hauptaufgaben, nemlich 1) mit der göttlichen Offenbarung, deren ursprüngliches Zeugnis der evangelische Christ in der hl. Schrift zu besitzen gewiß ist, den Schüler bekannt zu machen; 2) in das Verständnis der Lehre und des Lebens seiner Kirche ihn einzuführen; und es ergeben sich hieraus zwei Hauptzweige jenes Unterrichts, die wir als biblischen und kirchlichen Unterricht unterscheiden können.

I. Der biblische Unterricht. Den Ausgangspunct der göttlichen Offenbarung bilden die großen Thaten Gottes. Aber diese Thaten stehen nicht als von uns erst zu deutende Räthsel da, sie sind auch ausgelegt durch Worte (vgl. die Erzählung der Heilsthatsachen in den Evangelien und die Darlegung der Bedeutung dieser Thatsachen in den apostolischen Briefen). So ist mit der Offenbarungsgeschichte eine geoffenbarte Lehre aufs engste verbunden. Neben der Erzählung der Thatsachen finden wir in der hl. Schrift bestimmt gefaßte Lehren, Ermahnungen und Gebote sammt der wiederholten Aufforderung, in der gesunden Lehre zu beharren. Diese beiden Elemente der Offenbarung hat nun auch der Rel.-Unt. zu berücksichtigen, indem er die Schüler sowohl in die biblische Geschichte, als in die Lehre der hl. Schrift einführt. Daß hiebei die Geschichte den Anfang mache, folgt wie aus dem Wesen der geoffenbarten Religion, so aus der Natur der kindlichen Seele; aus jenem, weil das Erste in der Offenbarung die Thaten Gottes sind; aus dieser, weil der einzige psychologisch richtige Gang alles Unterrichts der von der Anschauung zum Begriff ist. Es könnte hiebei freilich die Frage aufgeworfen werden, ob es richtig sei, das Geschichtliche und das Lehrhafte in zwei getrennte Curse zu sondern, ob nicht vielmehr im Unterricht beide Elemente gerade so organisch mit einander zu verbinden seien, wie sie in der Schrift selbst einander durchdringen. Und allerdings wird von einer völligen Trennung nicht die Rede sein können. Jede Geschichte der Schrift ist uns zur Lehre geschrieben und muß auch dem Kinde so dargeboten werden, daß es nicht nur mit geschichtlichem Wissen bereichert wird, sondern auch für sein Verständnis und Leben etwas gewinnt; und hinwiederum ist das Verständnis jeder biblischen Lehre nicht auf abstract logischem Wege zu erreichen, sondern durch Bezeugung der Thatsachen, auf welche sie sich gründet. So wird z. B. die Lehre von den göttlichen Eigenschaften nur dann für den Schüler fruchtbar, wenn sie aus der Betrachtung der göttlichen Werke als Ergebnis hervorgeht. Der Unterschied zwischen biblischer Geschichte und biblischer Lehre ist also ein fließender. Immerhin aber wird anfangs die objectiv referirende Darstellung der geschichtlichen Thatsachen vorherrschen und erst allmählich das lehrhafte Element stärker hervortreten. Ob dies in der Weise zu geschehen hat, daß in den Oberclassen in die Behandlung der Geschichte selbst dieses lehrhafte Element verflochten wird, daß z. B. bei der Lebensgeschichte Davids eine Anzahl Psalmen, bei der israelitischen Königsgeschichte einzelne prophetische Stücke, bei Behandlung des Lebens Jesu seine Reden, bei der Geschichte des Paulus Abschnitte seiner Briefe gelesen und erklärt werden; oder ob es vorzuziehen ist, die Erklärung solcher lehrhaften Bestandtheile der Bibel in besonderen Stunden neben dem Unterricht in der biblischen Geschichte hergehen zu lassen: das ist von äußeren Verhältnissen abhängig. Ist der biblische Unterricht in einer Hand, die für denselben verfügbare Zeit beschränkt, der Lehrer gewandt und vollständig Herr seines Stoffs und die Begabung der Schüler im allgemeinen eine gute, so dürfte sich der erstere Weg empfehlen. Er wird daher in höheren Lehranstalten, in Latein- u. Realschulen, besonders wenn ein eigener Religionslehrer vorhanden ist, in der Regel einzuschlagen sein, und bei richtiger Behandlung, die aber freilich nicht leicht ist, werden die beiden verbundenen Elemente einander gegenseitig fördern, indem durch die geschichtliche Unterlage die lehrhaften Aussprüche ihre Illustration und bestimmtere Beziehung und dadurch eine erhöhte psychologische Eindringlichkeit und concrete Anwendbarkeit erhalten, während umgekehrt die Geschichte durch Hinweisung auf die aus ihr sich ergebende Lehre ihrer starren Objectivität entnommen und zum Verständnis und Leben des Schülers in innigere Beziehung gesetzt wird. Die Volksschule dagegen, welcher einerseits für den Religionsunterricht gewöhnlich etwas mehr Zeit zu Gebot steht, welche andererseits auch auf schwächere Schüler Rücksicht zu nehmen hat, wird meistens wohl daran thun, die biblische Geschichte und die Erklärung lehrhafter Bibelabschnitte von einander

getrennt zu halten, damit nicht durch Einschiebung der letzteren der geschichtliche Ueberblick erschwert und andererseits durch die auf Aneignung der Geschichte zu verwendende Mühe das Interesse für die Lehre in den Hintergrund gedrängt werde. Wenn vollends, wie das in unseren württembergischen Volksschulen der Fall ist, der Geistliche und der Lehrer in den biblischen Unterricht sich zu theilen haben, so wird diese Theilung am zweckmäßigsten so eingerichtet, daß dem Lehrer das geschichtliche, dem Geistlichen das lehrhafte Element zugewiesen wird, womit die Trennung in zwei neben einander hergehende Curse von selbst gegeben ist. Wir werden im Nachfolgenden von der Voraussetzung einer solchen Trennung ausgehen, nicht nur weil dieselbe in der Volksschule, mit der wir es zunächst zu thun haben, die Regel bilden wird, sondern auch weil der Lehrgang sich klarer darstellen läßt, wenn wir jeden der beiden Curse für sich betrachten. Wir schalten nur eine Erwägung der Frage betr. die Aufeinanderfolge der Bestandtheile des Religionsunterrichts vorher noch ein. Mit der von uns geforderten Reihenfolge: biblische Geschichte, biblische Lehre, kirchliche Lehre stimmt die Anordnung bei Palmer (Tradition, Schrift, Katechismus), bei Nitzsch u. a. Dagegen wird von Ebrard in seiner praktischen Theologie der Katechismusunterricht der Unterweisung in der biblischen Lehre vorangestellt und der letzteren die Aufgabe zugewiesen, die Schüler in den Gesammtorganismus der hl. Schrift und ihrer Lehrentwicklung einzuweihen und sie anzuleiten, aus der einheitlichen Geschichte der Offenbarung das kirchliche Bekenntnis- und Lehrsystem selbstthätig zu reproduciren. Mit Recht aber bezeichnet Kübel (Katechetik S. 124) diese Forderung als eine übertriebene und macht geltend, das Lehrsystem müße das höchste sein, weil zu dessen Verständnis schon ein geübteres Denken erforderlich sei, übrigens seien die drei Stufen nicht absolut zeitlich geschieden, und eine gewiße Bekanntschaft mit dem Katechismus sei schon für die niedrigere Stufe zu fordern.

A. Der Unterricht in der biblischen Geschichte. Je mehr sich uns schon im Bisherigen die grundlegende Bedeutung dieses Unterrichtszweigs für den gesammten Rel.-Unt. aufgedrängt hat, desto auffallender ist es, daß dieselbe in der Christenheit bei weitem nicht immer anerkannt wurde, daß selbst in Zeiten, da das geistliche Leben in der Kirche sich kräftig regte, die biblische Geschichte im Jugendunterricht vernachläßigt war, ja daß eigentlich erst die neuere Zeit ihr die gebührende Stellung angewiesen hat. Zwar gab es keine Zeit, da nicht die biblische Geschichte auf Glauben und Leben der Christenheit von tiefgreifendem Einfluß gewesen wäre, indem schon in der ältesten Kirche theils durch Vorlesung von Schriftabschnitten im öffentlichen Gottesdienst einzelne Personen und Thatsachen der hl. Geschichte der Gemeinde vorgeführt, theils, sei es in mündlicher Rede sei es in Schriften (vgl. z. B. den Brief des römischen Clemens an die Korinther), sittlichen Ermahnungen durch Anführung biblischer Beispiele Nachdruck gegeben, theils (vermittelst der allegorischen Auslegung) Vorgänge der biblischen Geschichte als Hülle für dogmatische Wahrheiten verwendet wurden, oder auch, wie von Augustin in seinem großen Werke über den Gottesstaat (de civitate dei) geschah, die gesammte biblische Geschichte als ein Theil der Entwicklungsgeschichte des Gottesreichs aufgefaßt und in apologetischem Interesse der Entwicklung des Weltreichs gegenüber gestellt wurde. Auch poetische Bearbeitungen einzelner Abschnitte der biblischen Geschichte finden wir seit dem 4. Jahrhundert, sowie Predigten über einzelne Personen und Begebenheiten derselben, und in gelehrten Kreisen wurden Untersuchungen über biblische Chronologie angestellt (so z. B. von Beda dem Ehrwürdigen in England). Auch bei der Taufvorbereitung durfte die Einführung in die biblische Geschichte nicht fehlen, wie wir besonders aus den Bestimmungen der sogen. apostolischen Konstitutionen und aus Augustins Schrift de rudibus catechizandis („über die Unterweisung der Unwissenden") ersehen. Hieraus folgt aber noch keineswegs, daß die bibl. Geschichte auch im Jugendunterricht eine hervorragende Stelle einnahm. Vielmehr scheint die Vorliebe für allegorische Behandlung der Geschichte dazu geführt zu haben, daß man das jugendliche Alter nicht für reif zum Verständnis derselben ansah und demselben lieber biblische Abschnitte moralischen Inhalts, z. B. aus den Sprüchen Salomos, darbot. Im Mittelalter sodann trat die Beschäftigung mit der hl. Geschichte gegenüber von der dialektischen Ausbildung der Lehre sehr zurück, und wo in Predigten auf sie zurückgegangen wurde, da geschah es fast immer in der allegorisirenden

Weise, welche die Geschichte als ein an sich gleichgültiges Vehikel für allerlei dogmatische und moralische Wahrheiten behandelt. Doch war im Mittelalter, dessen ganze Lebensanschauung sich auf die Auctorität der Vorzeit gründete, der historische Trieb so stark, daß im Zusammenhang mit der Geschichte überhaupt auch die hl. Geschichte Gegenstand der Betrachtung wurde, indem man die zahlreich erscheinenden Weltchroniken mit einer Uebersicht über die biblische Geschichte zu beginnen pflegte. Doch auch selbständige Bearbeitungen der letzteren finden sich. Unter denselben ist besonders die um 1170 verfaßte scholastica historia von Petrus Comestor bemerkenswerth, ein Buch, das im späteren Mittelalter viele Nachahmungen fand, die sogenannten Historienbibeln, und als das erste Lehrbuch der biblischen Geschichte betrachtet werden kann. Wenn der Verf. auch nach der Sitte seiner Zeit sich von allegorischen Spielereien nicht frei zu halten vermag und die Geschichtserzählung häufig durch dogmatische Erörterungen unterbricht, so hat sein Buch doch manche Eigenthümlichkeiten, welche heute noch für ein Lehrbuch der biblischen Geschichte beachtenswerth sind, wie z. B. die Bezugnahme auf die gleichzeitige Profangeschichte und die Eintheilung in einzelne Abschnitte mit kurzen bezeichnenden Ueberschriften. Mehr noch als in der alten Kirche wurde während des Mittelalters die biblische Geschichte theils nach ihrem ganzen Umfange, theils in einzelnen ihrer Partieen zum Gegenstand poetischer Darstellung gemacht. Meistens geschah dies in lateinischer Sprache, sowohl in der Form des Hymnus als in der des Epos (wie z. B. in der aus mehr als 15000 Versen bestehenden Aurora des Peter von Riga um 1200). Aber auch das des Lateinischen unkundige Volk sollte wenigstens die Hauptthatsachen der biblischen Geschichte kennen lernen. Hiezu dienten vor allem die Lectionarien, in welchen zum Behufe der Vorlesung in der Kirche die sonntäglichen Perikopen zusammengestellt waren. Allein diese rein objective Darstellung genügte nicht. Dem Volke, welches nicht so viel geschichtliche Bildung hatte, um sich in entlegene Zeiten und Länder zu versetzen, standen jene Gestalten der Bibel zu fern. Es galt, dieselben ihm näher zu bringen, so daß es in ihnen Fleisch von seinem Fleische erblickte. Dies geschah in wahrhaft classischer Weise durch die in deutscher Sprache verfaßte altsächsische Evangelienharmonie, welche unter dem Namen „Heliand“ bekannt und vielleicht ein Bruchstück eines größeren, die ganze biblische Geschichte umfassenden Epos ist. Hier haben die biblischen Personen, Oertlichkeiten, Gebräuche eine durchaus deutsche Färbung erhalten, wodurch die Vorgänge der hl. Geschichte in einer Weise veranschaulicht sind, daß wir daran heute noch die Kunst volksthümlicher Erzählung lernen können. Auch die unter dem Namen „der Krist“ bekannte Evangelienharmonie des Mönchs Ottfried von Weißenburg, welche freilich an dichterischem Werth weit hinter dem Heliand zurücksteht, ist für das Volk bestimmt. Sie gliedert die Erzählung in Abschnitte und fügt derselben mannigfache allegorische Ausdeutungen und Nutzanwendungen bei. Solch dichterische Behandlung der Geschichte war ganz im Geiste des Mittelalters. Daher treten bald Versuche auf, die ganze biblische Geschichte und im Anschlusse an dieselbe die Weltgeschichte in Verse zu bringen. Dies geschah namentlich in der die Geschichte nicht sowohl allegorisch deutenden, als vielmehr zur Fundgrube moralischer Beispiele benützenden „Weltchronik“ des Rudolf von Hohenems, welche die Geschichte der Welt allerdings nur bis auf den König Salomo erzählt, aber später fortgesetzt und vielfach überarbeitet worden ist. So verbreitet waren diese Bearbeitungen, daß nach Vilmars Ansicht bis zur Reformation die Laien ihre Kenntnis der alttestamentlichen Geschichte fast nur aus ihnen schöpften. Auch dramatische Bearbeitungen von Begebenheiten aus der heiligen Geschichte, namentlich aus dem Leben Jesu, waren im Mittelalter nicht selten und dienten dazu, diese Vorgänge, freilich mit allerlei Zuthaten theils legendarischer, theils dogmatischer, theils wohl auch humoristischer Art ausgeschmückt, der Anschauung des Volkes nahe zu bringen. Welch großen Werth die Kirche auf dieses Mittel religiöser Bildung legte, ist daraus abzunehmen, daß nicht selten (so noch kurz vor Beginn der Reformation in Calw) das andächtige Ansehen solcher Aufführungen mit Ablaß belohnt wurde. Neben der Dichtkunst traten auch Malerei und Bildhauerei in den Dienst der biblischen Geschichte. Das war ja der Gesichtspunct unter welchem man zuerst die bildliche Darstellung heiliger Personen zu rechtfertigen suchte, daß man diese Abbildungen als die Bibel der Laien bezeichnete. In welchem Maße freilich durch alle

diese Mittel die Laien wirklich mit der biblischen Geschichte bekannt gemacht wurden, wird sich nicht wohl ermitteln lassen, doch dürfen wir uns in den besseren Zeiten des Mittelalters diese Bekanntschaft nicht als eine gar zu dürftige vorstellen. Sie hielte vielleicht den Vergleich aus mit der Bibelkenntnis, welche sich unter den Volksmassen unserer Großstädte findet. Aber allerdings die Reinheit der biblischen Geschichte war getrübt durch legendenhafte Zusätze wie durch willkürliche allegorische Ausdeutungen.

Hat nun nach dem Bisherigen die mittelalterliche Kirche Sorge getragen, das Volk einigermaßen mit der biblischen Geschichte bekannt zu machen, so haben wir dagegen nur wenige Spuren davon, daß gleichermaßen auch für die Unterweisung der Jugend in derselben etwas gethan worden wäre. Allerdings war durch die oben erwähnte Anordnung Karls d. Gr., daß das Glaubensbekenntnis von den Kindern auswendig gelernt werde, wenigstens dafür gesorgt, daß denselben die Grundthatsachen des Lebens Jesu nicht ganz unbekannt blieben. Weiteres aber scheint man von der Volksjugend nicht verlangt zu haben. Dagegen ist anzunehmen, daß diejenigen Kinder, welche die Klosterschulen besuchten, tiefer in die biblische Geschichte eingeführt worden seien. Bei diesem Unterricht, über dessen Umfang und Methode Näheres nicht bekannt ist, fand die oben erwähnte Schrift von Komestor und deren Nachahmungen Verwendung.

Von der Reformation, welche ja eben im Zurückgehen auf die Bibel ihre Stärke hatte, könnte man meinen, sie werde in den Schulen, welche sie ins Dasein rief, auch der biblischen Geschichte eine hervorragende Stelle angewiesen haben, um so mehr, als Luther wie Melanchthon den pädagogischen Werth der Geschichte gar wohl zu würdigen wußten. Dem ist jedoch nicht so. Wie überhaupt in Zeiten, in welchen neue Ideen mit Macht sich Bahn brechen, die Betrachtung der Vergangenheit zurücktritt, so war das auch im Reformationszeitalter der Fall, und namentlich im Jugendunterricht wurde die Geschichte hintangesetzt. Wohl wurden Compendien der Weltgeschichte, welche ganz nach theologischen Gesichtspuncten angelegt und nach den vier Daniel'schen Weltmonarchieen eingetheilt waren, in ziemlicher Anzahl verfaßt und an manchen Universitäten über Geschichte Vorlesungen gehalten; aber an den Gymnasien ließ der einseitige Humanismus der Beschäftigung mit der Geschichte keinen Raum. Nur Michael Neander, Melanchthons Schüler, hat den Geschichtsunterricht in seinen Lehrplan aufgenommen. So war denn auch die biblische Geschichte nahezu allgemein aus den Gelehrtenschulen verbannt; nicht minder aber auch aus den Volksschulen. Nur für die „Jungfrauenschulen" wird in den von Bugenhagen verfaßten Schulordnungen der Historien Erwähnung gethan. So heißt es in der Braunschweiger Schulordnung von 1543: „die Jungfrauen sollen zu Hause etliche Historien aus der deutschen Bibel lesen, damit sie davon in der Schule etwas auswendig hersagen können." Im übrigen war der ganze Rel.-Unt. im Katechismusunterricht befaßt, denn so sehr lebte man in der Freude über die wiedergewonnene reine Lehre, daß ihre Einprägung das Eine Nothwendige zu sein schien. Doch treten schon im 16. u. 17. Jahrhundert manche Schriften ans Licht, welche die biblischen Geschichten für den Gebrauch der Jugend zusammenstellen, und von welchen wir als die älteste aus der Mitte des 16. Jahrhunderts den für uns verlorenen „Biblischen Auszug oder Historien mit Bildern" von dem Frankfurter Prediger Beyer nennen, aus dem ersten Drittheil des 17. Jahrhunderts aber eine süddeutsche Schrift, die von Valentin Andreä herausgegebene „biblische Kirchenhistorie" des Abts Matthäus Vogel von Alpirsbach und eine norddeutsche, die „biblischen Historien" des Justus Gesenius in Braunschweig. Der letztere hat sein Buch ausdrücklich für den Gebrauch nicht nur in den Kirchen und Häusern, sondern auch in den Schulen bestimmt und verlangt, daß, wenn ein Abschnitt gelesen sei, der Lehrer Fragen über denselben an die Schüler richte, „wie denn solches vernünftige Pfarrer denen Schulbedienten, die es etwa nicht wissen, deutlich zeigen können." Der Inhalt ist in 54 alttestamentliche und ebenso viele neutestamentliche Sectionen eingetheilt, welchen Abbildungen und Gesänge beigegeben sind. Gegen das Ende des 17. Jahrhunderts mehren sich die Schriften dieser Art, und zu Anfang des 18. wird in dem aus der reformirten Kirche hervorgegangenen und in französischer Sprache verfaßten Katechismus von Osterwald die biblische Geschichte mit dem

Katechismus in Verbindung gesetzt. Um dieselbe Zeit (1702) gaben Hübners „kurze Fragen aus der geographia sacra mit Kupfern" den Anstoß zur Pflege der biblischen Geographie. So waren zu Anfang des vorigen Jahrhunderts die wichtigsten Fragen, welche in neuerer Zeit in Beziehung auf den Unterricht in der biblischen Geschichte erörtert worden sind, in der Literatur angeregt: häusliches Nachlesen der Geschichte in der Bibel und Aufsagen in der Schule, Behandlung derselben an der Hand eines Historienbuchs, Illustration durch Bilder, Lesen in Abschnitten, Lehrgespräch über das Gelesene, Verbindung mit dem Katechismusunterricht und Unterstützung durch biblische Geographie. Aber auch im Lehrplan der Schule bricht sich die biblische Geschichte Bahn. So bestimmt 1642 der „Schulmethodus" des Herzog Ernst des Frommen von Gotha, daß man zum Lesen in der Schule die Bibel oder „zum wenigsten die ausgezogenen biblischen Historien benutze", aber nur die älteren Schüler sollen darin lesen und zwar nur diejenigen Capitel, die man in der Kirche zu verlesen pfleget. Aehnliche Verordnungen finden wir in einer Reihe anderer Territorien.

Was die Methode dieses Unterrichts betrifft, so scheint derselbe anfänglich in bloßem Lesen der Geschichten in der Bibel oder im Historienbuch, weiterhin im Memoriren und Hersagen des Gelesenen bestanden zu haben. Alle Thätigkeit fiel auf die Seite des Schülers, der Lehrer verhielt sich fast nur controlirend. Daß bei einem solchen Verfahren zwar einzelne begabte und eifrige Schüler sehr gefördert werden können, daß aber die Masse in Gefahr ist, in stumpfe Gedankenlosigkeit zu verfallen, mußte sich bald fühlbar machen und dadurch die Frage sich aufwerfen, was sich zur Vermeidung eines solchen gedankenlosen, rein gedächtnismäßigen Betriebs der biblischen Geschichte thun lasse. Hier zeigten sich nun zwei verschiedene Wege. Unter dem Einflusse der sich immer mehr ausbreitenden realistischen Richtung begann man da und dort, an das Vorzeigen und Erklären von Bildern die Unterweisung in der biblischen Geschichte anzuknüpfen, wodurch sich dieselbe von selbst dialogisch gestaltete. So meint namentlich Spener, „es würde viel Nutzen schaffen, wenn man in der Schule Proben von Kupfertafeln hätte, auf denen die abgebildete Geschichte vor Augen gehalten und dem Gedächtnis tiefer eingeprägt würde." Erfüllt wurde dieser Wunsch durch die bekannten, erstmals im Jahre 1714 erschienenen „zweimal zweiundfünfzig biblischen Historien aus dem A. u. N. T." von Johannes Hübner. Dieses Buch, das eine so weite Verbreitung und einen tiefgehenden Einfluß gewann, will Anweisung geben, über die biblischen Erzählungen examinatorische Fragen zu stellen. Unter jeder Erzählung findet sich eine Anzahl solcher Fragen, und zwar so viele, als die Erzählung Sätze hat. Jede derselben ist mit einer Ziffer bezeichnet, die auf eine Stelle im Texte verweist, welcher die Antwort auf diese Frage vom Schüler selbst entnommen werden kann. Der Lehrer kann sich dieser Fragen bedienen, um zu sehen, was sich der Schüler von der Geschichte gemerkt hat. Es zeigt sich hierin das dem Realismus eigene Bestreben, ohne eigentliches Memoriren Kenntnisse beizubringen. Auf die Fragen folgen dann bei jeder Erzählung drei „nützliche Lehren", in welchen der dogmatische Gehalt der Geschichte zusammengefaßt ist, und „gottselige Gedanken" in Form eines Reims, welcher die moralische Nutzanwendung enthält und zum Auswendiglernen bestimmt war. Durch die Fragen sollte auf das Gedächtnis, durch die Lehren auf den Verstand, durch die gottseligen Gedanken auf den Willen gewirkt werden, und damit auch die Anschauung nicht leer ausgehe, waren den Erzählungen Holzschnitte beigegeben. Im Anschlusse an Hübner und in Nachahmung der von ihm eingeschlagenen und nach ihm benannten Methode erschien bald eine ganze Reihe von katechetischen Bearbeitungen der biblischen Geschichte, welche mehr und mehr auf formalistisches Zergliedern des Textes durch Fragen Gewicht legen. Nachdrücklich gefordert wurde dieses Lehrverfahren u. a. durch die Würzburger Schulordnung von 1774; — und je mehr im Bewußtsein der Zeit die Anschauungen des Rationalismus zur Herrschaft gelangten, welcher von Haus aus dem objectiven Erzählen der biblischen Thatsachen abhold und geneigt war, dieselben gegen abstracte Verstandeskategorieen auszutauschen, desto mehr ließ man zugleich mit den geschichtlichen Thatsachen auch die „gottseligen Gedanken" Hübners in den Hintergrund treten und legte das Hauptgewicht auf die rein formale Denkübung und die Gewinnung moralischer Begriffe. — Aber

dieser Richtung gieng eine entgegengesetzte zur Seite, welche auf dem richtigen Gefühl beruhte, daß die Geschichte vor allem erzählt sein will. Wir finden dieselbe zunächst, mit Anknüpfung an Augustin, auf dem Boden der katholischen Kirche, namentlich in Frankreich. Dort hat schon im 17. Jahrhundert Fleury auf das augustinische Verfahren, durch Erzählen geschichtlicher Thatsachen zu unterweisen, aufmerksam gemacht; dann hat der berühmte Fénélon in seinem Tractat „über Mädchenerziehung" den hohen Werth der erzählenden Lehrweise mit besonderer Beziehung auf den Religionsunterricht dargelegt. Diese Auffassung ist auch nicht ohne Einfluß auf Deutschland geblieben, wo man damals für alles, was aus Frankreich kam, so empfänglich war. Unter ausdrücklicher Berufung auf Fleury hat August Hermann Francke in seinem „kurzen und einfältigen Unterricht" nicht nur den Werth historischer Unterweisung anerkannt, sondern auch dem erzählenden Verfahren das Wort geredet. „Weil die Kinder ohnedem gerne Erzählungen hören, mag ihnen wohl auf diese und eine andere Art und Weise sowohl alles leicht beigebracht, als auch eine rechte Lust und Begierde erweckt werden, den Willen Gottes aus dem Katechismo zu erlernen." Diese „historische Wissenschaft" erscheint hier allerdings als etwas untergeordnetes und als Hauptsache wird „ein herzliches Erkenntnis" erstrebt, von welchem man annahm, daß es nicht durch die Erzählung als solche, sondern durch katechetische Besprechung und durch Ermahnung bewirkt werde. Eine vollere Würdigung fand das Element der Erzählung bei Gottfried Hoffmann, in dessen Schrift „Nützlicher und nöthiger Unterricht, wie der Grund zu der Erziehung der Kinder zu legen sei" sich unter anderem die Anweisung findet: „Wenn ein Capitel gelesen worden ist, so wiederhole man es aufs kürzeste in einer anmuthigen und historischen Erzählung, — — man halte die Kinder auch dahin an, daß sie den Inhalt des Gelesenen selbst erzählen." Der Schüler Francke's, Julius Hecker, hat dann in dem von ihm verfaßten „General-Landschulreglement" Friedrichs d. Gr. vom 12. Aug. 1763 das Erzählen der biblischen Geschichte durch den Lehrer ausdrücklich gefordert: „Am Sonnabend — — erzählt der Lehrer abwechselnd aus dem A. und N. Testament eine Geschichte, bei deren Erklärung auch die biblische Karte gebraucht werden kann." Aber auch von anderer Seite her wurde diese Richtung unterstützt. Die Philanthropisten legten Werth auf Geschichtserzählung und in den Schulen des Domherrn von Rochow wurde das Erzählen biblischer Geschichten gepflegt, und er fand hierin nicht wenige Nachfolger; aber die Erzählung löste sich mehr und mehr von der Schrift los und verlor sich häufig genug in eine moralische Abhandlung, flocht wohl auch naturkundliche und realistische Belehrungen ein, so daß die uns aus Campe's Robinson wohl bekannte Manier jener Zeit, die Geschichte als bloßes Mittel, allerlei an sie angehängte Reflexionen aber als den eigentlichen Zweck zu behandeln, auch auf dem Boden der heil. Geschichte sich geltend machte. Diese Richtung tritt uns namentlich entgegen in dem dreibändigen Werk von Horrer: „Handbuch zu Hübners biblischen Historien." Unter denjenigen, welche das Erzählen in das ihm gebührende Recht einsetzten, ist besonders Sailer zu nennen, welcher es als einen Fehler bekämpft, „daß man die Kinder fast alles in Frage und Antwort lernen läßt," und in dessen Vorrede zu seinem „kleinen historischen Katechismus" wir lesen: „Sobald die Kinder fähig sind, Geschichte im Gedächtnis zu behalten, so fängt man an, ihnen die biblischen Historien zu erzählen; sie sind dem Alter der Kinder angemessener als Lehrsätze." Als hierauf Heß in Zürich durch seine ausführlichen Bearbeitungen der biblischen Geschichte eine Grundlage für veranschaulichendes Erzählen biblischer Geschichten gegeben hatte und durch das Erzählertalent eines Christoph Schmid in der katholischen, eines Hebel in der evangelischen Kirche es den Zeitgenossen zum Bewußtsein gebracht war, welche Macht über das Herz ein gutes Erzählen an sich schon, ohne Fragen, Betrachtungen und Ermahnungen ausübe, so kam der Vorzug der erzählenden Behandlung der biblischen Geschichte immer allgemeiner zur Anerkennung. Auch Schüler Pestalozzi's, welcher für seine Person der biblischen Geschichte wenig Beachtung geschenkt hatte, wie z. B. Harnisch, drangen auf freies Vorerzählen des Lehrers, und in der Herbart'schen Schule wurde Erzählung zur Grundlage des ganzen Unterrichts gemacht. Eine ganze Reihe biblischer Historienbücher wurde nun verfaßt, von denen einige mit dem alten Hübner an weiter Verbreitung wetteiferten, so in Norddeutschland das von Zahn, in Süddeutschland

die durch ihren Titel an Hübner erinnernden „Zweimal zweiundfünfzig biblischen Geschichten für Schulen und Familien, herausg. vom Calwer Verlagsverein," die 1875 umgearbeitet in 231. Auflage erschienen sind.

War so das Princip der Erzählung zum Siege gelangt, so erhob sich die weitere Frage: wie soll erzählt werden? Hiebei wurden die beiden wohl zu unterscheidenden Fragen: wie soll der Lehrer mündlich erzählen? und: wie soll das Historienbuch erzählen? häufig genug untereinander geworfen. Was die letztere Frage betrifft, so wurde auf der einen Seite strengster Anschluß an den Bibeltext, insbesondere an die lutherische Uebersetzung gefordert, während man andererseits vom biblischen Ausdruck sich mehr oder minder entfernte. Dies geschah bei den einen in der Absicht, die biblische Geschichte den Anschauungen unserer Zeit näher zu bringen, sie in ein modernes Gewand zu hüllen; so in der sehr einflußreich gewordenen „Anweisung zum Gebrauch der Bibel in Volksschulen" von Dinter. Andere wollten dadurch die Erzählung kindlich anschaulicher, wohl auch gemüthlicher machen. So z. B. das Calwer Büchlein (s. oben). Noch freier behandelt das Bibelwort in derselben Absicht Franz Wiedemann in seiner Schrift: „Wie ich meinen Kleinen die biblischen Geschichten erzähle", wobei übrigens zu beachten ist, daß diese Schrift nicht als Historienbuch für die Hand der Kinder, sondern als Anleitung zum mündlichen Erzählen für Lehrer und Eltern dienen soll. Wieder andere, wie der bayrische Schulmann Stephani, meinten in pedantischer Verkennung der unnachahmlichen sprachlichen Schönheit von Luthers Bibelübersetzung „schon wegen der Sprachbildung unserer Jugend" vom Wortlaute der Schrift abweichen zu müßen; oder suchte man wohl auch mit dem biblischen Ausdruck zugleich den biblischen Begriff zu beseitigen oder doch zu verflachen, wie ebenfalls bei Stephani sich zeigt. Gegen solches willkürliche Abweichen von der biblischen Darstellung hat Herder in den „Briefen, das Studium der Theologie betreffend" sich nachdrücklich ausgesprochen und den Ton, in welchem die historischen Bücher des A. Testaments geschrieben sind, für den „besten, wahresten Ton aller Geschichte" erklärt. In der Gegenwart dürfte der Grundsatz, daß das Historienbuch sich möglichst eng an den Text der heil. Schrift anzuschließen habe, nahezu allgemein anerkannt sein. Ob sich im übrigen das Buch mehr oder weniger Abkürzungen der biblischen Erzählung erlaubt, ob es durch eingeschaltete Uebergänge einen Zusammenhang zwischen den einzelnen Geschichten herzustellen sucht oder nicht, ob es in Vertauschung veralteter oder anstößiger Ausdrücke mit gebräuchlichen und decenten weiter geht oder weniger weit, das wird zum Theil von der Alters- und Bildungsstufe, für welche dasselbe bestimmt ist, zum Theil von dem individuellen Geschmack des Verfassers abhängen. Andere Gegensätze, welche zwischen den neueren Darstellungen der biblischen Geschichte sich bemerklich machen, werden wir bei der Besprechung der methodischen Behandlung dieses Faches, zu der wir sofort übergehen, zu berühren Gelegenheit haben.

Was man neuerdings für die realistischen Unterrichtsfächer der Volksschule, wie Geographie, Weltgeschichte, Naturkunde anstrebt, nämlich einen durch die ganze Schulzeit sich erstreckenden Lehrgang in drei concentrisch sich erweiternden Kreisen, dessen erfreut sich die biblische Geschichte an den meisten Orten seit langer Zeit, und wenn es auch eine Frage ist, ob eine solche Gestaltung des Lehrgangs bei allen Fächern nicht dazu führen müßte, daß Zeit und Kraft der Schüler allzusehr zersplittert würden; so wird doch ein so centrales Fach wie die biblische Geschichte mit Recht darauf Anspruch machen, durch die ganze Schulzeit hindurch getrieben zu werden, und bei der Reichhaltigkeit und Vielseitigkeit, die ihr eigen ist, wird diesem Anspruch genügt werden können, ohne daß man fürchten müßte, zu abstumpfenden Wiederholungen genöthigt zu sein. Dann ergiebt sich aber von selbst die Unterscheidung mehrerer Curse, denn daran ist ja nicht zu denken, daß man mit dem ersten Schuljahr vorn mit der Geschichte dürfte anfangen und in gerader Linie fortmachen, bis man beim Schulaustritt am Ende angelangt wäre. Hiebei könnte weder der Forderung der gedächtnismäßigen Einprägung genügt werden, da durch nur einmalige Behandlung eine Geschichte nicht zum sicheren geistigen Besitz würde, noch wäre ein tieferes Verständnis möglich, da die ersten Erzählungen in einem Alter vorkämen, wo der Schüler zu einem solchen noch nicht reif ist, die späteren aber, eben weil der Anfang nicht gehörig begriffen wäre, auch nur mangelhaft erfaßt werden könnten. Es ist daher die Nothwendigkeit,

mehrere Curse zu unterscheiden, allgemein anerkannt. Allein man kann auch nach dieser Seite zu weit gehen. Dies geschieht unseres Dafürhaltens entschieden, wenn man, wie z. B. v. Zezschwitz thut, fordert, daß der ganze Kreis der biblischen Geschichte je in einem Jahr umschrieben und so viele Curse gemacht werden, als es Schuljahre sind. Im Laufe eines Jahres kann man ja kaum eine genügende Zahl von Geschichten aus beiden Testamenten durchnehmen, und so bliebe entweder die Zahl derjenigen Erzählungen, welche den Kindern bekannt werden, eine allzu beschränkte, und die häufige Wiederholung derselben Geschichten müßte eine Abstumpfung des Interesses zur Folge haben, oder aber, wenn man, um diesen Uebelständen zu entgehen, bei jedem Curs eine Anzahl neuer Stücke aufnehmen und dafür einige der früher behandelten weglassen wollte, so wäre zu befürchten, daß in Beziehung auf den Zusammenhang zwischen den einzelnen Erzählungen Verwirrung entstünde.

Wie viel nun aber Curse zu unterscheiden sind und wie viele Altersclassen jeder derselben umfassen soll, das wird zum großen Theil von localen Verhältnissen abhangen. Die gewöhnliche Unterscheidung von drei Stufen des Unterrichts in der biblischen Geschichte scheint uns für normale Verhältnisse ganz sachgemäß zu sein. Wie sollen aber die sieben oder acht Schuljahre auf diese drei Stufen vertheilt werden? Der württembergische Normallehrplan nimmt für die Unterstufe einen einjährigen Curs an, in welchem 8 alttestamentliche und 12 neutestamentliche Erzählungen vorkommen sollen. Darauf folgt die Mittelstufe mit zweijährigem Curs, indem im ersten Jahre 25 alttestamentliche, im zweiten 30 neutestamentliche Erzählungen (je einschließlich der schon auf der ersten Stufe behandelten) an die Reihe kommen. Die Oberstufe endlich enthält abermals einen zweijährigen Curs, welchen aber jeder Schüler zweimal durchmachen muß, so daß dieselbe vier Altersclassen umfaßt. Diese zunächst für einclassige Schulen getroffene Eintheilung wird sich auch für mehrclassige empfehlen, nur mit der Abänderung, daß, wenn die Schüler des vierten und fünften und die des sechsten und siebenten Schuljahrs verschiedene Classen bilden, nicht derselbe Curs zweimal durchzumachen, sondern jeder dieser Altersabtheilungen eine besondere Aufgabe zuzuweisen ist (vgl. über diese Unterscheidung von drei Cursen namentlich Leutz, der biblisch-geschichtliche Unterricht. Carlsruhe 1868).

1. Die Unterstufe. Die Frage, ob sogleich mit dem Eintritt in die Schule der Unterricht in der biblischen Geschichte zu beginnen habe, oder ob die Kleinen für denselben erst vorzubereiten seien, kann sich für uns gar nicht erheben, da wir das Erzählen biblischer Geschichten schon vor dem Alter der Schulpflichtigkeit gefordert haben, nach unserer Voraussetzung also der angehende Schüler auf diesem Gebiete keineswegs ein völliger Fremdling ist, so daß er erst für dasselbe vorbereitet werden müßte. Aber auch wenn jene unsere Voraussetzung nicht zutreffen und die Schüler vor ihrem Eintritt noch gar nichts von biblischen Geschichten gehört haben sollten, so wüßten wir doch keinen besseren Rath, als den, ohne lange Vorbereitung mitten in die Sache hinein zu gehen. Die Meinung, die Kinder seien für den Unterricht in der biblischen Geschichte nicht reif, beruht auf Verkennung der religiösen Anlage im Kinde und wird sich daher überall finden, wo man ursprüngliche Anlagen der menschlichen Seele nicht anerkennt, wie dies namentlich auf dem Boden der Herbart'schen Psychologie der Fall ist. In diesem Sinne behauptet auch Kehr, die Religion sei „keine elementare Entwicklung". Wir entgegnen: Das Verhältnis des Kindes zu Gott ist das ursprünglichste; daher hat Jean Paul mit Recht gesagt, dem Kinde liege das Höchste näher als das Niedrigste. „Jede Sprosse der endlichen Erkenntnis wird durch Lehren und Allmählichkeit erstiegen, aber das Unendliche kann nur auf einmal geschaut werden." Und wodurch will man das Kind für das Göttliche vorbereiten? Die Einen, wie Denzel, Dittes, Kehr u. a., bedienen sich moralischer Erzählungen aus dem Kindesleben, wodurch die Tugenden des Fleißes, der Wohlthätigkeit u. s. w. anschaulich gemacht und die Kinder über die verschiedenen sittlichen Verhältnisse des Menschenlebens orientirt werden sollen. Aber entweder muß bei solchen Erzählungen das Wohlgefallen Gottes als Motiv auftreten, und dann liegt auf der Hand, daß die Hinweisung auf einen Gott, von dem das Kind nur den Namen oder einige abstracte Eigenschaften gehört hat, weit nicht den Eindruck macht wie die Kunde von dem Gott, dessen thatsächliches Walten in der Geschichte vorgeführt wird. Oder aber wird die Beziehung

zu Gott ganz aus dem Spiele gelassen und die Kinder nur auf der Menschen Urtheil oder auf den Nutzen, den jene Tugenden bringen, hingewiesen. Wer sieht aber nicht, daß das Kind, wenn man es in dieser Weise gewöhnt, gut und böse nur nach dem äußeren Erfolg oder nach dem Urtheil der Welt zu bemessen, für den Religionsunterricht nicht vorbereitet sondern abgestumpft wird? Mit Recht macht Dr. Ziller geltend, daß die Vorkommnisse des Alltagslebens nicht der geeignete Stoff seien für die erste Entwicklung des sittlichen Urtheils und der sittlichen Gesinnung, daß vielmehr ein übersinnliches Element für das Kind Bedürfnis sei. Dieses Uebersinnliche findet er nun aber in der Poesie. Nicht nur wirke Poetisches jeglicher Art anregend auf das geistige Leben, sondern der Werth oder Unwerth des Willens sei auch an gedachten und poetischen Verhältnissen oft um vieles deutlicher zu erkennen als in wirklichen. Darum sollen alle „Hauptreihen der Gesinnungsstoffe“ mit Poetischem begonnen werden. Auf die äsop'schen Fabeln folgen Märchen, aus denen (dem Märchen vom Sternthaler) Gott als Vater erkannt wird; hierauf solche Sagen, welche zu dem Anfangspuncte des historischen Unterrichts (Patriarchenzeit) führen u. s. w. Uns dagegen ist die übersinnliche Welt, in welche Dr. Ziller das Kind einführen will, nicht eine blos gedachte, sondern eine wirkliche, und eben darin finden wir den unvergleichlichen Werth der biblischen Geschichte, daß sie das Kind in eine Sphäre versetzt, wo die sichtbare Welt als von den Kräften der übersinnlichen auf jedem Puncte durchwaltet offenbar wird. Darin liegt die gesunde Wurzel für den Unterricht in den beiden hauptsächlichsten „Gesinnungsstoffen“ der Volksschule: Religion und Geschichte. Das Kind gewöhnt sich von Anfang an, seinen Gott als einen lebendigen, im Menschenleben sich offenbarenden, und die Menschengeschichte als eine von Gott geleitete zu betrachten. Macht man dagegen Fabel und Märchen zum Unterbau der biblischen Geschichte, so ist zu fürchten, daß der Schüler, wenn ihm einmal jene Erzählungen als erdichtete zum Bewußtsein kommen, sofort auch die biblische Geschichte als Dichtung behandle und mit dem Rübezahl auch den Gott der Bibel als Erzeugnis der Einbildungskraft betrachte. — Auf andere Weise begründet Grüllich („der Religionsunterricht in der Volksschule“) die Forderung, es solle für den biblischen Geschichtsunterricht ein passender Unterbau dadurch gewonnen werden, daß man vom Eintritt in die Schule bis Michaelis Anschauungsunterricht ertheile. Viele der neu eintretenden Kinder, führt er aus, seien in sprachlicher Beziehung nicht so weit gefördert, um der Erzählung des Lehrers zu folgen; ferner setzen die biblischen Geschichten eine Menge Anschauungen voraus, welche bei den wenigsten Kindern vorhanden seien, so daß leicht falsche Bilder erzeugt werden; endlich bewege sich die biblische Geschichte auf einem ganz fremden Schauplatz, welcher erst anschaulich gemacht werden könne, wenn der heimische Boden, wenigstens die nächste Umgebung, für das Auge des Kindes aufgehellt sei. Hier wird also nicht sowohl der ideale Gehalt der biblischen Geschichte als vielmehr der äußere Rahmen, in welchen dieselbe gefaßt ist, als über das kindliche Verständnis hinausgehend betrachtet. Aber wir fragen: wird nicht ebendarum Unterricht in der biblischen Geschichte ertheilt, damit das Fremdartige, das diese Erzählungen haben, mit dem Verständnis des Kindes vermittelt werde? Kann die sprachliche Ungewandtheit der Schüler nicht auch bei diesem Unterricht berücksichtigt, nöthigenfalls auch einmal aushülfsweise zum Dialekt gegriffen werden? kann man nicht, wo Gegenstände, welche außerhalb des Anschauungskreises der Kinder liegen (Kamel, Löwe u. s. w.), dieselben durch Abbildungen veranschaulichen? und werden dieselben nicht für das, was ich ihnen z. B. über das Kamel sagen will, ein ganz anderes Interesse haben, wenn ihnen dieses Thier etwa in der Geschichte Josephs gleichsam als mitwirkend begegnet, als wenn ich in der Stunde des Anschauungsunterrichts ohne weitere Anknüpfung sage: heute wollen wir vom Kamel reden? Was endlich den fremden Schauplatz betrifft, so kommt uns der Schaden nicht so groß vor, wenn das Kind sich denselben nicht mit vollständiger geographischer Treue zu vergegenwärtigen vermag. Hat etwa unser Volk damals, als seine Dichter den Heiland in das Gewand eines altdeutschen Volkshelden kleideten, oder als seine Maler auf dem Hintergrunde eines Bildes der Kreuzigung die Spitzdächer und Thorthürme einer mittelalterlichen Stadt erblicken ließen, weniger Gewinn von der biblischen Geschichte gehabt als in unsern Tagen, da man die Sitten und Trachten des Orients studirt, um die Vorgänge der hl. Geschichte mit antiquarischer

und geographischer Correctheit à la Doré und Renan zur Darstellung zu bringen? Wir sehen also auch von dieser Seite her keine Nothwendigkeit, die Kinder für den Unterricht in der biblischen Geschichte erst vorzubereiten. Es dünkt uns überhaupt, daß, während die ältere Lehrweise den Stoff oft ohne die nöthige Vermittlung dem Schüler darbot, die neuere zu dem entgegengesetzten Fehler geneigt sei, über lauter Vermittlungen und Vorbereitungen nicht recht zur Sache selbst zu kommen. Der Schaden hievon ist nicht nur der, daß viel Zeit verloren geht, sondern auch, daß der Schüler, da er auf Schritt und Tritt gegängelt wird, zu selbständigem Erfassen des Gegenstandes es nicht bringt.

Beginnen wir also sofort nach dem Eintritt in die Schule mit dem Unterricht in der biblischen Geschichte, so fragt es sich weiter, ob zuerst die alttestamentlichen oder die neutestamentlichen Abschnitte vorzunehmen seien. Die Ansicht, daß mit dem Neuen Testamente zu beginnen sei, steht bei manchen ihrer Vertheidiger damit im Zusammenhang, daß sie dem A. Testament überhaupt eine niedrigere Stelle anweisen, so wenn Stephani in der Vorrede zu seiner „biblischen Geschichte" es als eine Verkehrtheit bezeichnet, die Kinder zuerst zu Juden zu bilden und dann erst in die Schule des Christenthums zu führen. Aehnlich äußert sich Schleiermacher. Auch daß manche Schulordnungen des 18. Jahrhunderts vorschreiben, mit der Geschichte des N. Testaments zu beginnen, mag neben anderen Ursachen aus der Abneigung sich erklären, welche damals gegen alles „Judenzende" herrschte. Bei anderen, wie bei Zeller in Beuggen, ist es die Liebe zu der Person des Herrn, welche zu der Forderung führt: „erzähle den Kindern frühe von Jesu!" Palmer macht den vermittelnden Vorschlag, im ersten Jahre Geschichten sowohl des Alten als des Neuen Testaments vorzunehmen, aber mit denen des Neuen zu beginnen. Stern will beide Testamente neben einander treiben, „damit das Kind mit den hellen Augen des Christen die vorchristliche Zeit auffasse", eine Ansicht, welche offenbar dem Kinde etwas zumuthet, was weit über seine Kraft hinausgeht. Dagegen erklärt sich weit die Mehrzahl der Methodiker der neueren Zeit dafür, daß mit dem A. Testament zu beginnen sei. So nach dem Vorgang von Menken namentlich Bormann, Curtman, Riecke, v. Zezschwitz, Schütze u. a. Auch wir schließen uns dieser Ansicht an. Wenn freilich die Kinder beim Eintritt in die Schule noch gar nichts von Jesu wüßten, so müßten sie allerdings vor allem mit seinem Namen und einigem aus seinem Leben bekannt gemacht werden. Die Schule wäre dann eine Missionsschule. Dies ist aber nach der Voraussetzung, von der wir ausgiengen, nicht der Fall, und wir dürfen hoffen, daß nicht so bald die Zeit erscheinen werde, da die Mehrzahl der 6—7jährigen Christenkinder von dem noch nichts gehört hat, nach deß Namen sie genannt sind. Darf nun aber wenigstens einige Bekanntschaft mit der Person und Geschichte Jesu vom Elternhause her vorausgesetzt werden, so spricht dafür, daß der Schulunterricht mit der alttestamentlichen Geschichte beginne, nicht nur die — selbst auf dieser Stufe nicht ganz unwichtige — Rücksicht auf die Zeitfolge, sondern namentlich die größere Anschaulichkeit und Familienhaftigkeit der alttestamentlichen Geschichten sowie der Umstand, daß sie nicht in gleichem Grade wie die neutestamentlichen die Träger einer tieferen dogmatischen Wahrheit sind, und daß man sie eben deshalb ohne Furcht vor Entweihung als Fundgrube für Beispiele des Guten und Bösen benützen kann. An der Geschichte des Brudermords z. B. die Verwerflichkeit des Neids anschaulich zu machen, wird ganz am Platze sein, während derjenige, der bei Behandlung der Erzählung von der Anklage gegen Jesum diese moralische Reflexion zur Hauptsache machen wollte, sich an der biblischen Geschichte versündigen würde. Kurz die neutestamentlichen Geschichten sind nicht an den Anfang zu stellen, weil sie stärkere Speise enthalten. Es müßen denselben andere Erzählungen vorangehen, welche zur Vorbereitung dienen; aber statt nun mit Denzel u. a. (s. oben) erdichtete moralische Erzählungen aus dem Kinderleben hiezu zu benützen, entnehmen wir diese vorbereitenden Geschichten der Bibel selbst, nämlich dem A. Testament. Dabei ist aber nicht unsere Meinung, daß ein ganzes Jahr lang von der neutestamentlichen Geschichte geschwiegen werden soll, vielmehr führt die herannahende Weihnachtszeit von selbst zu der Geschichte der Geburt Jesu, und von der Annahme ausgehend, daß der Eintritt in die Schule zu Anfang des Monats Mai geschehe, halten wir es für ganz passend, wenn von da an bis Ende

Novembers alttestamentliche Geschichten behandelt werden, dann aber von der Adventszeit an bis zum Schlusse des Schuljahrs neutestamentliche. Hieraus ergiebt sich der weitere Vortheil, daß sich der Unterricht in der neutestamentlichen Geschichte so ziemlich an den Gang des Kirchenjahrs anschließt. — Gehen wir zu den einzelnen im ersten Jahre zu behandelnden Geschichten über, so fragt sich's zuerst, wie groß die Zahl derselben sein soll. Daß man sich vor Ueberladung zu hüten habe, darüber ist man allgemein einig, doch gehen hinsichtlich der Zahl die Ansichten weit auseinander; so hat z. B. v. Zezschwitz 65, Palmer 59, Grüllich dagegen nur 27 (15 alt- und 12 neutestamentliche), Schäfer (Lehrbuch für den evangelisch-protestantischen Religionsunterricht) nur 23, der württembergische Normallehrplan nur 20. Aber der letztere, von den Verhältnissen der einclassigen Schule ausgehend, hat nur das auch für diese Erreichbare aufgenommen. Die preußischen Allgemeinen Bestimmungen schreiben eine bestimmte Zahl nicht vor, sondern sagen nur: „den Kindern der Unterstufe werden wenige Geschichten vorgeführt.“ Was sodann die Auswahl betrifft, so hat der württ. Normallehrplan als erste Geschichte „die Schöpfung“. Wäre dies so gemeint, daß das ganze Sechstagewerk den Kindern solle vorgeführt werden, so schiene uns das für den ersten Anfang zu viel verlangt, und wir müßten Curtman und von Zezschwitz beistimmen, welche die Schöpfungsgeschichte der untersten Stufe absprechen. Wir glauben aber, daß eigentlich nur die Geschichte von 1 Mos. 2, 7 an gefordert sei, und möchten daher die genauere Bezeichnung wünschen: „die ersten Menschen“. (So auch Schäfer a. a. O.) Daß als zweite Erzählung der Sündenfall aufgenommen ist, wird keinen Widerspruch finden, wohl aber haben verschiedene Pädagogen einen solchen erhoben gegen die Aufnahme von „Kain und Abel“, von welcher z. B. Kehr fürchtet, daß die durch diese Erzählung hervorgerufene Gefühlserschütterung bei zarten Kindern die nachtheiligsten Folgen haben könne, eine Befürchtung, welche nach unserer Kenntnis der Kindesnatur ganz grundlos ist. Andere halten es für sittlich bedenklich, die Kinder mit Unthaten bekannt zu machen, für welche sich in ihrer Erfahrung gar kein Anknüpfungspunct finde. Auch Grüllich, von dem Grundsatze ausgehend, daß auf der Elementarstufe den Kindern mehr anregende als abschreckende Persönlichkeiten vor Augen zu stellen seien, läßt jene Geschichte erst im zweiten Schuljahre auftreten. Allein wo ist ein Kind, bei dem nicht der Neid gegen Geschwister oder Gespielen sich regte, so daß es also in seiner Erfahrung an einem Anknüpfungspunct für die Kainsthat keineswegs fehlt? und wo ist eines, das in seinem siebenten Jahre noch nichts von Mordthaten gehört hätte? Ist es da nicht von Werth, sein sittliches Urtheil gegenüber von solchen Thaten aufzuklären, daß es über dieselben nicht mit einem „ich danke Dir, Gott, daß ich nicht bin wie diese“ hinweggeht, sondern erkennt, wie die Keime zu Aehnlichem auch in seinem eigenen Herzen vorhanden sind? Die Ungunst, in welcher jene Erzählung bei der modernen Pädagogik steht, erklärt sich außer dem pelagianischen Zuge der letzteren aus der Verwechslung der sittlichen Bildung mit der ästhetischen. Der Geschmack allerdings wird dadurch gebildet, daß das Häßliche möglichst ferne gehalten und nur Schönes der Anschauung dargeboten wird; anders aber ist es auf dem sittlichen Gebiet. Hier handelt es sich nicht um ein instinctives Treffen des Richtigen, sondern um eine Willensentscheidung. Der Knabe muß lernen „Böses verwerfen und Gutes erwählen“ (Jes. 7, 16), darum muß er das Böse auch kennen lernen, und das wird besser geschehen, wenn er es in der unparteiischen Beleuchtung der hl. Geschichte sieht, als wenn es ihm in dem gleißenden Scheine entgegen tritt, mit welchem es sich im Leben zu umgeben weiß. Dabei können wir immerhin den Satz von Grüllich zugeben, daß auf der Elementarstufe mehr anregende als abschreckende Persönlichkeiten den Kindern vor Augen zu stellen seien. Gegen die folgenden Stücke: Noah und die Sintflut, Abrahams Berufung und Isaaks Opferung, Geschichte Josephs mit Auswahl, Mose's Geburt und Errettung und Mose's Berufung — wird ein Anstand nicht zu erheben sein, wenn man nicht aus Gründen des Rationalismus oder der Empfindsamkeit die Opferung Isaaks, welche doch für das Kindesalter ganz besonders anziehend und lehrreich ist, weglassen zu sollen meint. Auch damit werden wir einverstanden sein, daß der Thurmbau weggelassen und mit der Berufung Mose's abgebrochen wird. Dem Verständnis der jüngsten Schüler ist ja nur der Kreis des Familienlebens, nicht der des Gemeinde- und Völkerlebens zugänglich. Aus diesem Grunde hat man sich

auch bei der Auswahl der neutestamentlichen Erzählungen für die Unterstufe auf das Leben des Herrn zu beschränken und die Geschichte der apostolischen Gemeinde beiseite zu lassen. Aus dem Leben Jesu selber aber wird einerseits die Kindheitsgeschichte, andererseits die Geschichte der letzten Schicksale des Herrn von Gethsemane bis zur Himmelfahrt nicht zu entbehren sein. Der württ. N. L. Pl. hat für jene drei, für diese fünf Erzählungen, während er aus dem ganzen dazwischen liegenden Leben des Herrn nur vier bringt: Taufe, Kindersegnung, Hauptmann zu Kapernaum, Jüngling zu Nain. Mit Recht werden hier die Thaten des Herrn vorangestellt, die Reden für später aufgespart, weil „der Eindruck seiner Persönlichkeit, den jene hervorbringen, vorausgehen muß, um diesen das gehörige Gewicht zu geben" (Palmer). Ob es aber nicht passend wäre, der Taufe den Johannes voranzustellen, der eine so plastische, für die Kinder so anziehende Persönlichkeit ist, und nach derselben die Berufung der Jünger, deren man ja doch bei der Kindersegnung erwähnen muß, zu erzählen, endlich ob nicht statt des Hauptmanns zu Kapernaum, dessen Worte für die Kinder schwer verständlich sind, lieber ein anderes Wunder, vielleicht gleich das erste, das von Kana, aufgenommen werden sollte, möge wenigstens gefragt werden. — Im Bisherigen haben wir diejenigen biblischen Erzählungen genannt, welche auch unter minder günstigen Verhältnissen im ersten Schuljahre sollten durchgenommen werden können. Wo man mehr Zeit zur Verfügung hat, wird man im A. Test. einzelne weitere Geschichten aus Abrahams Leben (Abraham und Lot, Sodom) und die Erzählung von Jakob und Esau hinzufügen, auch die Geschichte Josephs ausführlicher erzählen können. Im N. Test. können einige weitere Wunder und wohl auch ein oder das andere Gleichnis (z. B. vom verlorenen Sohn) hinzugefügt werden. Ueber Moses Berufung im Alten, über die Himmelfahrt im Neuen Testament herunter zu gehen, möchte auch in diesem Falle nicht räthlich sein.

Wie soll nun aber dieser Stoff behandelt werden? Da wir von Anfängern reden, versteht es sich von selbst, daß man die Geschichten den Kindern nicht zu lesen geben kann. Ebenso von selbst sollte es sich verstehen, daß der Lehrer sie ihnen nicht vorlesen darf. Kinder dieses Alters vermögen das Vorgelesene, selbst wenn gut vorgelesen wird, was bekanntlich auch nicht jedermanns Sache ist, nur unvollkommen aufzufassen, daher entleidet ihnen das Zuhören bald und sie erliegen der Versuchung, Unfug zu treiben, um so eher, als der Lehrer, mit seinen Blicken an das Buch gefesselt, sie nicht hinreichend zu überwachen vermag. So bleibt nichts übrig, als daß der Lehrer die Geschichte frei vorerzählt. Dies ist wie die ursprünglichste und natürlichste, so auch die wirkungsvollste Art geschichtlicher Ueberlieferung. Allerdings aber ist das Erzählen eine Kunst, die theils auf natürlicher Begabung, theils auf Uebung beruht. Die Erzählersgabe ist da am meisten vorhanden, wo man sich den Eindrücken der Begebenheiten am unmittelbarsten hingiebt. Reflexion hindert am guten Erzählen. Daher finden wir bei Völkern, die dem Naturzustand noch näher stehen, die besten Erzähler, eben daher aber fällt jungen Leuten, bei welchen vermöge ihres Alters wie vermöge ihres Bildungsgangs die Reflexion vorherrscht, das Erzählen so schwer. Die Erzählersgabe kann und soll aber auch ausgebildet werden. Dies geschieht, indem man Meistern im Erzählen zuhört oder doch ihre Erzählungen liest. Namentlich sind es die biblischen Erzählungen mit ihrer unnachahmlichen Einfalt und Anschaulichkeit, mit denen man sich vertraut machen muß, um das Erzählen heiliger Geschichten zu lernen. Der Erzähler hat zu vermitteln zwischen der Thatsache und der Seele des Hörers. Deshalb muß er im Stande sein, sich sowohl in die Geschichte nach ihrem äußeren Hergang und nach ihren inneren Beziehungen, als auch in die Seele seiner Zuhörer, in ihre Empfindungs-, Denk- und Sprechweise, in den Kreis ihrer Anschauungen und Bestrebungen zu versetzen. Um aber dies zu können, muß er sich selbst vergessen. Selbstgefällige Leute, die sich selbst gern reden hören, werden daher niemals gut erzählen, am allerwenigsten eine biblische Geschichte.

Aus dem Gesagten ergiebt sich auch die Antwort auf die viel erörterte Frage, wie sich die mündliche Erzählung zum Schriftwort zu verhalten habe. Einerseits ist die biblische Darstellung von dem Darsteller nicht nur als objectiv richtig zu respectiren, so daß er sich nicht heraus nehmen darf, dieselbe nach seinen Gedanken

zu corrigiren; sondern es ist auch nach dem oben Gesagten seine Aufgabe, theils die einzelne Geschichte, wie sie in der Schrift überliefert ist, innerlich sich anzueignen, so daß er nicht bloß den äußeren Hergang kennt, sondern auch in die inneren Beziehungen eindringt, in welche sie die Schrift setzt, theils überhaupt seine Erzählersgabe am Muster der Schrift zu bilden, so daß es ihm zur andern Natur wird, in ihrem Ton und Geist zu erzählen. Andererseits aber wird man, wenn diese Bedingungen erfüllt sind, dem Erzähler unbedenklich Freiheit der Bewegung lassen können und müßen und ihn für die einzelne Geschichte nicht an den Schriftausdruck binden. Wenn die Kinder nicht vorlesen, sondern erzählen hören wollen, so liegt diesem Verlangen das Gefühl zu Grunde, daß, um das geistige Erfassen einer Geschichte zu ermöglichen, nicht bloß die objectiv treue Ueberlieferung, sondern auch eine subjective Vermittlung erforderlich sei, d. h. eine solche Darstellung, welche aus der Individualität des Erzählers entspringend und der geistigen Beschaffenheit des Hörers sich anbequemend, in diesem erst das Interesse für die Geschichte weckt und ihr Verständnis aufschließt. Wo bliebe aber diese subjective Vermittlung und welcher wesentliche Unterschied wäre zwischen Vorlesen und freiem Vortrag, wenn der Erzählende eben nur die Worte des Textes wiedergeben wollte? Seine Aufgabe ist vielmehr, unter gewissenhaftem Festhalten des Gehaltes der biblischen Erzählung dieselbe in derjenigen Form zu reproduciren, welche am geeignetsten ist, seinen Zuhörern ihr Verständnis zu vermitteln. Daher werden beim Erzählen biblischer Geschichten Abkürzungen des Bibeltextes, Erweiterungen durch Hinzufügen veranschaulichender Züge, Vertauschungen weniger bekannter Redewendungen mit gebräuchlicheren, Hinweisungen auf die Lebenserfahrungen der Schüler, Zuhülfenahme von Vergleichungen und Bildern aus dem Kreise ihrer Anschauungen, auch Gewissensmahnungen u. s. w. durchaus zuläßig sein. Wir können daher der Forderung der preußischen Regulative: „die biblische Geschichte soll mit dem Bibelwort erzählt werden" nicht beitreten, selbst dann nicht, wenn dieselbe, wie z. B. von Ballien geschieht, abgeschwächt wird in das ziemlich unbestimmte: „im Anschluß an dasselbe", oder wenn der württemb. N. Lehrplan ein „nach Möglichkeit" hinzusetzt, sondern wir fordern mit Schüren, Witt, Dörpfeld, v. Zezschwitz u. a., daß der Lehrer frei erzähle. Durch diese Forderung geschieht der Pietät gegen das Bibelwort keinerlei Eintrag, vielmehr finden wir gerade in der Bibel selbst diese freie Art biblische Geschichte zu erzählen (vgl. z. B. wie Stephanus Ap.-Gesch. 7 die alttestamentliche Geschichte erzählt). Immer aber muß der Lehrer dabei als Ziel vor Augen haben, nicht etwa die Schüler von der biblischen Ausdrucksweise abzuziehen, sondern sie stufenmäßig mit derselben vertraut zu machen. Daher wird, wie Bormann mit Recht ausführt, diese subjective Vermittlung im ausgedehntesten Maße bei denjenigen Schülern einzutreten haben, welche mit der Sprache der Bibel noch am wenigsten bekannt sind, d. h. bei den jüngsten, während auf den höheren Stufen die Vermittlung zurücktritt, bis schließlich der Schüler durch eigenes Lesen der Bibel den geschichtlichen Inhalt derselben sich anzueignen im Stande ist. Vergegenwärtigt sich der Lehrer dies als seine Aufgabe, so wird er vor der Versuchung bewahrt bleiben, den Bibeltext durch seine Umschreibungen abzuschwächen und zu verwässern oder eigene Fündlein demselben unterzuschieben; wo er ändert, wird er es thun nicht in der Meinung, als könnte er etwas nach Form oder Inhalt Besseres an die Stelle des Schriftwortes setzen, sondern rein in der pädagogischen Absicht, den Schüler für das Verständnis der Schrift vorzubereiten. Dabei müßen, wie Palmer sagt, die vorkommenden Sprüche „als die eigentlichen Blüten am Baume einer Erzählung genau und wörtlich im Original gegeben werden."

Ist nun aber auch das Erzählen das Hauptmittel, um die biblische Geschichte den Kindern anzueignen, so reicht es doch für sich allein nicht zu. Wollte man sich auf das Erzählen beschränken, so wäre man nie sicher, ob die Schüler mit ihren Gedanken und ihrem Verständnis folgen; auch würde selbst durch wiederholtes Erzählen die Geschichte nicht fest eingeprägt. Sodann kommen bei jeder biblischen Geschichte Verhältnisse vor, welche den Schülern fremd sind und daher einer Erklärung bedürfen. Endlich ist, was geschrieben ist, uns zur Lehre geschrieben. Nicht darum, daß der Schüler einige ihm bisher unbekannte Thatsachen erfahre, ist es zu thun, sondern darum, daß diese Thatsachen für ihn eine Bedeutung gewinnen, daß er zu-

gleich mit den Thatsachen die in ihnen sich offenbarenden religiösen Wahrheiten sich aneigne. Es muß daher mit dem Erzählen sich verbinden: die prüfende Frage, die Einprägung, die Erklärung und die Anwendung. In welcher Ordnung aber und in welcher Ausdehnung diese Bestandtheile des Unterrichts in der biblischen Geschichte aufzutreten haben, darüber wird sich etwas allgemein gültiges nicht vorschreiben lassen. Alles hängt hier von der Individualität des Lehrers, der geistigen Reife der Schüler, der Beschaffenheit der einzelnen Erzählung, der zu Gebot stehenden Zeit und von einer großen Menge zufälliger Umstände ab. Wenn wir daher nun das Verfahren im einzelnen zeichnen, so ist unsere Meinung nicht, daß der von uns angegebene Gang bei jeder Erzählung müße eingehalten werden. Vielmehr wird der geübte Lehrer je nach Umständen bald diesen bald jenen Bestandtheil kürzer behandeln oder auch ganz weglassen und nicht jedesmal den ganzen Weg Schritt für Schritt zurücklegen. Wollte man dies bei jeder Geschichte thun, so würde viele Zeit ohne entsprechenden Nutzen verbraucht und die Schüler gelangweilt.

Den Anfang bei Behandlung einer biblischen Geschichte bildet das Erzählen derselben, wobei man in der Regel an die zuletzt behandelte wird anknüpfen können. Wäre z. B. die Geschichte von Isaaks Opferung durchgenommen und man käme nun an Jakob und Esau, so könnte die Erzählung etwa in folgender Weise beginnen: „Ihr wißt noch, wie Abraham befohlen wurde, seinen Sohn Isaak zu opfern, wie ihm aber dann der Engel des Herrn erschien und sprach: lege deine Hand nicht an den Knaben. Diesen Isaak hat auch in seinem späteren Leben der l. Gott väterlich geleitet. Gottes wunderbare Führung zeigte sich namentlich auch in der Art, wie er seine Frau Rebekka fand. Wenn ihr älter seid, will ich euch hievon mehr erzählen. Von dieser Rebekka nun wurden ihm zwei Söhne geboren u. s. w." So wird das Unbekannte an Bekanntes angeknüpft und zugleich der Wunsch, noch Weiteres über den Helden der Geschichte zu hören, in den Kindern geweckt. — Nun schlagen aber manche Methodiker vor, der Erzählung die Erklärung, oder wenigstens einiges zur Erklärung dienende voranzuschicken (vgl. Guth, praktische Methodik I. S. 27; Laistner, Archiv 1870; Wangemann, biblische Geschichten für die Elementarstufe). Dieses Verfahren dürfte sich mit Erfolg da anwenden lassen, wo es sich nicht sowohl darum handelt, ganz neue Vorstellungen den Kindern nahe zu bringen, als vielmehr darum, an etwas schon früher vorgekommenes zur Erläuterung der vorliegenden Erzählung zu erinnern. So mag ich z. B., wenn ich von der Opferung Isaaks zu erzählen habe, mit dem beginnen, was die Kinder bei der Geschichte von Kain und Abel über das Opfer gehört haben, und daran den Befehl, welchen Abraham erhielt, anknüpfen. Dadurch wird der Forderung, daß vom Bekannten zum Unbekannten fortgeschritten werde, Rechnung getragen. Dagegen scheint es uns nicht angemessen, Vorstellungen, die den Kindern noch ganz fremd sind, zu erklären, ehe man die Geschichte erzählt, in welcher sie vorkommen. Ist z. B. die Geschichte zu behandeln, wie Joseph von seinen Brüdern verkauft wird, so wird es sich nicht empfehlen, zuerst von Cisternen, Karawanen, Silberlingen, Ismaeliten zu reden, auch wohl über Hebron und Aegypten geographische Notizen beizubringen, und erst nach solchen Vorbereitungen an die Geschichte selbst zu gehen. Oder sollte es richtig sein, eine Stunde für biblische Geschichte mit einer Belehrung darüber zu beginnen, daß vor Zeiten die Städte ummauert gewesen seien und diese Mauern mit Thoren versehen, um so schließlich auf das Stadtthor zu Nain und die daselbst erfolgte Auferweckung eines Jünglings zu kommen? Alle solche vorangeschickte Belehrungen scheinen uns in der Luft zu schweben. Der Schüler, der nicht weiß, worauf sie zielen, bringt ihnen wenig Interesse entgegen, und wenn es gelingt, seine Aufmerksamkeit für dieselben zu gewinnen, so ist zu befürchten, daß sie von der Erzählung selbst abgelenkt werde. Sodann stehen solche Notizen unter einander in keinem Zusammenhang; darum machen sie den Schüler leicht verwirrt. Die Theile hat er in der Hand, das geistige Band aber fehlt. Man lasse doch den Hunger sich regen, ehe man die Speise darbietet, lasse erst die Frage: was ist das? im Schüler aufsteigen, ehe man ihm die Antwort giebt! Für die nothwendigen Erklärungen bleibt somit eine doppelte Stelle, nämlich theils innerhalb der Erzählung, theils nach derselben. Wo sich die Erklärung eines Begriffs oder

Ausdrucks mit wenigen Worten geben läßt, da wird man am besten daran thun, dieselbe in die Erzählung selbst einzuflechten. Ist dagegen eine ausführlichere Erklärung nöthig, so verspare man sie, bis die Erzählung zu Ende ist und man daran kommt, dieselbe mit den Schülern durchzusprechen. Längere Erklärungen in die Erzählung einzuflechten, wie z. B. Nissen („Unterredungen über die biblischen Geschichten." 1840) und Witt („Die biblischen Geschichten Alten und Neuen Testaments mit Bibelwort und freier Zwischenrede." 1869) thun, stört den Zusammenhang und hindert das andächtige Sichversenken des Kindes in die Geschichte. Ist aber die letztere im Zusammenhang erzählt und dadurch den Kindern ein Gesammteindruck gegeben, so werden die einzelnen Theile derselben einer nach dem andern zu genauerer Betrachtung dargeboten. Zu diesem Behufe wird die Geschichte in eine Anzahl von Abschnitten zerlegt, die um so kürzer sein müßen, je schwächer die Schüler sind. Der Lehrer erzählt nun den ersten dieser Abschnitte nochmals und knüpft daran eine Besprechung, zunächst um sich zu vergewißern, ob die Schüler aufgemerkt und ihn verstanden haben. Es handelt sich hier nicht um eine katechetische Entwicklung, sondern um einfache Prüfungsfragen. Dieselben sind so einzurichten, daß zuerst die Hauptpuncte, gleichsam das Gerippe des Ganzen, festgestellt und dann erst die genaueren Angaben über das Einzelne eingefügt werden. Auf diese Weise wird nicht nur Controle geübt, sondern zugleich dadurch, daß die Schüler zum eigenen Aussprechen der Geschichte genöthigt werden, die letztere dem Gedächtnisse viel besser eingeprägt, als wenn sie dieselbe bloß anhörten. Mit diesem prüfenden Abfragen verbindet sich nun die Erklärung, bei welcher man sich des erotematischen Verfahrens nur insoweit bedienen wird, als es sich um Erinnerung an etwas den Schülern schon bekanntes handelt. Wo dies nicht der Fall ist, wird man besser thun, das Nöthige in möglichster Kürze selber zu geben, damit die Aufmerksamkeit nicht von der Geschichte abgezogen und der Faden der Erzählung nicht abgerissen wird. Enthält der betreffende Abschnitt der Geschichte einen einzelnen Zug, der sich zur Anwendung auf das Herz und Leben der Kinder eignet, so ist diese Anwendung ebenfalls in akroamatischer Weise und in schlagender Kürze zu machen. Das „du bist der Mann" darf nicht auf dem Wege weitläufiger Entwicklung von den Kindern gefunden werden, sondern muß gerade durch sein unerwartetes Hervortreten das Gewissen treffen. Ist in dieser Weise ein Abschnitt der Erzählung durchgesprochen, so läßt man die Kinder ihn nacherzählen, zuerst die begabteren, nach und nach auch die schwächeren. Dabei hüte man sich, viel durch Verbesserungen zu unterbrechen, oder zu verlangen, daß die Kinder bis aufs Wort so nacherzählen, wie man ihnen vorerzählt hat. Vielmehr ist's ein erwünschtes Zeichen innerer Theilnahme, wenn der Schüler die Erzählung in einer ihm eigenthümlichen Weise aufgefaßt und gleichsam sich assimilirt hat. Sache des Lehrers ist es dann, wenn der Abschnitt nacherzählt ist, etwaige sachliche Unrichtigkeiten mit schonender Hand zu verbessern. Dagegen wäre es verkehrt, wenn man auch alle formellen Mängel, grammatische Unrichtigkeiten, ungeschickte Redewendungen, dem Dialekt angehörige Ausdrücke u. dgl. rügen oder berichtigen wollte. Man würde dadurch die Kinder nur entmuthigen und unlustig machen, während es doch darauf ankommt, auch den Schwächeren und Verzagten durch Anerkennung ihrer Leistungen Muth zum eigenen Erzählen zu machen. Nur die Bibelsprüche, welche der Lehrer seiner Erzählung einverleibt hat (s. oben), sind auch von den Schülern beim Nacherzählen mit buchstäblicher Genauigkeit wiederzugeben, und es ist nicht weiter zu gehen, als bis dieselben durch Nachsprechen im Chor dem Gedächtnisse aller eingeprägt sind. — Wenn man in dieser Weise alle einzelnen Abschnitte durchgearbeitet hat, so fasse der Lehrer nochmals das Ganze zusammen, nicht indem er es ausführlich wieder erzählt, sondern so, daß er in einer Ueberschrift, die er der Geschichte giebt, den Inhalt derselben kurz bezeichnet und dann die Hauptpuncte hervorhebt. Sind die Kinder im Stande zu lesen, so kann die sich auf diese Weise ergebende Disposition der Geschichte an die Tafel angeschrieben werden, um den Schülern als Anhalt zu dienen für die zusammenhängende Wiedergabe, zu welcher sie nach und nach anzuleiten sind. Diese Wiedergabe selbst kann in der folgenden Stunde geschehen zum Zwecke der Repetition. Anfangs zwar, so lange die Kinder noch ungeübt sind, wird man durch einzelne Fragen sie veranlassen, über das in der vorigen Stunde Vorgekommene Rechenschaft zu geben,

allmählich aber werden wenigstens die begabteren dahin gebracht werden können, daß sie ohne solche Fragen im Zusammenhang erzählen. Hiemit ist für die verstandes- und gedächtnismäßige Aneignung der Erzählung gethan, was auf dieser Stufe überhaupt möglich ist. Aber noch ist ein zwiefaches zu thun übrig. Die Anwendung ist zwar schon bei der Besprechung der einzelnen Abschnitte zu berücksichtigen, so weit es sich um einzelne Züge handelt. Was aber die Anwendung der ganzen Geschichte betrifft, das »fabula docet«, welches aus derselben sich ergiebt: so sind wir zwar weit entfernt von der Meinung, jede biblische Geschichte müße in eine solche Nutzanwendung auslaufen, um überhaupt einen Nutzen zu haben; wir sind vielmehr der Ansicht, der Nutzen der biblischen Geschichte schon auf dieser ersten Stufe bestehe nicht sowohl darin, daß einzelne gute Lehren aus ihr abgeleitet werden, als darin, daß sie das Kind aus dem Alltagsleben heraushebt und in ihm die Ahnung erweckt: hier ist heiliges Land. Dennoch aber ist bei manchen biblischen Erzählungen die Anwendung auf Herz und Leben der Kinder so nahe liegend, daß man sich derselben nicht entziehen darf. In diesem Falle aber muß Erzählung und Anwendung reinlich von einander geschieden werden, damit der Eindruck der einen durch die andere nicht gestört wird. Deshalb erscheint es uns als das Zweckmäßigste, erst nach Durcharbeitung der ganzen Geschichte die Anwendung zu machen, wo eine solche überhaupt gegeben werden soll, und zwar mit kurzen, das Gewissen weckenden Worten ohne fragende Entwicklung. Kann hiezu ein treffender, den Kindern schon bekannter Bibelspruch oder Liedervers verwendet werden, so ist es um so besser. Das Zweite, was sich an die Behandlung einer biblischen Geschichte noch anschließen kann, ist die Veranschaulichung des äußern Hergangs mit Hülfe von Bildern. Es handelt sich nicht um solche Bilder, welche die Kinder in ihrem biblischen Geschichtsbüchlein in Händen hätten. Auf der Stufe, von welcher wir hier reden, findet ja ein solches Buch noch keine Verwendung; aber auch später, wenn den Kindern ein Buch zum Nachlesen der Geschichten in die Hand gegeben wird, sollte dasselbe nach unserem Dafürhalten ohne Bilder sein. Abgesehen nämlich davon, daß dieselben, um das Buch nicht zu vertheuern, gewöhnlich sehr wenig Rücksicht auf die Anforderungen des Schönheitssinnes nehmen (so z. B. in der Calwer biblischen Geschichte auch in ihrer neuesten Ausgabe), werden sie leicht zur Versuchung, das Buch zu besudeln, und indem sie den Vorgang der äußeren Anschauung nahe bringen, ersparen sie dem Schüler die Mühe, sich eine innere Anschauung von demselben zu bilden, hindern also die Entwicklung der Einbildungskraft, statt sie, wie man gewöhnlich meint, zu fördern. Dieses letztere ist nun auch der Grund, weshalb wir, so zweckmäßig uns die Verwendung guter Wandbilder beim Unterrichte der Unterclasse in der biblischen Geschichte erscheint, doch nicht mit dem Vorzeigen des Bildes beginnen möchten. Das Verfahren, bei welchem man vom Bilde ausgeht, und welches von Palmer, Holtsch, Laistner empfohlen, von Zezschwitz (II, 6. S. 186) anschaulich beschrieben wird, mag auf der Stufe der Kleinkinderschule und des Kindergartens ganz angemessen sein, um dem Kinde überhaupt Anschauungen zuzuführen. Bei einem Kinde aber, das in die Schule eingetreten ist, sollte man einen solchen Vorrath von Anschauungen voraussetzen dürfen, daß es sich auf Grund derselben von einem einfachen Vorgang, wie ihn die biblische Geschichte berichtet, innerlich ein Bild machen kann. Dies zu thun, wird jedes geistig regsame Kind ein Bedürfnis haben, und man soll sich wohl hüten, diese Thätigkeit der das Wort ins Bild umsetzenden Phantasie durch Vorzeigen eines äußeren Bildes zum voraus abzuschneiden, soll sie vielmehr durch anschauliches Erzählen unterstützen. Erst wenn das Kind auf Grund der Erzählung den Hergang der Geschichte und die bei demselben betheiligten Personen sich innerlich vorgestellt hat, also am Schlusse der Besprechung ist es an der Zeit, ihm das Bild vorzuzeigen zur Probe und zur Berichtigung desjenigen Bildes, das es sich selbst innerlich gemacht hat. Bei diesem Verfahren wird der Schüler das Bild mit Verständnis betrachten und sich freuen, wenn er auf demselben die Gestalten wieder erkennt, welche er zuvor innerlich geschaut hatte.

An guten biblischen Bildern, welche dem genannten Zwecke dienen, ist neuerdings kein Mangel mehr. Wir nennen neben den älteren, 1877 in neuer, sehr verbesserter Bearbeitung erschienenen von Schreiber in Eßlingen, welche wegen des Reizes der Farbe und der leichten Uebersichtlichkeit der dargestellten Handlung sich besonders für

Kindergärten eignen dürften, und neben den Kaiserswerther Bildern zur biblischen Geschichte aus neuerer Zeit namentlich die nach Schnorr in vergrößertem Maßstabe ausgeführten Wandbilder (Leipzig G. Wigand), sodann die aus dem Verlag von Justus Naumann in Leipzig (6 Lieferungen von je 4 Blatt à 2 Mark, kolorirt à 3 Mark), und die von Meinhold und Söhne in Dresden herausgegebenen (1. Sammlung. 20 Bilder zu 12 Mark). Diese erste Stufe des Unterrichts in der biblischen Geschichte behandelt speciell: Materne, der erste Religionsunterricht. 1855. Köhnlein, die biblische Geschichte für das erste Jugendalter. Frankf. 1854. Ranke, erster Religionsunterricht. 1855. Wangemann, Biblische Geschichten für die Elementarstufe. 2. Aufl. 1862 und Handreichung beim Unterricht der Kleinen in der Gotteserkenntnis. 5. Aufl. Eisleben 1874. Schneider, das erste Religionsbuch. Posen 1865. Sperber, Religionsbüchlein f. d. Unterstufe. 1868. Wiedemann, wie ich meinen Kleinen die biblische Geschichte erzähle. Auch die zweimal zwei und fünfzig biblischen Geschichten des Calwer Verlagsvereins. 231. Aufl. 1875 sind hauptsächlich für diese Stufe geeignet; ebenso Kompfe, 100 biblische Geschichten für die unteren Classen. 4. Aufl. Dillenburg 1877.

2) Der Unterricht in der biblischen Geschichte auf der Mittelstufe unterscheidet sich von dem auf der Unterstufe zunächst durch den vermehrten Stoff. Es wird sowohl im Alten als im Neuen Testament der Kreis weiter gezogen werden können, indem die Geschichte, dort bis zu Salomo, hier bis zu Pauli Bekehrung fortgesetzt wird, so daß die Führungen Gottes mit seinem alttestamentlichen Volk bis zum Höhepunct der Entwicklung desselben und parallel damit die Geschichte des Neuen Bundes bis zu dem vorläufigen Abschluß, welchen dieselbe in der Urgemeinde gefunden hat, zur Darstellung kommen. Dagegen möchten wir das, was der württ. Normallehrplan aus der Geschichte der Propheten Elia und Elisa dieser Stufe zutheilt (Elia zu Sarepta, Elisa und die Knaben), hier weglassen, da die Wirksamkeit dieser Propheten ohne Bekanntschaft mit der Theilung des David'schen Reichs nicht verstanden werden kann, solche einzelne Vorkommnisse aber, losgerissen von der ganzen Lebensgeschichte des betr. Gottesmannes, viel von ihrem Werthe verlieren. Zum Ersatz würden wir die Geschichte des Wüstenaufenthaltes und die der Richterzeit reichlicher bedenken. Dort scheint uns, wenn zu mehrerem die Zeit nicht reichen sollte, mindestens das „goldene Kalb" unentbehrlich, um der Treue Gottes die Bundbrüchigkeit des Volks gegenüber zu stellen; hier sollte Gideon nicht übergangen werden. Auch von David sollte mehr aufgenommen sein als nur die beiden Stücke: „David und Goliath", „David und Absalom". Die Salbung, die Verfolgung durch Saul, die Erhebung auf den Thron, der Fall und die Strafe gehören nothwendig dazu, um das Bild dieses Mannes dem Kinde anschaulich vor die Seele zu stellen. Im Neuen Testament würden wir die Geschichte des Stephanus nicht übergehen, da dieselbe einerseits zur Zeichnung der Urgemeinde unentbehrlich ist, andrerseits für die Bekehrung des Paulus die Unterlage bildet. Zu diesen Abweichungen von der Auswahl des württ. Normallehrplans veranlaßt uns namentlich auch die Erwägung, daß auf dieser Stufe der Unterricht in der biblischen Geschichte ein biographisches Gepräge erhalten sollte. Während auf der Elementarstufe die einzelne Geschichte für sich zur Darstellung kommt und ihr Zusammenhang mit anderen Geschichten nur da, wo er ganz auf der Hand liegt, hervorgehoben wird; so treten dagegen auf der Mittelstufe die hl. Personen, die Gottesmänner, in den Vordergrund, ihre Persönlichkeit bildet den Mittelpunct, um den sich die einzelnen Ereignisse gruppiren und auf den sich das Interesse des Schülers concentrirt. Ebendaher ist nicht bloß eine oder die andere Geschichte aus ihrem Leben zu erzählen, sondern so viel als nöthig ist, um ihr Charakterbild nach allen Hauptseiten zur Anschauung zu bringen. Nur so wird es möglich, daß der Schüler sich für einen Helden der biblischen Geschichte begeistert, dessen Geschichte mit durchlebt und dadurch eine sittliche Wirkung an sich selbst erfährt.

Was das Unterrichtsverfahren betrifft, so tritt auf dieser Stufe ein neues Hülfsmittel für die Aneignung des Stoffes ein, das eigene Lesen der Schüler. Verkehrt aber ist es, wenn, wie das früher wohl meistens geschah, hiemit begonnen wird. Die Lesefertigkeit ist auf dieser Stufe noch so gering, daß, wenn die Schüler einen ihnen ganz fremden Stoff lesen sollen, das Verständnis und der Eindruck nothwendig

darunter leidet. Das Lesen der Geschichte ist also ans Ende der Behandlung zu verweisen. Im übrigen gestaltet sich der Gang der Hauptsache nach ebenso wie auf der ersten Stufe; nur wird die Zerlegung in einzelne Abschnitte höchstens bei längeren Erzählungen nöthig werden, in der Regel aber die ganze Geschichte im Zusammenhang erzählt und sofort besprochen werden können. Daß diese Besprechung eine eingehendere sein, namentlich den Zusammenhang mit anderen Erzählungen mehr ins Auge fassen und dieselben so verwenden muß, daß die Schüler einen Eindruck von den Charaktereigenthümlichkeiten der Hauptpersonen erhalten, sei nur kurz erwähnt; ebenso versteht es sich von selbst, daß umfassender als auf der ersten Stufe auf die Offenbarungen der göttlichen Allmacht, Weisheit, Gerechtigkeit und Barmherzigkeit in der Geschichte aufmerksam zu machen ist. Da bei den Schülern schon mehr vorausgesetzt werden darf, so kann auch der Frage eine bedeutendere Stelle eingeräumt werden. Man braucht sich nicht auf das Abfragen des unmittelbar zuvor Besprochenen zu beschränken, vielmehr wird es zweckmäßig sein, die Schüler durch passende Fragen zum Aufsuchen von Beziehungen zwischen der eben erzählten Geschichte und einer früheren, von Aehnlichkeiten und Unterschieden in dem Lebensgang, der Handlungsweise und Gesinnung verschiedener Personen der biblischen Geschichte, zum Aussprechen sittlicher Urtheile u. s. w. zu veranlassen. Ist die Geschichte in dieser Weise erzählt und durchgesprochen, so wird sie im Historienbuch ohne viel Anstöße gelesen werden können; und jetzt erst ist dieses Lesen fruchtbar, weil jetzt erst die Schüler im Stande sind, ihre Aufmerksamkeit dem Inhalte zuzuwenden. Wenn die Zeit reicht, ist ein mehrmaliges Lesen zu empfehlen und zwar ein solches, bei welchem die dem Gedächtnisse buchstäblich einzuprägenden Aussprüche von allen Schülern im Chor gesprochen werden. Auch als H a u s a u f g a b e empfiehlt sich das Nachlesen der biblischen Geschichten. Wie verhält sich aber dieses Nachlesen zu der freien Wiedergabe? Nicht selten wird das oft wiederholte Lesen in der Schule und zu Hause als das Hauptmittel benützt, um die Schüler dahin zu bringen, daß sie die betreffende Geschichte erzählen können. Dies scheint uns nicht der richtige Weg, denn auf diese Weise kommen die Schüler, und zwar die fleißigsten am meisten, dazu, daß sie die Geschichten Wort für Wort memoriren, um sie dann aufzusagen; und hiegegen helfen weder Erlasse der Behörden, noch Ermahnungen der Lehrer. Sollen es die Schüler dahin bringen, daß sie die Geschichte f r e i wiederzugeben im Stande sind, so muß dieselbe a n f a n g s durch Vor- und Nacherzählen eingeübt werden, und erst wenn dies geschehen ist, darf das Lesen aus dem Buche gleichsam zur Probe und Bestätigung für das Gelernte hinzutreten. Auf der ersten Stufe war die Erzählung alles, nun, zum Anfang der zweiten heißt es: von der Erzählung zum Text. Allein auch dabei dürfen wir nicht stehen bleiben. Die Schüler sind dahin zu führen, daß sie ihre Kenntnis der hl. Geschichte nicht auf dem Wege bloß mündlicher Tradition überkommen, sondern als evangelische Christen sie aus der Schrift zu schöpfen im Stande sind. Sie müßen daher allmählich darin geübt werden, aus der Hülle des Schriftwortes die Erzählung heraus zu schälen. Wenn dies auch hauptsächlich der Oberstufe zufällt, so hat doch schon die Mittelstufe darauf vorzubereiten. Es muß mehr und mehr heißen: vom Text zur Erzählung! Man gehe also allmählich dazu über, das Lesen derjenigen Geschichte, welche in der nächsten Stunde vorkommen soll, als Hausaufgabe zu geben. In der Stunde selbst verlange man dann nicht zusammenhängendes Erzählen, lasse vielmehr die Erzählung vor den Ohren der Schüler entstehen, indem man durch passend angebrachte Fragen sich nicht nur überzeugt, ob sie die Geschichte gelesen und verstanden haben, sondern ihnen zugleich auch Gelegenheit giebt, selber die Bausteine zusammen zu tragen, aus welchen sich dieselbe unter der Hand des Lehrers gestaltet. Ist so eine Erzählung entstanden, welche mit der im Buche gegebenen keineswegs wörtlich übereinzustimmen braucht, so werde sie, nachdem das oben beschriebene Lehrgespräch stattgefunden, von den Schülern in dieser freieren Form nacherzählt und dann nochmals im Buche gemeinsam gelesen.

3) Das zuletzt beschriebene Verfahren bildet den Uebergang zu der Behandlung der biblischen Geschichte auf der O b e r s t u f e. Hier tritt die B i b e l selbst als Quelle der biblischen Geschichte auf. Ohne auf die Frage, ob Bibel, Bibelauszug oder Schulbibel, hier weiter einzugehen (vrgl. den Artikel „Bibellesen" S. 160) setzen wir voraus, daß der evangelische Religionsunterricht der Aufgabe, die Jugend mit der Bibel be-

kannt zu machen, sich nicht entziehen könne, und daß daher die ganze Bibel in den Händen der Schüler sei. Nun wäre es allerdings im Interesse der Bibelkenntnis wie in dem der Lesefertigkeit zu wünschen, daß die Schule neben dem sonstigen Religionsunterricht eigene Stunden für das Bibellesen aussetzen könnte. Bei der stets wachsenden Zahl von Unterrichtsfächern aber ist hiezu keine Aussicht. Um so nothwendiger ist es, daß der Unterricht in der biblischen Geschichte auch dazu benutzt werde, die Schüler mit der Quelle dieser Geschichte, der hl. Schrift, bekannt zu machen. Hiedurch soll aber das schon auf der vorigen Stufe dem Kinde lieb gewordene biblische Historienbuch nicht beseitigt werden. Dasselbe ist vielmehr fortwährend als Hülfsmittel zu häuslicher Vorbereitung und Repetition zu verwenden. Dadurch wird am besten jener Misbrauch der Bibel verhütet, der schon so manche Pädagogen veranlaßt hat, sich für einen Bibelauszug zu erklären, daß nämlich die Kinder, wenn ihnen die Bibel zur Selbstbeschäftigung in die Hand gegeben wird, solche Stellen, in welchen geschlechtliche Verhältnisse besprochen sind, mit lüsternem Sinne aufsuchen. Nur in der Schule unter der Aufsicht des Lehrers, wie andererseits im Hause bei der gemeinsamen Andacht unter der Aufsicht des Hausvaters soll das Kind in der Bibel selbst lesen. An ihrer Hand soll auch der Unterricht in der biblischen Geschichte auf der Oberstufe ertheilt werden. Die Einwendung, daß ein solcher Unterricht zu viele Zeit erfordere, trifft nur dann zu, wenn der Lehrer ohne gehörige Vorbereitung an seine Aufgabe geht. In diesem Falle wird allerdings mit Hin- und Herblättern in der Bibel und mit Lesen von Versen, die nicht zur Sache gehören, nicht nur viel Zeit verloren, sondern die Schüler werden auch zerstreut, die Unsicherheit des Lehrers läßt es bei ihnen zu keiner klaren Auffassung der Geschichte kommen, und überdies dient die Verlegenheit, in welche derselbe leicht geräth, wenn unvermuthet in geschlechtlicher Beziehung bedenkliche Ausdrücke vorkommen, nur dazu, auf diese aufmerksam zu machen, mögen sie nun gelesen oder übergangen werden. Unerläßliche Bedingung eines erfolgreichen Betriebs des an die hl. Schrift selbst anknüpfenden Unterrichts in der biblischen Geschichte ist also, daß der Lehrer sich *sorgfältig vorbereite*, insonderheit das Pensum für jede Stunde abgrenze und die zu lesenden Verse der Bibel genau im voraus fixire. Geschieht das, so wird das Lesen in der Bibel kaum mehr Zeit in Anspruch nehmen als das im Historienbuch, und es wird den für evangelische Schüler nicht hoch genug anzuschlagenden Vortheil gewähren, daß sie mit der Bibel vertraut werden und lernen in der Schrift zu suchen. Da solche Einführung der Kinder in die Schrift in den Familien nur ausnahmsweise geschieht, auch in dem Religionsunterricht des Geistlichen zum Lesen längerer Schriftabschnitte sich die Zeit nicht findet; so müßte unserem evangelischen Volke die Bibel allmählich ein ganz fremdes oder doch ein nur aus einzelnen Aussprüchen ihm bekanntes Buch werden, ein Buch, mit dem es nichts anzufangen wüßte, wenn nicht wenigstens beim Unterricht in der biblischen Geschichte ein größerer Theil derselben von der Jugend gelesen würde.

Nicht allein aber ein neues Unterrichts*mittel* tritt auf der Oberstufe ein, sondern auch die ganze *Behandlung* wird eine andere. Haben wir für die biblische Geschichte auf der Mittelstufe ein biographisches Gepräge gefordert, so tritt auf der Oberstufe statt der einzelnen Persönlichkeiten mehr und mehr das Volk Gottes als solches, statt der göttlichen Führungen im Leben einzelner Frommen die Führung der Gemeinde in den Vordergrund. Hiedurch gewinnt die Geschichte quantitativ und qualitativ eine andere Gestalt. Es kommen nun auch diejenigen Abschnitte zur Behandlung, welche sich auf die Entwicklung des alttestamentlichen Bundes*volkes* und auf die Anfänge der christlichen Kirche beziehen. Somit tritt neu hinzu die alttestamentliche Geschichte von der Theilung des Reiches an, wobei die Wirksamkeit der Propheten in erster Linie zu betonen ist. Im übrigen kann je nach der zu Gebot stehenden Zeit diese Geschichte kürzer oder ausführlicher gegeben werden. Namentlich macht es einen Unterschied, ob man mehrere Jahrgänge von Schülern gemeinsam oder jede Altersclasse gesondert zu unterrichten hat. Im letzteren Falle wird man innerhalb der Oberstufe selbst wieder zwei Abstufungen machen und mit der jüngeren Classe etwa bei der babylonischen Gefangenschaft abbrechen, während der älteren auch die Geschichte des wiederhergestellten jüdischen Reiches vorzuführen und über die Schicksale des jüdischen Volkes vom Aufhören der alttestamentlichen Geschichtsschreibung bis zum Beginn der evangelischen

Geschichte ein Ueberblick zu geben sein wird. Im Neuen Testament ist bis zum Ende der Apostelgeschichte zu gehen und zum Schlusse noch die Zerstörung Jerusalems zu erzählen. — In qualitativer Beziehung tritt auf dieser Stufe das Neue ein, daß nicht nur das individuelle Leben und das Familienleben, sondern auch das Volks- und Gemeindeleben, soweit es die Fassungskraft der Kinder gestattet, in Betracht gezogen wird. Hier scheint uns ein Hauptmangel der in unseren Volksschulen gewöhnlichen Behandlung der biblischen Geschichte zu liegen. Die Familiengeschichten aus der Patriarchenzeit werden den Schülern wiederholt, vielleicht bis zum Ueberdruß vorgeführt, indem man sie auf die Vorbilder des Gottvertrauens, der Friedensliebe, der Keuschheit und anderer Tugenden des Privatlebens, welche darin vorkommen, hinweist. Dagegen geht man über die Geschichte des israelitischen und jüdischen Reiches flüchtig hinweg, und was von Vorbildern bürgerlicher Tugend, von Lehren politischer Weisheit, von Beispielen des göttlichen Waltens im Völkerleben in derselben enthalten ist, geht unserer Jugend und ebendamit unserem Volke größtentheils verloren. Daß Gerechtigkeit ein Volk erhöhet, die Sünde aber auch im Völkerleben der Leute Verderben ist, wird nicht anschaulich gemacht, der echte Patriotismus der Propheten wird nicht benützt, um den Schülern einen Schutz gegen die Verführung durch den erlogenen Patriotismus der Volksschmeichler auf den Lebensweg mitzugeben. Während daher die aus unseren Gelehrtenschulen hervorgehende Jugend von der Lectüre der Classiker her politische Ideale, die allerdings oft genug an großer Unklarheit leiden, ins Leben mit hinaus bringt, und während dem classischen Alterthum entstammende politische Ideen, allerdings meist in sehr verzerrter Gestalt, auf die politische Entwicklung der modernen Völker großen Einfluß geübt haben (man denke nur an den Einfluß der römisch-republicanischen, sowie der cäsarischen Ideen auf die französische Geschichte); so gehen dagegen die an der hl. Geschichte genährten Zöglinge der Volksschule ins Leben über, ohne für die in der Gegenwart so bedeutsame politische Seite desselben irgendwelchen Antrieb oder Leitfaden oder Halt in demjenigen zu finden, was sie in der Schule gelernt haben. Sollte sich hieraus nicht zum großen Theile die Wehr- und Rathlosigkeit erklären, mit welcher auch verständige und wohlmeinende Männer, wenn sie nur die Volksschule durchlaufen haben, politischen Umtrieben gegenüberstehen? Ferne sei es nun von uns, zu wünschen, daß man den Unterricht in der biblischen Geschichte zur Erörterung politischer Parteifragen misbrauche, aber wenn man aus der Bibel den Leuten für ihr Verhalten im öffentlichen Leben nichts weiter mitzugeben weiß, als das Gebot: „jedermann sei unterthan der Obrigkeit"; so wundere man sich nicht, daß unser Volk seine politische Belehrung anderswo sucht und dabei oft genug den Verführern in die Hände fällt. Die biblische Geschichte bietet Gelegenheit genug dar, um zu zeigen, wie für das Leben der Völker sowohl als für das des Einzelnen in seiner Eigenschaft als Glied eines Volksganzen heilige Gottesgesetze gelten, und wie deren Uebertretung sich straft; und diese Gelegenheiten sollten sorgfältiger benutzt werden, als es gewöhnlich geschieht. Israel ist aber nicht nur ein Volk, es ist auch eine Gottesgemeinde, und so giebt seine Geschichte, nicht minder aber auch die der christlichen Urgemeinde, Veranlassung, den Schülern anschaulich zu machen, welche Aufgaben die Gemeinde Gottes und der einzelne Christ als Glied derselben zu erfüllen hat. Der zu unserem schweren Schaden unter den evangelischen Christen Deutschlands so selten gewordene kirchliche Sinn kann und soll gerade aus biblischen Wurzeln erwachsen und ein treffliches Mittel dazu kann bei richtiger Behandlung der Unterricht in der biblischen Geschichte werden. — Weiter unterscheidet sich dieser Unterricht auf der Oberstufe von dem auf den früheren Stufen dadurch, daß die einzelnen Erzählungen nicht nur, wie das von Anfang an geschah, in chronologischer Ordnung auf einander folgen, sondern daß jetzt auch die Lücken zwischen ihnen ausgefüllt und auf ihren geschichtlichen Zusammenhang nicht bloß gelegentlich, sondern ausdrücklich und eingehend hingewiesen wird. Dieser Zusammenhang kann aber in doppelter Weise gefaßt werden, nach der äußeren menschlichen und nach der inneren göttlichen Seite. In ersterer Hinsicht werden die verschiedenen Entwicklungsstufen der Menschheit und Israels insbesondere zu unterscheiden und ihre Eigenthümlichkeit zu charakterisiren sein, so namentlich die Zeit vor und die nach der Sintflut, die Entstehung der Völker, das erwählte Geschlecht als Familie und als Volk, die Beschaffenheit des Landes der Verheißung in ihrer Bedeutung für den Beruf Israels;

die Richterzeit und das Königthum, die Berührung Israels mit der Völkerwelt in der salomonischen Zeit, das Prophetenthum in seinen Hauptgestaltungen, die vor- und die nachexilische Zeit; dann im Neuen Testamente die Zustände der jüdischen und heidnischen Welt bei der Erscheinung Christi, die judenchristlichen und die heidenchristlichen Gemeinden u. dgl. Um dies alles den Schülern anschaulich zu machen, ist eine genauere chronologische und geographische Orientirung nöthig, als sie auf den vorangehenden Stufen gefordert werden konnte. Es müßen daher jetzt die wichtigsten Jahreszahlen der biblischen Geschichte dem Gedächtnisse eingeprägt und die Hauptörtlichkeiten, welche den Schauplatz derselben bilden, nach ihrer Lage zur Anschauung gebracht werden. Was für die Unterstufe die biblischen Bilder waren, das ist für diese Stufe eine Karte des hl. Landes und eine weitere, welche die Reisen des Apostels Paulus veranschaulicht. Auch ein Plan von Jerusalem und Abbildungen der Geräthe des Heiligthums, sowie dieser oder jener wichtigen Stätten des hl. Landes sind als Hülfsmittel zu empfehlen. Es ist auch an brauchbaren Werken dieser Art kein Mangel. Zu nennen sind aus neuerer Zeit die Wandkarten von Palästina, theils für den wissenschaftlichen Gebrauch bestimmt, wie die von van der Velde, und die größere von Kiepert, theils für die Schule, wie die von Hergt, Leeber, Kiepert u. a.; dazu Schäffer: „Schulwandkarte der Länder der hl. Schrift" und die Bibelatlanten von Kiepert-Lionnet, Braselmann, Dächsel, Ißleib-König u. a.; ferner Kinzler: „die biblischen Alterthümer mit Abbildungen," und die Beschreibungen des hl. Landes von v. Raumer, Völter, Valentiner, Bäßler, Hofmann, Kühn u. a.

Weiter aber gehört zu diesem Hervorheben des äußeren Zusammenhangs, daß von den Ereignissen auf deren Ursachen zurückgewiesen, daß das Ergehen der Menschen als die Frucht ihres Thuns ins Licht gestellt wird, daß z. B. die Bedrückungen Israels durch die Heiden in der Richterzeit nicht bloß erzählt werden, vielmehr nachgewiesen wird, warum es nach der glorreichen Zeit Josua's zu solchen Demüthigungen kommen konnte und mußte. Dies führt von selbst weiter. Da für die religiöse Betrachtung des Menschenlebens der Zusammenhang zwischen Sünde und Uebel nicht nur ein in der Natur der Sache liegender, sondern zugleich ein göttlich geordneter ist, so kann derselbe den Schülern nicht deutlich gemacht werden, ohne daß auf den göttlichen Rathschluß, zunächst sofern er ein Gerichtsrathschluß ist, zurückgegangen würde. Daß der hl. Gott die Sünde heimsucht, das hebt die Schrift selbst so häufig und so nachdrücklich hervor, daß es die hl. Geschichte geradezu verfälschen hieße, wenn der Unterricht diesen Gedanken umgehen wollte. Nicht minder deutlich aber weist die Schrift auf die Heilsrathschlüsse Gottes hin. Das „Gott gedachte es gut zu machen" ist der rothe Faden, welcher sich durch alle Verwirrungen hindurchzieht, die menschlicher Unverstand oder menschliche Bosheit anrichtet. Daß es Aufgabe des Unterrichtes ist, diesen Faden aufzuzeigen, wird wohl allseitig zugegeben. Aber nun erhebt sich die Frage, ob von dieser Vielheit göttlicher Rathschlüsse zu dem einen Heilsrathschluß aufzusteigen sei, so daß die ganze hl. Geschichte als eine zusammenhängende, organisch sich entwickelnde Realisirung dieses göttlichen Heilsplanes sich darstellt. Hier gehen die Ansichten auseinander. Die Einen finden eben darin das Ziel und den Abschluß des Unterrichts in der biblischen Geschichte, daß dem Kinde „der große Offenbarungsplan und Erziehungsgang Gottes möglichst zum klaren Bewußtsein gebracht," daß die „erst lose zusammenhängenden Bilder zur Geschichte des Reiches Gottes zusammengewebt" werden. Diese Forderung spricht z. B. Riecke in seiner „Erziehungslehre" und Grüllich in seiner Schrift: „der Religionsunterricht in der Volksschule" aus, und der Erlaß des württ. Consistoriums „betr. die religiöse Unterweisung der Schuljugend" vom 5. Juli 1870 weist es zwar nicht dem durch den Lehrer zu ertheilenden Unterricht in der biblischen Geschichte, aber dem Rel.-Unt. des Geistlichen als Aufgabe zu, „die Hauptpuncte der Entwicklung des Reiches Gottes in ein helleres Licht zu stellen." Bedeutende Bearbeiter der biblischen Geschichte haben dieser Forderung zu genügen versucht, so unter den Neueren namentlich Kurtz in seinem „Lehrbuch der hl. Geschichte" und in seiner „biblischen Geschichte" in der Weise, daß er jedem Zeitraume eine Betrachtung über die „Bedeutung des Zeitraums" vorausschickt. Gegen dieses Verfahren hat Kahle in seiner „Geschichte des Reiches Gottes im A. und N. Bunde" mit Recht die Einwendung erhoben, daß eine solche Betrachtung

der concreten Grundlage entbehre und deshalb keine Einsicht in die Entwicklung des Reiches Gottes gewähre. Er selbst sucht diese Einsicht zu bewirken durch Rückblicke, welche er an den Ruhe- und Wendepuncten der Entwicklung einflicht. Ebenso sucht Buchrucker: „Wie ist die Gemeinschaft Gottes und der Menschheit zustande gekommen? Ein Leitfaden für den biblischen Geschichtsunterricht in der Volksschule" der biblischen Geschichte dadurch ein höheres Interesse für die Schüler zu verleihen, daß er den inneren Zusammenhang ihrer Thatsachen aufzeigt. Schon die Ueberschrift jeder einzelnen Erzählung soll deren heilsgeschichtliche Bedeutung ins Licht stellen.

Von anderer Seite dagegen wie von Schurig und v. Zezschwitz wird zwar zugegeben, daß das Ziel des Unterrichts in der hl. Geschichte die Einsicht in den anbetungswerthen Entwicklungsfortschritt des Reiches Gottes in der Heilsgeschichte sei, dabei aber geltend gemacht, daß dieses Ziel nur mit Studirenden der Theologie oder etwa mit den oberen Classen höherer Schulen sich erreichen lasse, während selbst Schüler der mittleren Gymnasialclassen kaum im Stande seien, einen Blick hinter den Schleier zu thun. Noch mehr muß dann für die Schüler der Volksschule diese Behandlungsweise als zu hoch und zu theologisch erscheinen, und es wird gegen dieselbe der Vorwurf erhoben, daß bei ihr durch Einordnung des Einzelnen unter einen allgemeinen Gesichtspunct die unmittelbare Wirkung der Einzelgeschichte geschmälert werde. Uns scheint es, als handelte es sich bei dieser Frage nicht um ein Entweder — Oder, sondern um ein Mehr oder Weniger. Daß Christus der Mittelpunct der ganzen biblischen Geschichte ist, das wird durch jede Behandlung derselben hindurch leuchten müßen, darum ist „der Zusammenhang des Neuen mit dem Alten Testament in den immer klarer hervortretenden Hauptweissagungen und Typen aufzuweisen" (v. Zezschw.). In welchem Umfang das geschehen kann, hängt von der Reife der Schüler und der Befähigung des Lehrers ab. Lieber thue man hierin zu wenig als zu viel, lieber komme der zusammenfassende Ueberblick zu kurz, für welchen die Kinder ohnedem ein viel geringeres Interesse haben, als wir uns einzubilden geneigt sind, als daß die liebevolle Behandlung der Einzelgeschichte nothlitte; und auch wo man allgemeinere Gesichtspuncte hervorheben will, dürfen dieselben nicht in der dogmatischen Weise, wie von Kurtz geschieht, vorangestellt, sondern sie müßen als Ergebnisse aus der Betrachtung der Einzelngeschichten gewonnen werden. Dadurch vermeidet man willkürliche Typologie, die einzelne Geschichte kommt zu ihrem Recht und es drängt sich den Schülern die Ahnung auf, daß, je mehr man sich in die biblischen Geschichten versenke, eine desto tiefere Bedeutung derselben sich erschließe. So sind sie bewahrt vor dem weitverbreiteten Wahne, mit diesen Geschichten fertig zu sein, sobald sie die Kinderschuhe abgelegt haben, sie fühlen sich vielmehr auch im späteren Leben noch zu denselben hingezogen.

Wie gestaltet sich nun aber beim Unterricht der Oberclasse das Verfahren im Einzelnen? Wenn der württ. Normallehrplan sagt: „auch hier wird in der Regel vom Lehrer zuerst vorerzählt", so stimmen wir dem bei, sofern es sich um die erste Zeit des Unterrichts auf der Oberstufe und sofern es sich um Geschichten handelt, die dem Schüler noch unbekannt sind. Es soll ja derselbe, indem er die Erzählung des Lehrers mit dem nachher gelesenen biblischen Texte vergleicht, eine Vorstellung davon gewinnen, wie das Wort der Schrift in ein mündliches umgesetzt wird. Aber er soll dieses Umsetzen selbst auch lernen und üben, und um dies zu erreichen, muß man allmählich dazu übergehen, nicht mit dem Vorerzählen des Lehrers, sondern mit dem Lesen in der Bibel zu beginnen. Dies ist namentlich bei Erzählungen, welche schon auf den früheren Stufen wiederholt vorgekommen sind, zu rathen, nicht bloß um der Zeitersparnis willen, sondern auch weil das passive Anhören einer solchen längst bekannten Geschichte den Schüler langweilt. Dennoch bleibt Raum genug für das Erzählen des Lehrers. Dasselbe hat namentlich einzutreten, um den geschichtlichen Zusammenhang zwischen zwei in der Bibel gelesenen Abschnitten herzustellen. So z. B., wenn nach der „Theilung des Reichs" unmittelbar die Geschichte von Ahab und Elia einerseits, andererseits die von Hiskia und Jesaia gelesen wird, so ist es nothwendig, über die Entwicklung beider Reiche bis zu dem bezeichneten Puncte Mittheilungen zu machen, welche je nach der Fassungskraft der Schüler und nach der verfügbaren Zeit mehr oder weniger eingehend sein werden. Sodann wird der Lehrer diejenigen Geschichten, bei welchen im biblischen Texte irgend etwas vorkommt, was vorzulesen das Schamgefühl verletzen könnte (z. B.

Josephs Versuchung, Davids Fall) lieber frei erzählen; endlich wird bis zum Ende des Curses die freie Erzählung dem Lesen in der Bibel dann vorangehen, wenn es zur Erleichterung des Verständnisses erforderlich erscheint, oder wenn der Lehrer, von einer Geschichte besonders ergriffen, das gemüthliche Bedürfnis hat, dieselbe mit eigenen Worten zu erzählen.

Ist die Geschichte gelesen, beziehungsweise vom Lehrer erzählt und dann gelesen, so folgt die Unterredung über dieselbe in der schon bei den vorigen Stufen angegebenen Weise, natürlich unter Berücksichtigung der größeren geistigen Reife, welche die Schüler jetzt erreicht haben. Namentlich sind es zwei Puncte, in Beziehung auf welche die Besprechung auf der Oberstufe sich ein höheres Ziel zu stecken hat als die auf den vorangegangenen Stufen. Einestheils nämlich ist es auf dieser Stufe nothwendig, den Zusammenhang der einzelnen Erzählung mit anderen, beziehungsweise mit dem Ganzen der biblischen Geschichte ins Licht zu stellen, anderntheils ergiebt sich jetzt die Aufgabe, aus der Geschichte religiöse und sittliche Wahrheiten abzuleiten, für welche die Schüler jüngeren Alters noch kein Verständnis hatten. Es braucht jedoch diese Unterredung nicht bei jeder Geschichte in der gleichen Weise und mit der nämlichen Ausführlichkeit stattzufinden; vielmehr ist es Sache des pädagogischen Taktes, unter Berücksichtigung der Fähigkeit der Schüler, der verfügbaren Zeit, der mancherlei Vorkommnisse des Schullebens und so mancher anderen in Betracht kommenden Verhältnisse zu entscheiden, ob eine Erzählung nur kurz zu erläutern, oder ob eine ausführliche Begriffsentwicklung an sie anzuschließen ist. Im ersteren Falle genügt es, über Personen und äußere Verhältnisse das Nöthigste zu geben und die Erzählung zu den vorangehenden in Beziehung zu setzen, im zweiten Falle dagegen ist die Geschichte weiterhin als Grundlage für eine lebhafte Entwicklung zu benützen. So kann man z. B. bei der Behandlung von „Joseph in Aegypten" sich darauf beschränken, den geschichtlichen Hergang zu erläutern, und das Höhere gegenüber von dem auf den früheren Stufen Gegebenen besteht dann in dem Doppelten, daß durch Herbeiziehung von Notizen aus der ägyptischen Archäologie und Geographie der äußere Hergang anschaulicher gemacht und daß diese einzelne Geschichte durch Hervorhebung der Folgen, die sie für die physische Erhaltung und geistige Entwicklung Israels hatte, in den Organismus der ganzen biblischen Geschichte eingefügt wird. Dagegen kann es unter anderen Umständen passend sein, die Geschichte Josephs zu benützen, um an ihr das Wesen der Versuchung oder der göttlichen Weltregierung, die auch das Böse ihren Rathschlüssen dienstbar zu machen weiß, zu erklären. In dieser Weise hat z. B. v. Zezschwitz (Syst. d. Katech. II, b. S. 501 ff.) gezeigt, wie aus der Geschichte Kains und Abels die verschiedenen Momente des Begriffs der Frömmigkeit zu gewinnen sind. — Ist eine Erzählung in dieser Weise durchgesprochen, so folgt das Nacherzählen derselben durch die Schüler. Doch ist nicht nöthig, dieses bei jeder Erzählung vorzunehmen. Auch schriftliche Ausarbeitungen können dazu benützt werden, die Schüler theils Data aus der biblischen Geschichte aufführen, theils einzelne Erzählungen wiedergeben, theils ganze Geschichtsabschnitte übersichtlich zusammenfassen, auch wohl einzelne biblische Personen nach Charakter und Lebensführungen mit einander vergleichen zu lassen.

Aus der großen Zahl biblischer Geschichten für die Mittel- und Oberclasse heben wir hervor:

Zahn, bibl. Historien; zuerst 1831 erschienen, nach dem Kirchenjahr geordnet. Preuß, bibl. Geschichten. Königsb. 63. Aufl. 1875. Kurtz, Lehrbuch der hl. Geschichte. Königsb. Fürbringer, bibl. Geschichten. 18. Aufl. Berl. 1876. Kahle, Geschichte des Reiches Gottes. Breslau. 3. Aufl. 1876. Buchrucker, wie ist die Gemeinschaft Gottes und der Menschheit zu Stande gekommen? Nürnb. 1859. Flügge, Lehrbuch der bibl. Geschichte. Hannov. 1862. Witt, die bibl. Geschichten. Kiel 1869. Wendel, bibl. Geschichten. 71. Aufl. Breslau 1877. Bacmeister, bibl. Geschichte. Heilbr. In erster Aufl. (1875) für Mittelclassen, in zweiter (1877) für Mittel- und Oberclassen. Henning, bibl. Gesch. Königsb. 1874. Reinecke, bibl. Gesch. Hannov. 1875. Brüggemann, bibl. Gesch. Essen 1876. Sperber, die bibl. Geschichte, insbesondere für Präparandenanstalten. Eisleben 1877. — Als Hülfsmittel für die Hand des Lehrers sind zu nennen: Nissen, Unterredungen über die bibl. Gesch. 2 Bde. Schilbe, Menkel und Iber, Handbuch für Lehrer zur

unterrichtl. Behandlung der bibl. Gesch. Cassel. Bormann, Erklärung der bibl. Geschichten für Lehrer. 2. Aufl. Berl. 1858. Schorn, Handbuch zur unterrichtl. Behandlung der bibl. Gesch. Leipzig. Schneider, Handreichung der Kirche an die Schule. Leipz. 1867. Durch fragendes Repetiren suchen in das Verständnis der bibl. Gesch. einzuführen Dörpfeld, Enchiridion der bibl. Geschichte. 1865 und Heine, Hülfsbuch zur Einführung in ein tieferes Verständnis der bibl. Geschichte. Cöthen. 3. Aufl. 1877. Die Methodik dieses Unterrichtszweiges behandeln Holtsch, Studien über den bibl. Geschichtsunterricht. Bresl. 1870 und Knoke, zur Methodik der bibl. Gesch. Hannov. 1875.

B. Dem Unterricht in der biblischen Geschichte muß, wie oben nachgewiesen, die Einführung in den Lehrgehalt der hl. Schrift zur Seite gehen. Auf der Unter- und Mittelstufe hat dieses lehrhafte Element noch keine selbständige Stellung, es lehnt sich ganz an die Geschichte an und kommt in dem an die einzelne Erzählung sich unmittelbar anschließenden Lehrgespräch, durch welches die in der Geschichte ausgeprägten religiösen und sittlichen Wahrheiten dem Verständnis und Herzen der Schüler nahe gebracht werden, sowie in den den Lehrgehalt der Geschichte zusammenfassenden, vom Schüler zu memorirenden Sprüchen oder Liederversen zu seinem Rechte. Mit zunehmender Reife der Schüler aber stellt sich das Bedürfnis ein, von der Anschauung zum Begriff, vom einzelnen Beispiel zur allgemeinen Regel weiter zu gehen und mit den ewigen Wahrheiten, wie sie nicht etwa nur in der Hülle einer einzelnen Erzählung sich darbieten, sondern in dem gesammten Entwicklungsgang der biblischen Geschichte offenbar geworden sind und in bestimmten Schriftworten ihren classischen Ausdruck gefunden haben, die Schüler vertraut zu machen. Es wird dabei von Seiten der letzteren nicht nur die Bekanntschaft mit den einzelnen biblischen Geschichten, sondern auch ein gewißer Ueberblick über den Gang der Offenbarung vorausgesetzt; der Zweck dieses Zweiges des Religionsunterrichts aber ist, dieselben dahin zu führen, daß sie nicht nur einen Vorrath biblischer Wahrheiten sich aneignen, sondern auch lernen, den Lehrgehalt einer Schriftstelle aus derselben zu entnehmen und religiöse Ansichten, welche ihnen im Leben entgegen treten, an der hl. Schrift zu prüfen. Wie nöthig dies ist, weiß jeder, der die Art kennt, wie unser Volk, insbesondere der bibelgläubige Theil desselben, mit Schriftworten umzugehen pflegt, wenn es gilt, für eine irgendwoher angenommene, wenn auch noch so abenteuerliche Meinung eine Begründung aus der hl. Schrift beizubringen. Da wird oft ein einzelnes Wort aus dem Zusammenhang gerissen und ihm eine Bedeutung unterschoben, die als unmöglich sofort sich herausstellen müßte, wenn man auf die Verhältnisse, unter denen es gesprochen wurde, und die Umgebung, in der es steht, achten wollte. Es wird die besondere Beziehung, welche das betreffende Schriftwort ursprünglich hat, beiseite gesetzt, der Sinn desselben willkürlich verallgemeinert und von diesem so verallgemeinerten Sinn die specielle Anwendung auf die gerade vorliegenden Umstände oder Fragen gemacht. Um dieser Unart, welche der Verbreitung sectirerischer Meinungen nicht wenig Vorschub leistet, bei der Jugend schon entgegen zu treten und dieselbe zur Ausübung des protestantischen Rechtes der Schriftforschung zu befähigen, muß man sie daran gewöhnen, die Schriftworte immer zunächst in ihrer bestimmten geschichtlichen Beziehung und Begrenzung aufzufassen. Hiezu ist nöthig, daß Zeit und Verhältnisse, unter denen das betreffende Wort gesprochen oder geschrieben wurde, daß Zweck und Hauptinhalt des Buches, in welchem es sich findet, dem Schüler bekannt werde. So führt die Erklärung der lehrhaften Aussprüche der hl. Schrift von selbst zu demjenigen Unterrichtszweig, welchen man gewöhnlich als Bibelkunde bezeichnet.

Die Bibelkunde, welche in der Volksschule zu lehren ist, unterscheidet sich nach dem Gesagten wesentlich von der sogenannten Einleitung in die hl. Schrift. Sie hat kein literarhistorisches, noch weniger ein kritisches Interesse. Sie tritt überhaupt nicht als selbständiger Lehrgegenstand auf, sondern nur als Hülfsmittel für das Verständnis des Schriftwortes. Ganz verkehrt wäre es z. B., die Charakteristik eines biblischen Buches nach seiner schriftstellerischen Eigenthümlichkeit als die Hauptsache zu behandeln und einzelne Stellen aus demselben nur als Proben oder Belege beizuziehen. Vielmehr sind die einzelnen Aussprüche die Hauptsache und der allgemeine Charakter des Buchs kommt nur soweit in Betracht, als es nothwendig ist, um diese Aussprüche ins rechte

Licht zu stellen. Demgemäß hat die Bibelkunde in der Volksschule die Aufgabe, über die Bibel als über die hl. Urkunde der Offenbarung im ganzen, über Entstehung und Geschichte, Eintheilung, Bestimmung und richtigen Gebrauch derselben die nöthige Belehrung zu geben und die Schüler so zu orientiren, daß sie den Hauptinhalt der einzelnen Bücher kennen und von den wichtigsten Geschichten, Weissagungen und Lehren anzugeben wissen, wo man sie in der Bibel zu suchen hat. Das einzelne Buch ist im Zusammenhang mit der Zeit, aus der es hervorgegangen ist, zu charakterisiren, so daß die biblischen Bücher nicht als ein graues Einerlei erscheinen, sondern auch ihre Unterschiede zur Anschauung kommen. Wie der Ton des Deuteronomium sich von dem der vorangehenden Bücher unterscheidet, wie ein Joel, Amos, Hosea, Jesaia, Jeremia jeder seine, mit seiner Zeit und Aufgabe im Zusammenhang stehende Eigenthümlichkeit hat u. dgl., davon läßt sich auch dem Schüler eine Ahnung beibringen, und er wird dann die Abschnitte aus diesen Büchern mit viel lebhafterem Interesse lesen. Dagegen wäre es eine unverantwortliche Verkehrtheit, auf vermeintliche Widersprüche zwischen den hl. Schriftstellern die Schüler aufmerksam zu machen. Nur darum vielmehr sind die Unterschiede hervorzuheben, damit die schöne Harmonie um so deutlicher werde, nur darum die Mannigfaltigkeit der Gaben aufzuzeigen, damit die Einheit des Geistes um so leuchtender sich darstelle. Wie hat man sich aber zu kritischen Fragen, betr. die Echtheit der einzelnen Schriften zu stellen? Hadersachen gehören nicht in die Schule. Mit kritischen Zweifeln oder verschiedenen Ansichten der Gelehrten über Entstehungszeit und Verfasser eines Buches die Schüler zu behelligen, nur um dadurch die eigene Gelehrsamkeit zu zeigen, wäre frevelhafte Eitelkeit. Sollte also z. B. der Lehrer über die Echtheit des Evangeliums Johannis Bedenken haben, so liegt doch kein Grund vor, den Schülern davon Mittheilung zu machen, noch weniger ist es eine Verletzung der Wahrhaftigkeit, wenn er trotz seiner persönlichen Zweifel dieses Evangelium mit dem allgemein angenommenen Namen bezeichnet. Anders verhält es sich in dem Fall, wenn die Abfassungszeit eines Buches für das Verständnis seines Inhaltes von wesentlicher Bedeutung ist. So z. B. werden die Abschnitte aus dem zweiten Theile des Buches Jesaia nur dann in das rechte Licht gestellt, wenn der Schüler weiß: der Prophet redet aus der Lage und aus dem Herzen des in der Gefangenschaft befindlichen Volkes. Diese Belehrung wäre für die Schüler hinreichend. Meint aber ein Lehrer weiter gehen zu sollen, etwa in der Weise, daß er sagt: „dies erklären sich einige daraus, daß sie annehmen, Jesaia habe sich im Geiste in diese viel spätere Zeit hinein versetzt, während andere der Ansicht sind, diese letzten Capitel des Buches Jesaia enthalten Weissagungen eines späteren Propheten aus der Zeit der Gefangenschaft, welche dann, weil man den Namen dieses Propheten nicht mehr wußte, dem Buche Jesaia angehängt wurden" — so möchten wir auch dies nicht durchaus misbilligen, vorausgesetzt, daß diese Mittheilung in unbefangener Weise gemacht wird und nicht, wie manchmal geschieht, im Tone einer überlegenen Weisheit, welche sich den Anschein giebt, der kirchlichen Ueberlieferung hinter die Schliche gekommen zu sein, und welche die Wirkung hat, daß die Schüler sich gewöhnen, naseweis und vorlaut zu kritisiren statt tüchtig zu lernen.

Aus dem Gesagten folgt, daß die Bibelkunde nicht als selbständiges Ganzes dem Unterricht in der biblischen Lehre vorausgeschickt werden darf. Vielmehr ist nach den allgemeinen Vorbemerkungen über die Bibel als Ganzes sofort zum Lesen der einzelnen Stellen überzugehen, und die erforderlichen Notizen über Entstehungszeit, Veranlassung, Verfasser und Inhalt des einzelnen Buches sind erst dann mitzutheilen, wenn man bei den aus demselben ausgewählten Stellen angelangt ist. Am Schlusse des ganzen Curses sind dann diese Notizen übersichtlich zusammen zu fassen und wohl auch in einer kurzen gedruckten Zusammenstellung zum Zwecke der Repetition den Schülern in die Hand zu geben.

Als Hülfsmittel für den Unterricht in der Bibelkunde nennen wir Luthers Vorreden zu den Büchern der hl. Schrift; Krummacher, Bibelkatechismus; Wolff, kurze Einleitung. Stuttg.; Weber, kurzgefaßte Einleitung in die hl. Schriften. Nördlingen; Staudt, Fingerzeige in den Inhalt und Zusammenhang der hl. Schrift. Stuttg.; Kübel, Bibelkunde. Stuttg.; Faulhaber, Bibelkunde. Eßlingen. Weit-

brecht, biblischer Unterrichtscursus an Oberclassen. 2 Thle. Stuttg.; dazu Ludewig, Methodik des Bibellesens und der Bibelkunde. Wolfenbüttel.

Wenn uns nun aber diese Belehrungen aus der Bibelkunde nur ein Hülfsmittel sind, um in das Verständnis der zu lesenden lehrhaften Schriftabschnitte einzuführen, so fragt es sich weiter: wie ist das Lesen solcher Abschnitte einzurichten? Hiebei kommt zur Sprache die Auswahl, die Anordnung und die Behandlung derselben.

a. Die Auswahl wird zunächst Rücksicht zu nehmen haben auf die verfügbare Zeit. Bei zwei Wochenstunden und einem zweijährigen Curs, bei welchem im ersten Jahre das Alte, im zweiten das Neue Testament durchgenommen wird, läßt sich so viel Stoff bewältigen, daß die Schüler mit den schönsten und wichtigsten Bibelstellen bekannt werden. Sollen nun aber ganze Bücher oder kürzere Abschnitte gelesen werden? Für das Kindesalter liegt der Hauptwerth und Hauptreiz im Einzelnen, nicht im Zusammenhang des Ganzen, welchen aufzufassen die Schüler nur ausnahmsweise im Stande sind. Sodann finden sich unter den biblischen Büchern, wenn wir von den geschichtlichen absehen, die hier doch weniger in Betracht kommen, nur wenige, die nicht Abschnitte enthielten, welche über das kindliche Verständnis hinausliegen. Endlich würde das Lesen ganzer Bücher so viel Zeit in Anspruch nehmen, daß man an andere wichtige Theile der Schrift gar nicht käme. Es sind daher kürzere Abschnitte zu wählen in der Art, daß alle bedeutenderen Bücher der hl. Schrift berücksichtigt werden; wenn aber die Zeit reicht, so sollte zum Schluß ein oder der andere kürzere und leichtere apostolische Brief (I. Petri, I. Johannis oder Philipperbrief) gelesen werden. Auf diese Weise wird der Schüler, da auch beim Unterricht in der biblischen Geschichte, wie wir oben sahen, Theile der geschichtlichen Bücher gelesen werden, mit der hl. Schrift in hinreichender Ausdehnung bekannt. Was aber die Auswahl jener kürzeren Abschnitte betrifft, so ist sie weder nach dogmatischen noch nach literaturgeschichtlichen Rücksichten zu treffen. Es handelt sich weder darum, für jeden Punct der christlichen Lehre biblische Belegstellen auszusuchen, noch darum, eine Mustersammlung zu veranstalten, durch welche die Entwicklung der schriftstellerischen Thätigkeit in Israel veranschaulicht wird; vielmehr ist es die göttliche Offenbarungswahrheit, welche in ihrer geschichtlichen Entfaltung dem Schüler vorgeführt werden soll. Darum sind aus jedem Buche der Schrift diejenigen Stellen auszuwählen, in welchen die für dasselbe charakteristische Seite dieser Wahrheit zu ihrem prägnantesten Ausdruck kommt. Das werden dann meistens auch die dogmatisch bedeutsamsten und schriftstellerisch schönsten Stellen sein. Aus den geschichtlichen Büchern werden verhältnismäßig wenigere Abschnitte gewählt werden, aber doch nicht bloß solche von unmittelbar lehrhaftem Inhalte, wie z. B. die Bergpredigt, die Gleichnisreden Jesu u. dgl., sondern auch eigentlich geschichtliche, sofern die in ihnen berichteten Begebenheiten für die Entwicklung einer Schriftwahrheit von besonderer Bedeutung sind; so z. B. I Mos. 3. Aus den prophetischen und sogen. Lehrbüchern sind diejenigen Stellen zu lesen, in welchen eine neue Seite der Weissagung sich entfaltet (so namentlich die sogen. messianischen Weissagungen), oder in welchen allgemeine religiöse Wahrheiten einen für das kindliche Gemüth und Verständnis besonders geeigneten Ausdruck gefunden haben; endlich solche, in welchen die Zeitverhältnisse des Propheten so geschildert werden, daß von ihnen aus auch auf die Gegenwart ein helles Licht fällt. Dabei muß natürlich von allen Stellen, deren Inhalt über den Gesichtskreis der Schüler hinaus liegt, abgesehen werden*). — Wird die Auswahl nach diesen Grundsätzen getroffen, so werden von selbst die wichtigsten derjenigen Sprüche, welche später beim Katechismusunterricht als Belegstellen dienen, zur Erklärung kommen und dadurch diesem letzteren vorgearbeitet werden; ebenso werden die meisten der für das Memoriren geeigneten Bibelsprüche in den ausgewählten Abschnitten sich finden, und die Schüler

*) Eine auf einen zweijährigen Curs mit je zwei Wochenstunden berechnete Auswahl giebt der schon genannte Erlaß des württ. Consistoriums vom 5. Juli 1870, eine andere, welche den Stoff mehr beschränkt und auf die Woche einen Abschnitt von durchschnittlich 25—30 Versen rechnet, findet sich in Kübels Katechetik. S. 151 f.

werden dieselben daher „in ihrem Zusammenhang als Theile biblischer Abschnitte verstehen lernen," wodurch das Interesse viel mehr rege gemacht und ein viel gründlicheres Verständnis erzielt wird, als wenn man die Sprüche in ihrer Vereinzelung erklärt (s. unten).

b. Die Anordnung der ausgewählten Abschnitte ergiebt sich nach dem Gesagten von selbst; sie ist nicht die dogmatische, sondern die historische. Es hieße den Zweck dieses biblischen Unterrichts vollständig verkennen, wenn man, wie auch schon versucht worden ist, die ausgewählten Abschnitte nach der Ordnung des Katechismus oder nach irgend einem System populärer Dogmatik zusammenstellen wollte. Dagegen könnte sich die Frage erheben: soll die Anordnung eine streng chronologische sein, so daß z. B. nach einem Abschnitt aus dem ersten Buch der Könige, der sich auf Salomo bezieht, etwa I. Kön. 8, die Abschnitte aus den Sprüchen Salomos eingeschoben werden; oder eine literarhistorische, so daß die einzelnen Bücher nach ihrer Entstehungszeit an die Reihe kommen, also z. B. das Evangelium Johannis nach den apostolischen Briefen; oder aber soll sie der Ordnung des Kanons folgen? Da wir (s. oben) von der Voraussetzung ausgehen, daß der geschichtliche Curs von demjenigen getrennt sei, welcher die Einführung in den Lehrgehalt der Schrift zum Zweck hat, so wird es nicht unbedingt nothwendig sein, bei dem letzteren die chronologische Rücksicht vorwiegen zu lassen, vielmehr wird man unbedenklich der Ordnung des Kanons folgen können, und es hat diese Anordnung den Vorzug leichterer Uebersichtlichkeit. Dennoch würden wir unter der Voraussetzung, daß der Lehrer seines Stoffes vollständig Herr ist, die chronologische Ordnung vorziehen und die prophetischen wie die lehrhaften Abschnitte da einfügen, wohin sie theils ihrem Inhalt, theils ihrer Entstehungszeit nach gehören, so daß Geschichte und Lehre einander gegenseitig beleuchten. So wären also z. B. die ausgewählten Psalmen nicht der Reihe nach vorzunehmen, denn das ermüdet die Kinder. Vielmehr gleich bei der Schöpfung könnte Ps. 104 und 8, bei der Geschichte Mosis Ps. 90, aus Veranlassung von 2 Sam. 7 eine Anzahl messianischer und anderer davidischer Psalmen gelesen und an letzterer Stelle dann auch das Allgemeine über das Psalmbuch mitgetheilt werden. Desgleichen sollten die Propheten nicht nach ihrer Reihenfolge im Kanon sondern nach der Zeit ihrer Wirksamkeit vorgenommen werden. Wende man hiegegen nicht ein, daß diese Zeit sich bei manchen derselben nicht mit Sicherheit ermitteln lasse. Nicht um kritische Untersuchungen handelt es sich ja hier, nicht um ein kategorisches Urtheil über das Alter des betreffenden Buches oder Abschnitts, sondern um eine solche Einreihung desselben, daß von den Umgebungen aus auf seinen Inhalt ein Licht fällt. Wie ganz anders werden die Schüler z. B. Psalm 51 lesen, wenn er mit der Geschichte des Falles Davids in Verbindung gebracht wird, als wenn ich ihn in der Reihenfolge der Psalmen vornehme und an die Veranlassung nur mit einigen Worten erinnere! Im Neuen Testament ist natürlich mit den Evangelien zu beginnen. Aber es fragt sich: sind zuerst die Abschnitte aus Matthäus, dann die aus Marcus u. s. w. vorzunehmen, oder hat der Lebensgang des Herrn den Faden zu bilden, an welchen die Abschnitte aus sämmtlichen Evangelien promiscue angereiht werden? Wir sind entschieden für die letztere Anordnung, da nur bei dieser ein einheitliches Lebensbild des Herrn gegeben werden kann, und da auch bei ihr die Möglichkeit vorhanden ist, auf die Eigenthümlichkeiten jedes einzelnen Evangeliums aufmerksam zu machen. Komme ich z. B. nach den Gleichnissen, welche Matth. 13 stehen, auf diejenigen, welche uns Luc. 15 aufbehalten sind, so bietet dies die beste Gelegenheit zu dem Nachweis, wie die Lehre von der Sündenvergebung im dritten Evangelium ganz besonders hervortrete. Was schließlich

c. die Behandlung der ausgewählten Abschnitte betrifft, so empfiehlt der mehrerwähnte Erlaß des württ. Consistoriums vom 5. Juli 1870 mit Recht, daß der Religionslehrer vor Beginn des Curses eine vorläufige Vertheilung des Stoffes auf die einzelnen Unterrichtsstunden sich entwerfe und schriftlich fixire, damit er sich nicht zu lange bei untergeordneten Puncten aufhalte und dann Wichtigeres zu übereilen genöthigt sei. Ebenso richtig wird bemerkt, die Erklärung müße entschieden lehrhaft gegeben und durch Repetition eingeprägt werden. Erfahrungsgemäß steht ja der rechten Werthschätzung des Religionsunterrichts vonseiten der Jugend häufig der Umstand im Wege, daß die Schüler nur unbestimmte Eindrücke, nicht aber feste, greifbare Ergeb-

nisse von demselben mit hinweg nehmen. Man meine nicht durch Gefühlseindrücke den Schülern die Religion ins Herz pflanzen zu können; erst das klar Erkannte übt nachhaltigen Einfluß auf den Willen, und aufs Herz wirkt man nicht durch viel erbauliches Reden über ein Schriftwort, sondern durch den Ernst der ganzen Behandlung, durch welche dem Schüler nahe gelegt wird: du stehst auf heiligem Boden. Die Lehrhaftigkeit der Behandlung aber besteht nicht darin, daß man jeder Bibelstelle ihre concrete Farbe abstreift und sie auf irgend einen abstracten Begriff zurück führt, so daß man z. B. meinte, die Aufgabe einer Erklärung des 90. Psalms gelöst zu haben, wenn man aus demselben den Begriff der Ewigkeit Gottes gewonnen hat. Vielmehr ist von den concreten Verhältnissen, unter denen ein Schriftwort gesprochen wurde, von dem geschichtlichen Boden, aus welchem es herausgewachsen ist, auszugehen. Nachdem so die Schüler über den Zusammenhang der Stelle orientirt sind, wird dieselbe von ihnen gelesen, je nach Umständen ganz oder abschnittweise. Die nöthigen Worterklärungen werden in möglichster Kürze gegeben und im Anschlusse hieran die ursprüngliche Bedeutung der Stelle klar gemacht, wobei die Vergleichung mit verwandten Bibelstellen sowie die Illustration durch Beispiele aus der biblischen Geschichte gute Dienste leisten kann. Erst auf dieser Unterlage können allgemeine dogmatische oder moralische Wahrheiten aus dem betreffenden Schriftworte abgeleitet werden, welche in kurzen, bestimmten Sätzen zusammen zu fassen sind. Auf Grund der so gewonnenen Einsicht ist dann auch eine Anwendung des Schriftworts auf Herz und Leben möglich, bei welcher der Lehrer aber wohl zu bedenken hat, daß das Wort der Schrift seine auf die Herzen wirkende Kraft in sich selbst trägt und sie nicht erst von ihm empfangen muß. Er hat sich daher weitläufiger Paränesen zu enthalten und nur in aller Kürze die Beziehung des gelesenen Wortes zu den persönlichen äußeren und inneren Verhältnissen der Schüler hervorzuheben. Auch die Kunst der Sokratik soll sich nicht zu breit machen. Zu formalistischen Denkoperationen ist die Zeit zu kostbar. Neben den zur Vermittlung des Wortverständnisses nöthigen Zergliederungsfragen und den bei Bezugnahme auf schon bekannte biblische Geschichten und Aussprüche sich ergebenden Repetitionsfragen hat, wie Kübel (Katechetik S. 153) mit Recht hervorhebt, das katechetische Fragverfahren hier hauptsächlich den Zweck, den Katechumenen zu zeigen, „wie von der Basis gewißer, ihnen zum sicheren Eigenthum zu machender biblischen Grundanschauungen aus mehr und mehr eine selbständige Einsicht in das Ganze der biblischen Wahrheit gewonnen wird." Nach geschehener Besprechung ist die Stelle noch einmal zu lesen, und zwar mag dies bei Abschnitten von mehr lehrhaftem Inhalte durch die Schüler geschehen, während bei Stellen von hoher dichterischer Schönheit oder von besonderem paränetischem Nachdruck ein ausdrucksvolles Vorlesen durch den Lehrer die Wirkung der vorangegangenen Besprechung verstärkt und befestigt.

Ueberhaupt versteht es sich von selbst, daß je nach der Verschiedenheit des Inhalts einer Stelle auch die Behandlungsweise eine verschiedene sein muß. Geschichtliche Abschnitte, bei welchen der aus der historischen Thatsache herausgewachsene Lehrinhalt erst von diesem seinem Mutterboden abzulösen ist, wollen anders angefaßt sein, als solche Stellen, in welchen, wie das bei den Gleichnissen der Fall ist, die Erzählung die an sich werthlose Hülle für jenen Lehrinhalt bildet, oder als die Abschnitte, in welchen die allgemeine Wahrheit in ihrem unmittelbar lehrhaften Ausdrucke dargeboten wird. In ähnlichem Sinne nennt v. Zezschwitz beim „dialektisch-didaktischen" Religionsunterricht als Hauptstoffe, deren jeder seine eigenthümliche Behandlung erfordere, neben dem Katechismus die biblische Geschichte, das Gleichnis und den Bibelspruch. Wir beschränken uns darauf, in Betreff eines jeden dieser Stoffe einige Worte anzufügen. Wo es sich darum handelt, einen geschichtlichen Vorgang zur Gewinnung einer dogmatischen oder ethischen Wahrheit zu verwerthen, darf derselbe nicht als bloße Einkleidung der Lehre behandelt werden, sondern entsprechend dem historischen Charakter der göttlichen Offenbarung muß „der Selbstwerth der Geschichte gewahrt bleiben" (Zezschw.); sie muß als objektive Grundlage der Lehre zu selbständiger Darstellung kommen. So darf z. B. die Geschichte des Sündenfalls nicht aufgelöst werden in eine allegorische Darstellung der allgemeinen Wahrheit von der stufenmäßigen Entwicklung der Sünde, sondern zuerst sind die Schüler zu veranlassen, daß sie den ihnen

schon von früher her bekannten objectiven Hergang erzählen, wobei es Sache des Lehrers ist, schon bei dieser Erzählung diejenigen Züge besonders hervorzuheben, welche für den Entwicklungsgang, welchen die Sünde zu allen Zeiten nimmt, bedeutsam sind. Hiedurch ist dann der zweite Theil der Ausführung vorbereitet, der Nachweis, wie die Sünde auch jetzt noch nach denselben Gesetzen sich entwickelt und zu demselben Ziele führt.

Auch bei der Erklärung der Gleichnisse muß man sich vor dem so häufigen Fehler hüten, den äußeren Hergang und die Deutung unter einander zu mengen. Auch wolle man ja nicht aus jedem einzelnen Zug der Geschichte eine Deutung herauspressen, also z. B. in der Geschichte des verlorenen Sohnes auch den Fingerreif, die Schuhe, das gemästete Kalb ausbeuten. Ein solches Verfahren schädigt den Wahrheitssinn der Kinder. Lieber sei man zu sparsam als zu freigebig mit solchen Deutungen und überlasse das Aufsuchen feinerer und entfernter liegender Beziehungen der Bibelforschung der Erwachsenen und Bibelstunden, welche für diese bestimmt sind. Um das Richtige zu treffen, wird man aus dem ganzen Zusammenhang, in welchem das Gleichnis steht, die Tendenz desselben, die Wahrheit, welche es veranschaulichen soll, zu ermitteln und dann die einzelnen Züge nur insoweit zu deuten haben, als sie diesem Grundgedanken dienstbar gemacht werden können. Muß so die Besprechung manchen einzelnen Zug der Gleichniserzählung als für den Sinn derselben unerheblich bei Seite lassen; so ist sie andererseits, da das Gleichnis die Wahrheit immer nur nach einer einzelnen Seite darstellt, genöthigt, eine Ergänzung anderswoher zu suchen. Diese findet sich zum Theil in anderen Gleichnissen, und es ist daher von Werth, die Gleichnisse des Neuen Testaments in einer zum voraus festgestellten Reihenfolge, welche sich dem inneren Zusammenhang der Lehre anschließt, durchzugehen. Die hl. Schrift selbst giebt in dieser Beziehung Anleitung, indem sie die Gleichnisse gruppenweise zusammenordnet. So wird in den drei Gleichnissen Luc. 15 die barmherzige Liebe Gottes zu den Verlorenen dargestellt. Hätten wir aber nur die zwei ersten; so würden wesentliche Seiten der Wahrheit fehlen, daß nämlich die Verlorenen es durch eigene Schuld sind, und daß ebendarum jene Liebe sie nur unter der Bedingung eigener Umkehr retten kann. Dennoch bleibt auch so noch ein wesentliches Moment unerwähnt, daß nämlich die von der göttlichen Liebe ausgehende Rettung der Verlorenen vermittelt ist durch die Erlösung. Dieses Moment wird der Lehrer weder übergehen, noch durch künstliche Erklärung in die Gleichnisse hinein tragen dürfen. Er hat es vielmehr durch Beiziehung anderer Schriftstellen zu ergänzen, aber so, daß er diese, im Gleichnisse selbst nicht hervorgehobene Seite nicht ausführlich erörtert, sondern nur in Kürze auf sie hindeutet.

Als dritten Stoff haben wir absichtlich nicht wie v. Zezschwitz den Bibelspruch genannt, sondern den unmittelbar lehrhaften Bibelabschnitt, denn nach unserer Erfahrung wird bei ausführlicher katechetischer Behandlung einzelner Bibelsprüche viel Zeit und Kunst verbraucht, ohne daß das Interesse und der Gewinn der Schüler entsprechend groß wäre. Dann und wann mag man, um den Schülern eine Vorstellung davon zu geben, welcher Gedankenreichthum in einem kurzen Schriftworte befaßt ist, einen besonders inhaltsreichen Spruch zum Gegenstand einer auf eine halbe oder wohl auch eine ganze Stunde sich erstreckenden katechetischen Entwicklung machen, aber als regelmäßigen Bestandtheil möchten wir eine solche katechetische Kunstleistung in den biblischen Unterrichtscurs nicht aufgenommen wissen. Der Einzelspruch hat seine Bedeutung fürs erste als Gnome oder Sinnspruch, sofern eine noch verhüllte Wahrheit in der Seele niedergelegt wird, um sich durch Nachdenken und Erfahrung allmählich in ihrem Vollsinn zu erschließen. Hier handelt es sich also nicht um weitläufige katechetische Entwicklung, sondern nur um kurze Erläuterung, damit der Schüler mit dem Spruche keine falsche Vorstellung verbindet. Fürs andere tritt er auf als Merkspruch, sofern eine nach ihren verschiedenen Beziehungen schon entwickelte und zum Verständnis gebrachte Wahrheit in kurzem Ausdruck zusammengefaßt wird, um sie für das Gemüth eindringlicher, für das Gedächtnis behältlicher zu machen. Hier ist also der Spruch nicht Ausgangspunct, sondern Resultat der Entwicklung. Endlich kann er verwendet werden als Belegspruch, um eine kirchliche Lehre als in der Schrift begründet nachzuweisen. In diesem Falle handelt es sich nicht um allseitige

Entwicklung seines Inhaltes, sondern nur um Hervorhebung derjenigen Seite, welche für die betreffende Lehre von Bedeutung ist. In keinem der genannten drei Fälle also ist der einzelne Bibelspruch zum Gegenstand ausführlicher katechetischer Behandlung zu machen. Vielmehr sind zusammenhängende biblische Abschnitte unmittelbar lehrhaften Inhalts für die Einführung in den Lehrgehalt der hl. Schrift zu verwenden. Dabei ist es keineswegs erforderlich, sich in weitläufige theologische Erörterungen einzulassen oder die Mannigfaltigkeit exegetischer Auffassungen den Schülern vorzuführen. Vielmehr auf Grund des kurz und einfach erläuterten Wortsinnes ist der Grundgedanke der Stelle unter Vergleichung mit anderen biblischen Aussprüchen klar und bestimmt ins Licht zu stellen und auf einen festen, den Schülern einzuprägenden Ausdruck zu bringen, und es ist dabei, besonders wenn es sich um Begriffe handelt, welche in der hl. Schrift oft wiederkehren, die schon von Luther gegebene Regel zu beachten, daß man denselben Gedanken immer auch mit denselben Worten ausdrücken solle. Auch hat der Lehrer darauf hinzuwirken, daß die Schüler lernen, selbst den Sinn eines biblischen Ausspruchs, sein Verhältnis zu verwandten Bibelworten oder auch den Gedankengang eines längeren Abschnittes anzugeben.

Daß die wichtigsten biblischen Aussprüche auch dem Gedächtnis eingeprägt werden müßen, unterliegt keinem Zweifel trotz aller gegen das Memoriren von Bibelsprüchen gerichteten, meist den rechten Gebrauch mit dem Misbrauch verwerfenden Declamationen über Gedächtniskram und Memorir-Mechanismus und -Materialismus. Denn fürs erste liegt, wie Deinhardt treffend bemerkt, ein wesentlicher Grund, „weshalb man gewiße sprachliche Erzeugnisse Wort für Wort auswendig lernen muß", in der Form dieser Schriftwerke, und dies gilt ganz besonders von den Bibelsprüchen mit ihrer einfachen, kraftvollen Sprache. Wo in der Volksschule das Memoriren derselben versäumt wird, leidet nothwendig die sprachliche Bildung der Schüler. Fürs andere ist das Memoriren die Vorbedingung des tieferen *sachlichen* Verständnisses. Nur wenn ich einen Spruch im Gedächtnis habe, kann ich ihn im Herzen bewegen, damit er sich mir immer tiefer erschließe. Fürs dritte hängt von jenem gedächtnismäßigen Einprägen ein großer Theil der Fruchtbarkeit des Religionsunterrichts fürs Leben ab, denn in den Zuständen, wo, sei es durch äußere oder innere Schwachheit, sei es durch die Macht der Leidenschaft, die Seele gehindert ist, auf dem Wege selbständigen Nachdenkens der religiösen Wahrheit sich zu bemächtigen, da ist es oft ein im Gedächtnis aufbewahrter Spruch, wodurch diese allein noch ihre tröstende oder mahnende Macht beweist. Indem wir in Betreff der weiteren Begründung der Nothwendigkeit, Bibelsprüche auswendig zu lernen, und in Betreff der Frage nach dem richtigen Betrieb solcher Memorirübungen auf den Art. „Memoriren" verweisen, können wir doch *die* Frage nicht umgehen: soll das Memoriren von Bibelsprüchen mit dem biblischen Unterricht in der Weise verbunden werden, daß jedesmal diejenigen Sprüche zu lernen sind, in welchen bei Gelegenheit dieses Unterrichts das Ergebnis der vorgekommenen Erzählung oder Lehrentwicklung zusammengefaßt worden ist, oder aber hat das Memoriren als selbständiges Fach neben dem übrigen Religionsunterricht herzugehen? Jenes ist die in Norddeutschland herrschende Praxis, für welche sich neuestens Heine „zur Methodik des biblischen Spruchbuches" ausgesprochen hat; das letztere Verfahren dagegen, welches in Württemberg herkömmlich und vorgeschrieben ist, wird von Kübel in seiner Katechetik vertheidigt. Ich gestehe, daß ich mich früher der ersten Auffassung zuneigte; und die Instanz, welche Kübel (S. 163) gegen dieselbe geltend macht, daß es unmöglich sei, auch nur zu jeder bedeutenderen biblischen Geschichte einen Lehrspruch zu finden, der nicht ebenso zu anderen Geschichten paßte, scheint mir zur Widerlegung derselben nicht hinzureichen. Denn wenn der betreffende Spruch auch ein „Gemeinplatz" sein sollte, so erhält er ja eben durch seine Verbindung mit der betreffenden Geschichte eine concrete Beziehung, welche dadurch nicht beeinträchtigt wird, daß er auf andere Geschichten ebenso gut angewendet werden kann. Allein ich habe mich doch überzeugt, daß unsere württembergische Sitte ihren guten Grund hat. Bei jenem anderen Verfahren kommt der Spruch nicht als *das* zu seinem Recht, was er doch in erster Linie sein sollte, als *Sinnspruch*, er wird nicht als selbständiges Ganzes respectirt, als Samenkorn, welches ein eigenthümliches Leben in sich hat, sondern er wird zur bloßen Etikette für eine Geschichte gemacht. Auch ist es bei solcher

Abhängigkeit der Sprüche von dem Gang des übrigen Religionsunterrichts fast unmöglich, dieselben so zu ordnen, daß ein Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren für Verständnis und Gedächtnis stattfindet. Wenn wir uns daher für ein vom übrigen Unterricht unabhängiges, neben demselben hergehendes Memoriren von Bibelsprüchen entscheiden, so ist das nicht so gemeint, als sollte keine Beziehung zwischen dem einen und andern stattfinden. Vielmehr hat, wie wir betreffenden Orts schon hervorgehoben haben, der biblische Unterricht überall thunlichst Rücksicht zu nehmen auf die gelernten Sprüche; und es wird sicherlich wirkungsvoller sein, wenn ein zur Zusammenfassung des Gedankengehalts einer biblischen Geschichte verwendeter Spruch den Schülern schon bekannt, von ihnen schon memorirt ist, als wenn sie ihn erst bei dieser Gelegenheit zu Gesicht bekommen. Ebenso wird, um dies hier im voraus zu erwähnen, ein als Belegstelle beim Katechismusunterricht verwendeter Bibelspruch viel wirksamer sein, wenn er ein alter Bekannter der Katechumenen ist, als wenn er ihnen zum erstenmal vorkommt. Benützt man ja doch, wenn man eine Behauptung durch ein Citat aus einem Classiker beleuchten oder stützen will, mit Vorliebe solche Aussprüche, von welchen man voraussetzt, daß sie den Lesern oder Hörern schon bekannt seien. Wenn wir so dem Memoriren der Bibelsprüche seine selbständige Stellung im Ganzen des Religionsunterrichts wahren, so scheint uns doch die Behauptung Kübels zu weit zu gehen, die Bibelsprüche müßen „ein für sich bestehendes Lehrganzes sein, ein kleines Compendium biblischer Theologie". Uns sind sie vielmehr nur Bausteine, welche zugerichtet, auch wohl in eine gewiße Ordnung gelegt werden, um dann, wenn durch den Katechismusunterricht ein zusammenhängendes Gebäude christlicher Lehre aufgeführt werden soll, betreffenden Ortes eingefügt zu werden. Dies führt uns auf

II. **den kirchlichen Unterricht.** Nachdem der Religionsunterricht zuerst mit den Thatsachen der hl. Geschichte den Schüler bekannt gemacht, hierauf in den Lehrgehalt der Schrift ihn eingeführt, beides in einer durch den confessionellen Charakter der Schule bedingten Weise, aber ohne auf die confessionellen Unterscheidungslehren oder das kirchliche Leben als solches einzugehen: so ist nun die weitere Aufgabe, den Schüler in die Lehre und das Leben seiner Kirche einzuführen. In diesem Sinne bezeichnen wir diese zweite Hauptseite des Religionsunterrichts als kirchlichen Unterricht. Derselbe theilt sich nach dem eben Gesagten in die beiden Zweige: Einführung in die Lehre und Einführung in das Leben der Kirche.

1) Die Lehre der Kirche ist ausgesprochen in ihren Bekenntnissen, und wir sind in dem glücklichen Fall, unter diesen eines zu besitzen, welches von Anfang an für die Unterweisung der Jugend bestimmt war und „die schulmäßige Lehrnorm der Kirche vertrat" (Bezschwitz), den Katechismus. Es ist daher das Natürlichste, den zusammenhängenden Religionsunterricht an diesen anzuschließen. Wo man freilich die Aufgabe des letzteren nicht in der Einführung in die kirchliche Lehre, sondern in der Erzeugung individueller religiöser Erkenntnis und Gesinnung findet, da gesteht man dem Katechismus diese Bedeutung nicht zu. Den einen ist er zu wenig systematisch, den andern zu wenig methodisch, den dritten zu wenig biblisch. Allein schon der Umstand, daß er trotz dieser Einwendungen sich bis heute als Grundlage für den zusammenhängenden Religionsunterricht behauptet hat, während so manche Leitfäden, die den Anspruch erhoben, etwas besseres zu bieten, spurlos verschwunden sind, zeigt, daß es mit jenen Vorwürfen doch nicht so viel auf sich haben kann. Was den ersten derselben betrifft, so ist man auf allen anderen Gebieten des Unterrichts längst zu der Einsicht gekommen, daß ein Lehrbuch für Schüler ein andere Anordnung haben muß als eine wissenschaftliche Darstellung für Gelehrte. Mag man daher der studirenden Jugend die christliche Glaubens- und Sittenlehre in noch so künstlicher Systematisirung vortragen, für die Jugend im schulpflichtigen Alter und noch über dasselbe hinaus ist die einfache, leicht übersichtliche Anordnung des Katechismus vorzuziehen. Derselbe ist weit entfernt systemlos zu sein. Wohl stellt er kein Princip an die Spitze, aus welchem sofort die einzelnen Bestandtheile abgeleitet würden. Die letzteren sind vielmehr von der alten Kirche her, welche sie für praktische Zwecke zusammengestellt hatte, in die reformatorischen Katechismen übergegangen (vgl. den Art. „Katechismus"), aber nicht als unorganischer Stoff, vielmehr sind sie in jeder der beiden Kirchen der Reformation gemäß den Principien derselben in eigenthümlicher Weise geordnet und mit einander

verbunden worden, so daß „auf lutherischem Boden der praktische Gesichtspunct des Heilsweges, reformirterseits der Begriff des christlichen Lehrsystems mit seinen Folgerungen fürs Leben" das Bestimmende ist (v. Zezschwitz). — Der zweite Vorwurf lautet, der Katechismus sei zu wenig methodisch, er schreite nicht vom Leichteren zum Schwereren, vom Bekannten zum Unbekannten fort. Wir geben dies bereitwillig zu, aber zum Vorwurf könnte es nur dann gemacht werden, wenn der Katechismus den Anfang der religiösen Unterweisung bildete. Nach unserer bisherigen Ausführung aber ist der Schüler, wenn er an denselben kommt, durch den vorangegangenen biblischen Unterricht mit den Grundbegriffen der christlichen Lehre, leichteren und schwereren, schon bekannt. „Es handelt sich also hier nicht mehr darum, daß nach pädagogisch-didaktischer Weise das Kind erst vom Einfachsten, Leichtesten zum Complicirteren geführt werde, — — sondern darum, daß das Kind, was es vorher — — mehr nur als eine Masse einzelner Lehrstoffe aufgenommen hat, nun in dem Zusammenhange, in welchem der christliche Lehrgehalt an sich und objectiv steht, als ein Ganzes erkenne, so daß seine Glaubenserkenntnis sich abrunde und das Einzelne, weil es in seinem Nexus mit allem Uebrigen erkannt wird, sich festige und läutere. Und dieser objective Zusammenhang, unabhängig von den Systemen der Menschen, im Lapidarstil entworfen und gezeichnet, — — ist in Luthers Katechismus uns und unserem Volk gegeben" (Palmer). Aber, behauptet man, derselbe sei nach Form und Anordnung zu wenig biblisch, und meint durch Aneinanderreihung von Bibelsprüchen ein Compendium christlicher Glaubenslehre nach rein biblischer Ordnung zu Stande zu bringen, um dann die Schüler auf heuristischem Wege aus diesen einzelnen Schriftstellen heraus einen dogmatischen Begriff und Lehrsatz nach dem andern finden zu lassen. Allein, mögen auch die Bausteine lauter Bibelsprüche sein: die Regel, nach welcher sie ausgewählt, und die Ordnung, in welcher sie aneinandergereiht sind, stammt nicht unmittelbar aus der Bibel, vielmehr liegt derselben, wenn auch unausgesprochen, irgend ein Lehrsystem zu Grunde, nach welchem der Verfasser der Spruchsammlung ausgewählt und geordnet hat. Warum sollte nun eine solche nach subjectivem Ermessen sich richtende Anordnung mehr Recht haben, sich biblisch zu nennen, als die an den Katechismus sich anschließende? Oder, man hat zwar gegen die Ordnung des Katechismus nichts einzuwenden, aber daß die Sätze desselben statt aus Schriftstellen entwickelt, vielmehr thetisch aufgestellt und erst nachträglich aus der Schrift bewiesen werden, das soll das Verkehrte sein. Allein, daß der Schüler aus den gegebenen Stellen ein Moment der christlichen Lehre nach dem andern selbst finden könne, scheint uns eine ganz irrige Meinung. Wer forscht, muß nach Baco's Wort einen allgemeinen Begriff dessen, was er sucht, schon in sich tragen. Um aus solchen einzelnen Stellen das heraus zu nehmen, was ein Moment des zu suchenden Begriffes ist, muß man diesen schon kennen, was eben bei den Schülern noch nicht der Fall ist. Darum kommen sie, je mehr man die Bibelstellen häuft, desto mehr in ein unsicheres Umhertasten hinein, wenn nicht der Katechet seinen Begriff unmerklich ihnen unterschiebt. Auch können wir durchaus nicht zugeben, daß eine auf jenem heuristischen Wege durch eigene Thätigkeit gewonnene religiöse Erkenntnis tiefer in Verstand und Herzen hafte, als ein von außen dargebotener Satz des Katechismus. Heine („Erläuterungen und Spruchererklärungen zur Einführung in ein tieferes Verständnis des Katechismus") nennt es mit Recht einen Aberglauben der modernen Pädagogik, daß nur das verstanden und wahres Eigenthum des Menschen sei, was dieser selbst gefunden habe, oder was wenigstens mit ihm durch die entwickelnde Methode gewonnen worden sei.

Wenn wir somit die kirchliche Lehre, wie sie im Katechismus enthalten ist, dem Schüler positiv darbieten, so nehmen wir von seiner Seite zu allererst Glauben in Anspruch, d. h. vertrauensvolles Aufnehmen dessen, was ihm von der Kirche im Katechismus und durch den Mund des Lehrers bezeugt wird. Wie bei allem Lernen, selbst auf weltlichen Wissensgebieten, so muß auch hier der Glaube, die Unterwerfung des eigenen Dafürhaltens unter eine mit höherer Auctorität an den Menschen herantretende, aber von ihm noch nicht verstandene Wahrheit, das Erste sein. Werden aber die Katechismuswahrheiten zunächst auf Treu und Glauben angenommen, so besteht die weitere Aufgabe darin, sie zu erklären, d. h. zu der im Schüler schon vorhandenen Wahrheitserkenntnis in Beziehung zu setzen. Diese aber ist theils durch äußere und

innere Erfahrung, sowie durch den sonstigen Unterricht gewonnen, theils aber vermittelst des vorangegangenen biblischen Curses aus der Schrift geschöpft. Darum wird auch die Katechismuserklärung einerseits an das natürliche Leben und Wissen der Schüler anknüpfen und sich in dieser Beziehung je nach Alter und Lebensstellung der Katechumenen verschieden gestalten, z. B. bei solchen, welche mit dem classischen Alterthum, oder solchen, welche mit naturwissenschaftlichen Ansichten der Gegenwart bekannt sind, anders als bei denjenigen, bei welchen dies nicht der Fall ist; andererseits aber wird sie den Zusammenhang zwischen den als bekannt vorauszusetzenden biblischen Wahrheiten und Thatsachen und den Sätzen des Katechismus aufzuweisen haben. Dies ist der Zweck der seit alter Zeit bei der Katechismuserklärung verwendeten biblischen Beweisstellen. Wenn der Katechumene die Wahrheit, welche er auf Grund des kirchlichen Zeugnisses vertrauensvoll angenommen hat, in der Schrift, deren Auctorität für ihn schon vorher die höchste war, ebenfalls bezeugt findet; so wird dadurch nicht nur seine Gewißheit vermehrt, sondern die Wahrheit, deren dogmatischen Ausdruck der Katechismus giebt, gewinnt durch die hinzu tretenden Schriftworte erst recht Fleisch und Blut, die mannigfaltigste Anwendung auf Herz und Leben, so daß sein Glaube nicht nur ein festerer, sondern auch ein reicherer wird. — Zu der These muß aber auch die Antithese kommen. Das confessionelle Element, welches auf latente Weise von Anfang an im Religionsunterricht vorhanden war, muß, wenn derselbe zum Katechismusunterricht wird, auch hervortreten und dem Schüler zum Bewußtsein kommen. Nicht als ob „Habersachen" zu treiben wären. Der kleine Katechismus Luthers giebt das beste und bis heute unübertroffene Vorbild einer klaren und bestimmten Darlegung der confessionellen Lehre, die sich doch von den Irrwegen der Polemik ferne hält. Aber das wird nicht zu vermeiden sein, daß man mit abweichenden Lehren die Schüler bekannt und auf das Verkehrte derselben aufmerksam mache. Dies ist schon aus dem praktischen Grunde nöthig, weil nur auf diese Weise die Schüler vor der Versuchung zum Abfall vom Glauben ihrer Kirche bewahrt werden können. Eben darum sind aber auch nicht alle möglichen Abweichungen namhaft zu machen, sondern nur diejenigen, welche den Schülern in ihrem späteren Leben versuchlich werden könnten. Abgesehen aber von dieser praktischen Rücksicht sind die abweichenden Lehren schon darum zu erwähnen, weil erst durch den Gegensatz die Lehre der eignen Kirche klar wird. Daß bei diesen Besprechungen alles Bittere, Verächtliche fern bleiben muß, daß auch die Vorzüge anderer Confessionen anzuerkennen sind, brauchen wir bloß anzudeuten. Ueber die unterrichtliche Behandlung des Katechismus ist in den Artikeln „Katechese, Katechisiren, Katechismus", auf welche wir hiemit verweisen, das Nöthige gegeben. Nur darüber fügen wir noch ein Wort bei, wie die Einführung in die Lehre des Katechismus theils nach den Altersstufen der Schüler, theils zwischen Kirche und Schule zu vertheilen ist. Die erste Frage beantwortet sich von selbst, wo die religiöse Unterweisung mit der Confirmation und Schulentlassung abschließt. Es wird da der gesammte Katechismusunterricht in den letzten Schuljahren abzumachen sein, da, mit Ausnahme der mit dem schon früher beginnenden Memoriren sich verbindenden Worterklärung, vor dem 12. Lebensjahre die Kinder kaum die nöthige Reife für denselben haben dürften. Aber auch mit dem 14. Lebensjahr sind die intellectuellen Fähigkeiten bei der Mehrzahl der Schüler noch so wenig entwickelt und ist auch bei den geistig geförderten der Kreis der Lebenserfahrungen ein noch so beschränkter, daß weder ein tieferes Eingehen auf den Lehrgehalt und inneren Zusammenhang der Katechismussätze noch eine allseitige Anwendung derselben auf das innere und äußere Leben möglich ist. Wie man daher in Beziehung auf weltliches Wissen immer allgemeiner das Bedürfnis empfindet, die Volksschule durch eine Fortbildungsschule zu ergänzen, so liegt dieses Bedürfnis auch für den Religionsunterricht vor, und es bestehen wenigstens in einzelnen Ländern Einrichtungen, welche die Befriedigung desselben ermöglichen. Hieher gehört die Christenlehre für die confirmirte Jugend. Wohl ist infolge der neueren Gesetzgebung der äußere Zwang zum Besuche derselben, auch wo er bisher, wie z. B. in Württemberg, bestand, weggefallen; um so mehr aber sollten Geistliche und Lehrer allen ihren Einfluß aufbieten, um diesen Besuch als örtliche Sitte zu erhalten. Dies wird um so leichter möglich sein, wenn man den jungen Leuten in diesen kirchlichen Katechesen nicht eben nur dasselbe wieder bietet, was sie schon als Schüler gehört haben, und wovon

sie überzeugt sind, daß sie es längst wissen, sondern sich bemüht, ihnen die evangelische Heilslehre in der Form und in dem Umfang darzubieten, wie es ihren Bedürfnissen und ihrem Verständnis angemessen ist. Es ist dabei besser, den Ton etwas zu hoch zu greifen als zu nieder; lieber Gedanken anregen, welche den jungen Leuten noch nicht ganz faßbar sind, als trivial werden; lieber die Ueberzeugung hinterlassen: hier sind Geheimnisse, welche über mein Verständnis hinausliegen, als den Eindruck der Langeweile hervorrufen. Genaueres Besprechen des Verhältnisses der Sätze des Katechismus zu Bibelsprüchen, namentlich zu solchen, mit welchen sie im Widerspruch zu stehen scheinen; Hinweis auf die Consequenzen, welche der Irrthum in einem einzelnen Punct der Lehre auch in Beziehung auf andere Lehren, namentlich in Beziehung auf die Centralwahrheiten des Evangeliums nach sich zieht; Rechtfertigung der evangelischen Heilslehre gegenüber von den verbreitetsten Einwendungen des Unglaubens gegen dieselbe; Beleuchtung der verschiedenen Lebensverhältnisse durch das Licht der christlichen Wahrheit im Gegensatz gegen herrschende Zeitirrthümer (z. B. Socialismus) — das sind die Aufgaben solcher Katechesen mit der confirmirten Jugend. In einem zweijährigen Curs bei einer Stunde an jedem Sonntage lassen sie sich bewältigen, wobei freilich zu wünschen ist, daß die Gesammtheit der in dem betreffenden Alter stehenden jungen Leute jeden Sonntag anwohne. Auch die Behandlungsweise muß eine andere sein, als wenn man Schüler vor sich hätte, um so mehr, als diese Katechesen in der Kirche und meist in Anwesenheit von Erwachsenen abgehalten werden, auf deren Erbauung daher auch Rücksicht zu nehmen ist. Ferne bleibe also alles bloß Schulmäßige und Formalistische, überall greife man ins volle Leben hinein; die Form der Frage ist nicht auszuschließen, sie darf aber nicht in dem Grade vorherrschen, wie beim Katechismusunterricht der Schule, dem paränetischen Element muß neben derselben mehr Raum bleiben; auch ist alles zu vermeiden, wodurch die Katechumenen öffentlich beschämt und dadurch verschüchtert oder verbittert werden. Daß dieser Katechismusunterricht der confirmirten Jugend Sache des Geistlichen und nicht des Lehrers ist, folgt schon daraus, daß er die Form eines öffentlichen Gottesdienstes hat. Wie verhält es sich nun aber in dieser Beziehung mit dem Unterricht der schulpflichtigen Jugend? In Norddeutschland theilen sich in der Regel beide, der Geistliche und der Lehrer, in der Weise in denselben, daß er dem Geistlichen nur insoweit zufällt, als es sich dabei um Vorbereitung auf die Konfirmation handelt, während im übrigen das Einprägen nicht nur, sondern auch das Erklären des Katechismus — oder, nach den preußischen „Allgemeinen Bestimmungen" vom 15. Oct. 1872, wenigstens der drei ersten Hauptstücke — innerhalb der Schulzeit durch den Lehrer zu besorgen ist. Allein, wenn der biblische Unterricht in dem von uns oben beanspruchten Umfang in der Schule ertheilt wird, dürfte für den Katechismusunterricht in derselben nicht die nöthige Zeit übrig bleiben, auch wird, wo die Unterweisung in der biblischen Lehre dem Geistlichen zugewiesen ist, um so mehr die Einführung in das Bekenntnis der Gemeinde seine Sache sein, soweit es sich dabei um einen in eigenen Stunden zu ertheilenden zusammenhängenden Unterricht handelt. Dagegen wird die gedächtnismäßige Einprägung des Katechismus, welche ja auch nach den „Allgemeinen Bestimmungen" auf der Unterstufe schon beginnen und durch die ganze Schulzeit sich hindurch ziehen soll, und bei welcher ohne die Disciplinarmittel der Schule die nöthige Sicherheit sich wohl kaum bei der Mehrzahl der Schüler wird erreichen lassen, unter allen Umständen dem Lehrer und der Schulzeit zufallen, und ebendamit auch die Erklärung des Textes, soweit dieselbe zur Erzielung des für das Memoriren erforderlichen Wortverständnisses nothwendig ist. Freilich sind die Grenzen zwischen Wort- und Sacherklärung fließend, ebendarum aber wird je nach der Reife der Schüler, nach der Befähigung und Neigung des Lehrers und nach dem Maße der verfügbaren Zeit diese Worterklärung auch auf das Sachliche sich mehr oder weniger tief einlassen können. Als Zeit für den zusammenhängenden Katechismusunterricht des Geistlichen bleibt dann allerdings außer den Stunden des Confirmandenunterrichts nur die wöchentliche Kinderlehre in der Kirche, welche in Württemberg eingeführt ist. Es ist das freilich eine knapp zugemessene Zeit, aber unter der Voraussetzung, daß durch den biblischen Unterricht ein guter Grund gelegt ist, reicht sie aus, wenn man sich auf das für das schulpflichtige Alter Nothwendige und Verständliche beschränkt und sich hütet, in theologische Sub-

tilitäten sich zu verlieren. Wir gehen hiebei von der in Württemberg bestehenden Einrichtung aus, wonach der Confirmation ein zweimaliger vorbereitender Curs vorangeht, möchten aber wünschen, daß die an diesem Curs zum ersten Male Theilnehmenden, die sogenannten Zuhörer, getrennt von den Confirmanden unterrichtet würden, so daß bei jenen der allgemein didaktische Zweck des Unterrichts, bei diesen die Paränese mit besonderer Beziehung auf Taufe und Abendmahl in den Vordergrund treten könnte.

So würde sich also die Einführung der Jugend in das Bekenntnis der Gemeinde in vier Stufen vollziehen: zuerst die gedächtnismäßige Aneignung desselben, verbunden mit der Auffassung seines Wortsinnes; hierauf die vorherrschend verstandesmäßige Erkenntnis seines objectiven Inhalts vermittelst des Katechismusunterrichts in der Schule, beziehungsweise der kirchlichen Wochenkatechesen; sodann auf dritter Stufe die Verwerthung des Bekenntnisses für das persönliche Leben zunächst mit Beziehung auf die Gnadenmittel, durch den Confirmandenunterricht; schließlich die Ziehung der Folgerungen aus demselben für die äußeren Lebensverhältnisse, in den Katechisationen mit der confirmirten Jugend. So wird vermöge des innigen Zusammenhangs, in welchem die Lehre mit dem Leben steht, die Unterweisung in jener von selbst schon zu einer Einführung in dieses. Doch aber bedarf es, sofern das Leben der Kirche in gewißen geschichtlich entstandenen Formen sich darstellt, einer besonderen Bekanntmachung des nachwachsenden Geschlechtes mit den letzteren. So kommen wir auf den zweiten Theil des kirchlichen Unterrichts.

2. Die Einführung in das Leben der Kirche.

a) Diese muß zunächst eine geschichtliche sein. Wie ich für das vaterländische Leben nur dann ein Herz und ein Verständnis habe, wenn mir die Geschichte meines Vaterlandes nicht ganz unbekannt ist, so kann auch im Leben seiner Kirche nur derjenige heimisch sein, der von ihrer Geschichte etwas weiß. Freilich handelt es sich hiebei nicht um ausgebreitetes kirchengeschichtliches Wissen, aber doch darf die Zwischenzeit zwischen der den Schülern aus der Bibel bekannten Apostelzeit und der Gegenwart für sie nicht eine weite, finstere Leere sein. Von den Christenverfolgungen der ersten Jahrhunderte, von der mittelalterlichen Macht und Verderbnis der Kirche, von den Zeugen gegen dieses Verderben (Waldenser u. s. w.), endlich namentlich von der Reformation muß das evangelische Kind etwas wissen. Alles dies wurde ihm aber bisher bei Gelegenheit des weltgeschichtlichen Unterrichts bekannt, und in seinem Lesebuch fand es darauf bezügliche Abschnitte. Besondere Lehrstunden für Kirchengeschichte waren daher überflüßig. Auch waren sie beinahe nirgends eingeführt, außer sofern in einzelnen Ländern die Vorschrift besteht, daß um die Zeit des Reformationsfestes in den für den Religionsunterricht ausgesetzten Stunden die Geschichte der Reformation behandelt werde (vgl. den württ. Consistor.-Erl. betr. die relig. Unterw. der Schuljugend vom 5. Juli 1870). Neuerdings aber, da im Interesse der Confessionslosigkeit kirchengeschichtliche Abschnitte mehr und mehr aus den Lesebüchern verschwinden und namentlich in Preußen der evang. Schuljugend Lesebücher geboten werden, welche der Reformation mit keinem Worte erwähnen, muß nothwendigerweise der Religionsunterricht auf die Kirchengeschichte mehr Rücksicht nehmen als bisher, wenn nicht das kirchliche Bewußtsein, welches unserer Jugend gegenüber von dem Andringen des Katholicismus von der einen, der Secten von der anderen Seite so nothwendig ist, schwer geschädigt werden soll. Aber woher die Zeit nehmen? In der Volksschule selbst werden nur unter besonders günstigen Verhältnissen eigene Stunden für diesen Zweig des Religionsunterrichts ausgesetzt werden können, an den meisten Orten wird man sich begnügen müßen, nur gelegentlich den Schülern das Nothwendigste aus der Kirchengeschichte beizubringen. Für einen christlich gesinnten Lehrer bringt der Unterricht in der Weltgeschichte die Veranlassung, ja beinahe die Nöthigung hiezu mit sich; sollte aber im Interesse der Confessionslosigkeit jede Bezugnahme auf Kirchliches vom Geschichtsunterricht ausgeschlossen werden, so bietet sich doch beim Religionsunterricht Gelegenheit, die Kirchengeschichte zu berücksichtigen. Der dritte Hauptartikel kann nicht erklärt werden, ohne daß die Spaltung der einen christlichen Kirche in Particularkirchen erwähnt und das Walten Gottes in der Geschichte seiner Kirche wenigstens nach den Umrissen gezeichnet wird; bei der Erklärung biblischer Abschnitte wie bei der Behandlung des Katechismus lassen sich Beispiele aus dem Leben von Gottesmännern

alter und neuer Zeit in der mannigfaltigsten Weise verwerthen; bei Besprechung der Kirchenlieder endlich (s. unten) können die Schüler nicht nur mit dem Namen und dem Lebensgange der Verfasser, sondern auch mit der ganzen Zeit, aus deren Nöthen und Anschauungen diese Lieder heraus geboren wurden, bekannt gemacht werden. Es werden auf diese Weise freilich nur einzelne Bilder aus der Kirchengeschichte der Jugend vorgeführt, aber dieselbe hat ja auch viel mehr Sinn und Verständnis für das Einzelne als für den Zusammenhang des Ganzen; und gelingt es, durch anschauliche Schilderung des Lebens und Wirkens einzelner hervorragender Persönlichkeiten das Interesse der Jugend für die Kämpfe des Reiches Gottes in der Welt zu wecken; so wird dieselbe gerne zugreifen, wenn man ihr Gelegenheit bietet, durch häusliche Lectüre geeigneter, anziehend geschriebener Darstellungen aus der Kirchengeschichte, namentlich in biographischer Form, ihre Bekanntschaft mit der Vergangenheit der christlichen Kirche zu erweitern. Für einen zusammenhängenden Unterricht in der Kirchengeschichte ist erst die confirmirte Jugend reif. Wir müßen aber dem Vorschlag, die kirchlichen Katechesen für denselben zu verwenden, entschieden entgegen treten. Es hat sich uns oben gezeigt, welche besondere Aufgabe diesen Christenlehren mit der confirmirten Jugend zufällt, und bei der denselben so spärlich zugemessenen Zeit könnte die Hereinziehung eines weiteren Unterrichtsgegenstandes nur zur Beeinträchtigung des Hauptzwecks dienen. Höchstens zur Illustration und Exemplification der zur Besprechung kommenden dogmatischen und ethischen Wahrheiten kann einzelnes aus der Kirchengeschichte beigezogen werden. Wenn es dagegen sich erreichen läßt, daß in einer Fortbildungsschule für die confirmirte Jugend auch dem Religionsunterricht ein Räumlein gegönnt wird (vgl. den Erlaß des württemb. Synodus betr. die religiöse Fortbildung der confirmirten Jugend vom 15. Nov. 1869), so dürfte es zweckmäßig sein, dasselbe vorzugsweise mit kirchengeschichtlichen Belehrungen auszufüllen. Dieselben müßten allerdings so concret als möglich gehalten sein. Nicht dürre Uebersichten, sondern lebensvolle Einzelbilder wären zu geben, aber diese doch in einer gewißen Ordnung, so daß das Charakteristische jeder Hauptperiode und der göttliche Plan im Entwicklungsgang der Kirche zur Anschauung kommt. Dabei ist, was die Unterrichtsform betrifft, alles Schulmäßige, das Leute dieses Alters abstößt, zu vermeiden, die erotematische Lehrform gegenüber der akroamatischen zurück zu stellen und hauptsächlich nur zu Anfang der Stunde zum Zweck der Repetition des in der letzten Stunde Vorgekommenen in Anwendung zu bringen ist. Namentlich aber möchten wir rathen, so weit es auf dieser Stufe möglich ist, die jungen Leute zu den Quellen zu führen, ihnen Abschnitte aus Schriften und Predigten, sowie Kirchenlieder sowohl aus der alten Kirche als aus der Reformations- und der neueren Zeit vorzulesen oder auch zum eigenen Nachlesen in die Hand zu geben. Dadurch erst gewinnen die Personen, von denen die Kirchengeschichte erzählt, für die Jugend Fleisch und Blut. Material hiezu bietet für die Zeit seit der Reformation namentlich die „evang. Volksbibliothek", herausgegeben von Dr. Klaiber, Stuttgart 1862—64, welche neben den Biographien der Väter und hauptsächlichsten Wahrheitszeugen der evangelischen Kirche Auszüge aus ihren Schriften enthält. — Die vorhandenen Bearbeitungen der Kirchengeschichte sind meist für höhere Lehranstalten bestimmt. Als auch für die Volksschule sehr brauchbar nennen wir: Christliche Kirchengeschichte für Schulen und Familien. Calwer Verlagsverein. 20. Aufl. 1876. Bischoff, Leitfaden beim Unterricht in der Geschichte der christlichen Kirche für evang. Volksschulen. Leipzig.

b) Das kirchliche Leben gehört aber nicht bloß der Geschichte an, es ist ein auch in der Gegenwart fortdauerndes, und auch das Kind ist dazu bestimmt, selbstthätig und bewußt an demselben sich zu betheiligen. Nun ist zwar das ganze Leben eines Christen durch seine kirchliche Stellung beeinflußt und darum haben wir oben darauf hingewiesen, wie die Unterweisung in der kirchlichen Lehre auch die Folgerungen, welche sich aus derselben fürs Leben ergeben, zu ziehen habe; aber in ganz besonderem Sinne concentrirt und offenbart sich doch das kirchliche Leben im Gottesdienste, im häuslichen und besonders im Gemeindegottesdienst. Nach evangelischen Anschauungen aber kann es nicht genügen, daß der junge Christ auf dem Wege der Nachahmung die Formen dieses Gottesdienstes sich aneignet, er muß auch verstehen, was er in den heiligsten Augenblicken seines Lebens hört und sieht und spricht und thut, und deshalb

bedarf er einer Belehrung. Diese ist, soweit es sich um den Hausgottesdienst handelt, allerdings in erster Linie Sache des Hauses. Aber wir wissen ja, in wie vielen Häusern die christliche Sitte des Hausgottesdienstes, auch wenn man sich von ihr nicht losgesagt hat, zum todten Mechanismus herabgesunken ist, und wie oft die Morgen- und Abend- und Tischgebete gedanken- und sinnlos hergesagt werden. Daher eröffnet sich auch hierin der Schule ein Feld der Wirksamkeit. Indem sie auf ihrem eigenen Gebiete das Element der Anbetung pflegt, den Schulandachten (s. d. Art. Schulgottesdienst) eine würdige und zweckmäßige Einrichtung giebt und ihre Zöglinge an ein ausdrucksvolles Sprechen des Gebetes gewöhnt, wirkt sie mittelbar auch zur besseren Gestaltung des Hausgottesdienstes. Aber auch in directerer Weise kann sie auf denselben Einfluß üben, indem sie seine Wichtigkeit den Schülern ans Herz legt, passende Gebete für denselben memoriren läßt, dieselben erklärt und zum Aufsagen mit richtiger Betonung anhält, auch gelegentlich Winke giebt, in welcher Weise die Hausandacht einzurichten sei. Hiezu bedarf es natürlich keiner besonderen Zeit im Lectionsplan; das alles läßt sich beim Unterricht in der biblischen Geschichte und im Katechismus, namentlich bei der Lehre vom Gebet, den Schülern nahe legen! Von Werth aber ist es, daß solche Mahnungen und Fingerzeige durch die ganze Schulzeit hindurch immer wieder gegeben werden, wo sie ungesucht angeknüpft werden können. Mehr liegt der Schule ob in Beziehung auf die Einführung in das gottesdienstliche Leben der Gemeinde. Dasselbe verläuft in dem Rahmen des Kirchenjahrs. Mit diesem nach den Gedanken, welche in ihm ausgeprägt sind, und nach der Bedeutung der einzelnen Feste die Schüler bekannt zu machen, ist eine Aufgabe, welcher sich die Schule nicht entziehen kann, zu deren Lösung sie aber wiederum eigener Stunden nicht bedarf. Das Kirchenjahr schließt sich ja ganz an den Gang der Heilsgeschichte an und kann daher bei der Besprechung der letzteren zum Verständnis gebracht werden. Schon in der Unterclasse müßen die Kinder die Bedeutung der Hauptfeste kennen lernen, soweit sie ihnen nicht schon vom Elternhause her bekannt ist. Die Geschichte der Geburt, des Todes, der Auferstehung des Herrn darf nicht erzählt werden, ohne daß der Gedächtnistage dieser Heilsthatsachen Erwähnung geschieht. Dadurch bekommt das Kind mehr als durch lange doctrinäre Auseinandersetzungen den Eindruck, daß diese Geschichten nicht bloß der Vergangenheit angehören, sondern von hoher Wichtigkeit sind fürs wirkliche Leben. Wird der Schüler reifer, so kann ihm der ganze Bau des Kirchenjahrs, der Gegensatz der festlichen und der festlosen Hälfte, die Bedeutung der Advents-, Fasten- und Pfingstzeit, die Entstehung und der Zweck der Perikopen, sowie der die Auswahl und Anordnung derselben beherrschende Gedanke klar gemacht werden. Als Hülfsmittel hiezu kann benützt werden: Löhe, Haus-, Schul- und Kirchenbuch für Christen des lutherischen Bekenntnisses. Stuttgart 1859.

Fassen wir den evangelischen Gottesdienst im einzelnen ins Auge, so sind seine wesentlichsten Bestandtheile Gesang, Gebet, Verlesung des göttlichen Wortes, Auslegung desselben durch die Predigt und Sacramentsfeier. In Beziehung auf jedes dieser Stücke fällt dem Religionsunterricht eine Aufgabe zu. Was den Kirchengesang betrifft, so ist die Einübung der beim Gemeindegesang gebräuchlichen Melodien zwar unzweifelhaft Aufgabe der Schule, solange dieselbe den confessionellen Charakter nicht grundsätzlich verleugnet, aber es wird diese Einübung gewöhnlich nicht zum Religions-, sondern zum Gesangunterricht gerechnet. Allein es wäre zu wünschen, daß der religiöse Charakter solcher Singübungen mehr im Auge behalten würde und in der ganzen Weise des Betriebs sich ausprägte. Wenn Schleiermacher es als Aufgabe des Religionsunterrichts der Schule bezeichnet, dem Schüler die allgemein christliche Sprache anzueignen, so fällt unter diesen Begriff sicherlich auch das Thun dessen, der denselben eine Choralmelodie singen lehrt. Sind doch diese Melodien so sehr die Sprache des christlichen Gefühls geworden, daß auch im fremden Lande, dessen Sprache wir nicht verstehen, sonderlich auf dem Missionsgebiet, der Gesang einer solchen Melodie das Gefühl kirchlicher Zusammengehörigkeit in uns wachruft. In noch eigentlicherem Sinne aber ist es der Text dieser Lieder, worauf sich der Religionsunterricht der Schule zu erstrecken hat. Daß die Kinder die Lieder, welche sie mit der Gemeinde singen, auch verstehen, ist ja durchaus nothwendig. Eine andere Frage aber ist, ob und in wie weit sie dieselben auch dem Gedächtnisse einprägen sollen. In dieser Beziehung kann uns die

Thatsache, daß poetische Erzeugnisse in den ältesten Zeiten bei allen Völkern auf dem Wege mündlicher Ueberlieferung fortgepflanzt wurden, und daß heute noch, wer an den Werken eines Dichters ein tiefer gehendes Wohlgefallen findet, sich innerlich getrieben fühlt, Abschnitte aus denselben zu memoriren, darauf hinweisen, daß zur vollen Aneignung eines Liedes das Auswendiglernen desselben wesentlich beiträgt. Jedes unter uns wird, wenn es ein Lied, das in der Kirche gesungen wird, auswendig kann, mit ganz anderer Lust in den Gesang der Gemeinde einstimmen, als wenn es bei jeder Zeile sein Gesangbuch zu Rathe ziehen muß. Und vollends zum Trost in der Anfechtung, zur Stärkung in der Versuchung kann nur das dem Gedächtnis eingeprägte Lied werden. Somit verlangen wir vom Religionsunterricht, daß er den Schülern die gebräuchlichsten der im Gemeindegottesdienst zur Verwendung kommenden Lieder zum Verständnis bringe und die wichtigsten derselben auch ihrem Gedächtnis einpräge. Hieraus ergiebt sich von selbst, daß wir ein vom Gemeindegesangbuch sich unterscheidendes Schulgesangbuch nicht zu billigen vermögen. Dagegen erscheint es — schon aus äußeren Gründen — zweckmäßig, die zum Memoriren in der Schule bestimmten Lieder besonders abzudrucken.

Die Rücksicht auf die Betheiligung am Gemeindegottesdienst war es, was schon im Mittelalter dazu führte, die Schüler mit den kirchlichen Hymnen bekannt zu machen. Sie sollten in den Stand gesetzt werden, als kirchlicher Singchor beim Gottesdienste mitzuwirken. Aus demselben Grunde hat man auch in der Reformationszeit darauf gedrungen, daß die Schüler kirchliche Gesänge lernten; daß dieselben auch wegen ihrer Bedeutung für das Leben des Einzelnen werth seien memorirt zu werden, ist ein Gesichtspunct, den erst Comenius geltend macht, wenn er (Didact. magn. c. 29) verlangt „das Auswendigkönnen der meisten Psalmen und Kirchenlieder, wie sie an einem Orte im Gebrauch sind, damit sie (die Schüler), im Lobe Gottes erzogen, es verstehen, sich selbst zu ermahnen mit Psalmen und Lobgesängen.“ Wird hier alles Gewicht auf das Auswendigkönnen gelegt, so hat der Pietismus, getreu seiner Absicht das Christenthum aus dem Kopfe ins Herz zu bringen, die erbauliche Erklärung der Lieder, zunächst auch nur mit Rücksicht auf den gottesdienstlichen Gebrauch, hinzugefügt. So sagt Francke in seiner Ordnung und Lehrart der Waisenhausschulen: „es wird ihnen Sonnabends das Lied, so den folgenden Sonntag gesungen wird, catechetice erkläret.“ So entstand denn unter den Einflüssen des Pietismus eine Reihe von Liederkatechismen, welche aber für die dichterischen Schönheiten der Lieder wenig Verständnis zeigten, ja dieselben durch ihre umschreibenden Verdeutlichungen nicht selten zerstörten (vgl. Heerwagen, Literaturgeschichte des geistlichen Liedes. 2. Thl. S. 222 ff.). Unter der Herrschaft des Rationalismus trat die Liedererklärung wieder mehr zurück; ihm sagte das Kirchenlied überhaupt wenig zu. Als aber seit dem dritten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts der Sinn für hymnologische Studien erwachte und neben musikalischen Arbeiten wie Beckers und v. Tuchers Choralsammlungen und Winterfelds Werk über den evangelischen Kirchengesang auch die Texte der Kirchenlieder ihre Sammler und Bearbeiter fanden, als Rambachs „Anthologie christlicher Gesänge aus allen Jahrhunderten der Kirche,“ Knapps „Liederschatz“, Daniels thesaurus hymnologicus, Kochs Geschichte des Kirchenliedes und Kirchengesangs (in erster Aufl. 1847; die 3. Aufl. in 8 Bänden vollendet 1876), Wackernagel, „das deutsche Kirchenlied,“ Hoffmann v. Fallersleben, „Geschichte des Kirchenliedes bis auf Luthers Zeit“ erschienen: da mußte sich der Einfluß dieser neuen Strömung auch in der Schule fühlbar machen. Thilo: „das geistliche Lied in der evangelischen Volksschule Deutschlands“ gab hiezu den ersten Anstoß, und seither sind für die Zwecke der Schule berechnete Darstellungen der Geschichte des Kirchenliedes und Anweisungen zur Behandlung desselben in großer Zahl entstanden. Wir nennen nur die bedeutendsten derselben: Wangemann, kurze Gesch. des ev. Kirchenliedes. 5. Aufl. Berl. 65. Sperber, ev. Schulliederschatz. 2 Thle. Gütersloh 1875—77. Greiner, unser Schulliederschatz. Stuttg. 1875. Kalcher, das Kirchenlied nach seiner naturgemäßen Behandlung. Wittenb. 1869. Schultz und Triebel, d. gebräuchlichsten Lieder der evang. Kirche. 3. Aufl. Breslau 1877, vgl. auch „die Methode der Behandlung des Kirchenliedes“ von E. Sperber in Kehrs Gesch. der Methodik. H. 1. Gehen wir nun über auf

die Behandlung der Kirchenlieder in der Schule, so handelt es sich zunächst um die Auswahl.

Diese kann nicht rein nach pädagogischen Rücksichten getroffen werden, sondern es ist dabei auf die in der Gemeinde bestehende gottesdienstliche Uebung Rücksicht zu nehmen, wobei freilich zu wünschen ist, daß sich die Geistlichen bei der gottesdienstlichen Verwendung der Lieder auf einen engeren Kreis derselben beschränken. Wie viele von diesen dann mit den Schülern durchgesprochen werden können, wird von der verfügbaren Zeit abhängen, gelesen sollten wo möglich alle werden, welche die Schüler in der Kirche mitzusingen haben. Wie viele aber sind zum Memoriren auszuwählen? Darüber gehen die Ansichten weit auseinander. Während Palmer in seiner Katechetik von 80—100 Memorirliedern redet, gestatten die preußischen „Allgemeinen Bestimmungen" höchstens 20; und anderwärts ist man noch weiter herabgestiegen. Würde in den Schulen der Gegenwart das Gedächtnis nicht durch so mancherlei Notizen aus den verschiedensten Gebieten des Wissens in Anspruch genommen, so wäre die von Palmer genannte Zahl nicht übermäßig, wie es denn in der That höhere Mädchenschulen giebt, welche ein weit größeres Quantum weltlicher Dichtungen ohne Schwierigkeit memoriren lassen. Allein es liegt gar kein Bedürfnis vor, so viele Lieder zu memoriren, ja die wirklich unter denselben classischen kommen nicht zu der ihnen gebührenden Geltung, wenn so viele Lieder zweiten und dritten Ranges neben ihnen gelernt werden. Andrerseits ist die Zahl von 20 Liedern für die ganze Schulzeit zu klein. Es müßen dabei nicht wenige der trefflichsten Lieder ausgeschlossen werden; und was den Kanon betrifft: „lieber wenig und sicher als viel und unsicher", so hat uns eine vielfache Erfahrung gelehrt, daß, wenn der Memorirstoff unter eine gewiße Grenze herabsinkt, jede weitere Verminderung der Quantität auch eine Verschlechterung der Qualität des Memorirens zur Folge hat: je weniger desto unsicherer! Kehr (Praxis der Volksschule S. 116) scheint uns das Richtige zu treffen: „jeden Monat ein schönes Kirchenlied gut und für das ganze Leben sicher gelernt". Wenn wir nun aber dieses Lernen mit dem 3. Schuljahr beginnen (in den beiden ersten Jahren sind nur einzelne Verschen einzuprägen) und vier Jahre fortdauern lassen, damit das letzte Jahr zur Repetition frei bleibe, so ergeben sich bei 11 Monaten jährlich (wegen der Ferien) 44 Lieder, was mit der Bestimmung des württembergischen Normallehrplans, wornach 45 Lieder zu lernen sind, die übrigens auf 35 reducirt werden können, nahezu zusammentrifft.

Von selbst versteht es sich, daß bei der Auswahl in erster Linie auf die Kernlieder der gesammten evangelischen Kirche, in zweiter auf solche Lieder Rücksicht zu nehmen ist, welche in dem betreffenden Lande mit Vorliebe bei der öffentlichen und häuslichen Andacht gebraucht werden, und daß für die Hauptfestzeiten der Kirche, sowie für die wichtigsten Verhältnisse und Lagen des äußeren und inneren Lebens passende Lieder zum festen Besitz der Jugend gemacht werden müßen. Die ausgewählten Lieder sind dann so zu vertheilen, daß einestheils ein Aufsteigen vom Leichteren zum Schwereren stattfindet, anderntheils der jedesmaligen Zeit des Kirchenjahrs Rechnung getragen wird. Der württembergische Normallehrplan giebt eine Uebersicht über diese Vertheilung der zum Memoriren bestimmten Lieder, auf welche wir verweisen.

Das Erste, wenn ein Lied in der Schule behandelt werden soll, ist das Vorlesen desselben durch den Lehrer. Ob dasselbe durch Mittheilungen über den Verfasser und die Umstände der Entstehung vorzubereiten ist, hängt davon ab, ob diese Umstände, ob der Lebensgang des Verfassers überhaupt in dem Liede sich abspiegelt. Zur allgemeinen Regel wird man das Vorausschicken einer solchen Einleitung nicht machen dürfen. Das Vorlesen durch den Lehrer muß dem Lesen der Schüler vorangehen, damit diese sich nicht von Anfang an an eine unrichtige Betonung gewöhnen. Der Lehrer selbst lese langsam, mit Ausdruck, aber ja nicht in gezierter Weise. Ist das Lied ein Memorirlied, so ist sehr zu wünschen, daß der Lehrer im Stande sei, es selbst aus dem Gedächtnis vorzutragen. Schon durch ein gutes Vorlesen wird nicht nur die Grundstimmung, welche das Lied ausdrückt, auf die Gemüther der Kinder übertragen, sondern es werden dadurch auch eine Menge von Misverständnissen zum voraus abgeschnitten. Ist so ein Gesammteindruck hervorgebracht, so geht es an die Betrachtung des Einzelnen. Man lasse zunächst den ersten Vers durch einen geförderten

und hierauf durch einen der schwächeren Schüler lesen, und benütze die dabei hervortretenden, auf mangelhaftes Verständnis hinweisenden Fehler, um die Misverständnisse aus dem Wege zu räumen. Bei manchen Liedern genügt diese cursorische Behandlung, um die Schüler in den Stand zu setzen, dieselben mit der Gemeinde zu singen. Andere, namentlich die Memorirlieder, wird man eingehender besprechen müßen. Aber auch bei ihnen hüte man sich vor einem weitläufigen, die dichterischen Schönheiten zerpflückenden Erklären, vor einem langweiligen Vertauschen des bildlichen, concreten Ausdrucks mit einem abstracten und farblosen. Lange Katechesen über einzelne Liederverse zu halten, ist eine zum Glück jetzt abgekommene Sitte. Die Hauptpuncte, welche bei der Besprechung ins Auge gefaßt werden müßen, sind: a) Der Gedankengang des Liedes und der Zusammenhang der Verse mit einander. Es handelt sich dabei nicht um eine nach einem logischen Schema ausgeführte Disposition, sondern um ein namentlich auch das Memoriren erleichterndes Aufmerksammachen auf den Gedankenfortschritt, sofern ein solcher leicht erkennbar vorliegt, was namentlich bei den Gerhard'schen Liedern der Fall ist. Wo dagegen die Verse nur lose an einander gereiht sind, wie z. B. bei dem Liede: „Womit soll ich dich wohl loben“, da hüte man sich, in gezwungener Weise einen logischen Fortschritt aus den Versen herauszupressen. b) Weiter handelt es sich um Verdeutlichung der einzelnen Redewendungen und Gedanken, soweit diese nicht schon durch Zwischenbemerkungen beim Lesen geschehen ist. Hiebei ist es von großem Werth, auch in sprachlicher Hinsicht, Bibelstellen, auf welche sich der betreffende Ausdruck bezieht, nachlesen zu lassen. Die Schüler sollen inne werden, wie die Schriftwahrheiten in den Liedern der Gemeinde fortleben. Eine besondere Nutzanwendung des Liedes auf das Kind ist überflüßig; wenn die Erklärung mit dem rechten Ernst geschieht, so wirkt das Lied für sich selbst paränetisch auf das Kindesherz. Dagegen wird c) über die Person des Verfassers, über die besonderen Verhältnisse, auf welche sich das Lied etwa bezieht, sowie über die Wirkungen, die von ihm ausgegangen sind, die sogen. „Segensspuren“, etwas beizufügen sein. In ersterer Hinsicht sollen unsere Schüler mit den wichtigsten Lebensumständen wenigstens eines Gerhard, Herberger u. s. w. und in Württemberg eines Hiller bekannt werden. Was die Verhältnisse betrifft, auf welche sich die Lieder beziehen, so wird das Charakteristische der Hauptzeiten, in denen sie entstanden sind, Reformationszeitalter, Zeit des dreißigjährigen Krieges, Speners Zeit u. s. w. deutlich zu machen sein. Mit Anführung von Segensspuren endlich sei man sparsam und hüte sich vor unverbürgten Anekdoten. — Ist das Lied durchgesprochen, so werde es nochmals mit Ausdruck vorgelesen und hierauf zum Memoriren aufgegeben. Ueber die richtige Art des Memorirens siehe diesen Artikel. Die Schüler sind aber mit dem Liederschatz der Gemeinde nicht bloß bekannt zu machen, sondern auch zur Anwendung desselben anzuleiten. Darum ist beim Unterricht in der biblischen Geschichte, im Katechismus und wohl auch dann und wann bei nicht religiösen Unterrichtsfächern auf die auswendig gelernten Lieder Bezug zu nehmen, namentlich aber sind dieselben bei der täglichen Schulandacht zu verwenden, sowohl indem sie gesungen, als auch indem sie als Gebetsworte vom Lehrer oder den Schülern gesprochen werden (vgl. den Art. Schulgottesdienst).

Wie der Religionsunterricht die Schüler für die Betheiligung am Gemeindegesang vorzubereiten hat, so hat er rücksichtlich des Kirchengebets eine ähnliche Aufgabe, wenigstens da, wo wie in der lutherischen Kirche dieses Gebet nicht vom Geistlichen frei gesprochen wird, sondern feste Formulare bei demselben in Anwendung kommen. Das Auswendiglernen dieser Formulare oder wenigstens einzelner derselben von den Schülern zu verlangen, wie man auch schon gethan hat, wäre sicherlich verkehrt. Nur das Vaterunser, der apostolische Gruß und der aaronitische Segen, diese in der Schrift selbst enthaltenen Formeln, sind dem Gedächtnis einzuprägen. Dagegen hat der Religionsunterricht dafür zu sorgen, daß die Kinder das öffentliche Kirchengebet mit Verständnis mitbeten können. Hauptsächlich wo eine reichere Liturgie eingeführt ist, gilt es, die Bedeutung der einzelnen Theile derselben zu erklären und einen Einblick in die schöne Architektonik des Ganzen den Schülern zu geben, damit nicht die Liturgie als todter Ballast, für den die Gemeinde, weil kein Verständnis, darum auch kein Interesse hat, im Gottesdienste nachgeschleppt werde. Wenn im vorangehenden Religionsunterricht zu dieser Einführung in das Verständnis der Liturgie der Raum

sich nicht finden läßt, so hat sie jedenfalls im Confirmandenunterricht zu geschehen. Auch in den kirchlichen Katechesen mit der confirmirten Jugend diesen Gegenstand gelegentlich zu besprechen, dürfte sich um so mehr empfehlen, als auch die etwa anwesenden Erwachsenen dafür ein lebhaftes Interesse zu haben pflegen. Aber auch da, wo eine eigentliche Liturgie nicht eingeführt ist, finden sich doch beim Kirchengebet manche Bräuche (z. B. das stille Gebet, die Aufforderung, in das Vaterunser einzuschließen, was jeder auf seinem Herzen und Gewissen hat u. dgl.) und manche Ausdrücke, welche für die Kinder einer Erklärung bedürfen, die sich jedoch ohne besondere Unterrichtsstunde gelegentlich geben läßt.

Neben Gesang und Gebet ist ein dritter Bestandtheil des evangelischen Gottesdienstes die Vorlesung aus der hl. Schrift. Hiefür kann die Schule ihre Zöglinge direct nur da vorbereiten, wo bestimmte Abschnitte für jeden Sonntag zum Vorlesen festgesetzt sind, die Perikopen. Es ist bekannt, welch große Bedeutung für den Religionsunterricht die preußischen Regulative vom Jahr 1854 diesen Perikopen beigelegt haben. Dieselben sollten, wenn auch nicht gerade von Wort zu Wort memorirt, doch dem Gedächtnis eingeprägt werden. Wir glauben nicht, daß dadurch die Aufmerksamkeit der Schüler bei der kirchlichen Vorlesung dieser Schriftabschnitte vermehrt worden ist, fürchten vielmehr das Gegentheil. Es muß dadurch der Meinung Vorschub geleistet werden, durch welche die Wirksamkeit unserer Gottesdienste so sehr beeinträchtigt wird, als ob nämlich in denselben nur solches vorkomme, was man längst wisse. Ja es dürfte sich fragen, ob das „ein- bis zweimalige Durchlesen der Perikopen am Samstag“, welches der mehrerwähnte württembergische Consistorialerlaß vom 5. Juli 1870 für nothwendig erklärt, und „mit den erforderlichen, vorzugsweise sprachlichen Erklärungen“ dem Lehrer zuweist, und welches auch die preußischen „Allgemeinen Bestimmungen“ festhalten, wirklich nothwendig ist. Die aus den Evangelien genommenen Perikopen sind den Schülern ohnedem von dem Unterricht in der biblischen Geschichte und vom Bibellesen her bekannt, wobei ihnen auch die nöthigen sprachlichen Erklärungen gegeben worden sind, und es freut sie mehr, wenn sie einen solchen alten Bekannten unerwartet in der Kirche wieder finden, als wenn man sie Tags zuvor auf seine Ankunft vorbereitet hat. Was aber die apostolischen Perikopen betrifft, so sind bei ihnen die Hauptschwierigkeiten für das kindliche Verständnis nicht sprachlicher, sondern sachlicher Art, oder vielmehr die sprachlichen Schwierigkeiten hängen mit den sachlichen so eng zusammen, daß man dieselben nicht nur so geschwind beseitigen kann. Sobald man aber irgendwie auf das Sachliche eingeht, so erhebt sich sofort, ganz abgesehen von der Frage, woher man die Zeit nehmen wolle, eine weitere Schwierigkeit. Bekanntlich sind die Perikopen nicht bloß zur Verlesung bestimmt, sondern sie bilden zugleich die Predigttexte, werden durch die Predigt erklärt. Wozu also eine vorangehende Erklärung in der Schule? Man antwortet, diese sei für die Schüler, jene für die Erwachsenen. Wenn aber nur für die Erwachsenen, warum hält man dann die Schüler zum Besuch des öffentlichen Gottesdienstes an? Ist dagegen die Texterklärung in der Predigt zugleich für die Schüler bestimmt, wie verhalten sich die beiden Erklärungen, die, welche in der Schule, und die, welche in der Kirche gegeben wird, und welche auf einander keine Rücksicht nehmen können, zu einander? Wird es nicht häufig geschehen, daß zur Verwirrung der Schüler jede am Text eine andere Seite hervorhebt? wird nicht zu fürchten sein, daß die Schüler unliebsame Vergleichungen zwischen beiden Erklärungen anstellen, wohl gar, mit Recht oder Unrecht, Widersprüche zwischen denselben zu entdecken meinen? Dies alles würde vermieden, wenn das Lesen und Erklären der Perikope in der Schule dem in der Kirche nachfolgte, wobei natürlich vorausgesetzt wird, daß der Lehrer bei letzterem anwesend war. Würde die Perikope statt am Samstag am Montag in der Schule gelesen, so wäre Gelegenheit gegeben, die Schüler nicht nur zur Angabe dessen, was sie von der Predigt behalten haben, zu veranlassen, sondern auch etwaige Misverständnisse, die sich dabei herausstellten, zu berichtigen, Fragen der Schüler über das, was ihnen in der Kirche nicht ganz klar geworden, zu beantworten oder auch ohne solche Fragen Puncte, von denen der Lehrer vermuthet, daß sie die Schüler nicht hinreichend gefaßt oder verstanden haben, noch weiter mit ihnen zu besprechen. Man wende nicht ein, daß bei einem solchen Verfahren den Schülern in der Kirche manches unverständlich bleibe. „Wollen

sie etwas lernen, so lasset sie daheim ihre Männer fragen." Dieser Rath, welchen der Apostel (in Beziehung auf die Theilnahme der Weiber am Gemeindegottesdienst) giebt, findet analoge Anwendung auch auf die Schüler. Das etwa Unverstandene soll ihre Lernbegierde wecken und sie zum Fragen veranlassen, und dann ist der Lehrer da, um durch Beantwortung der Fragen jene Lernbegierde zu befriedigen. Aber Befriedigung darzubieten, ehe die Begierde sich regt; zu erklären, ehe das Bedürfnis der Erklärung empfunden wird, das macht satte und stumpfe Geister. Ein solches nachträgliches Lesen der Perikope dient nach dem Gesagten einem doppelten Zweck: es befähigt die Jugend wie zum verständnisvollen Anhören der Schriftverlesung so auch zu richtiger Auffassung der Predigt, dieses so wichtigen Bestandtheils des evangelischen Gottesdienstes. Daß es unserem Volke schwer fällt, einem zusammenhängenden Vortrage zu folgen, daß die Redewendungen und Gedankenverbindungen, welche einem solchen eigen sind, häufig nicht oder falsch verstanden werden, ist eine allgemeine Erfahrung. Zu dieser formellen Ungewandtheit unseres Volkes kommt aber in Beziehung auf das Verständnis der Predigt das weitere Hindernis, daß die Bibelsprache, in welcher sich dieselbe bewegt, nicht wenigen fremdartig klingt, und daß die biblischen Anschauungen, welche sie als bekannt und anerkannt voraussetzt, für manche ganz unverständlich sind. Daher die oft gehörte Klage, daß die Predigt über die Köpfe hinweg gehe. Soll diesem für die Wirksamkeit, ja für das Bestehen der evangelischen Kirche höchst bedrohlichen Uebelstand mit Erfolg entgegen getreten werden, so muß schon die Jugend zum Verständnis der Predigt angeleitet werden. Aus dem Gefühl dieses Bedürfnisses ist die in früherer Zeit weit verbreitete, auch neuerdings wieder empfohlene Sitte des Predigtexamens hervorgegangen. Man hat dabei allerdings, wie das im didaktischen Verfahren der früheren Zeit auch sonst sich bemerken läßt, ernten wollen, ehe man gesäet hatte. Statt zu examiniren über die Predigt, muß man den Schüler zum Verständnis derselben erst anleiten. Dies geschieht am besten so, daß an der Hand der am Montag zu lesenden Perikope die Schüler gefragt werden, was sie über diesen und jenen Punct derselben sich gemerkt haben, und daß daran je nach Bedürfnis weitere Erklärungen angeknüpft werden. Dies Verfahren wird kaum mehr Zeit in Anspruch nehmen, als das herkömmliche Perikopenlesen am Samstag und wird zugleich zur Erreichung des Zweckes dienen, welchen man ehemals durch das Predigtexamen anstrebte. In der Regel wird der Lehrer die Perikope in dieser Weise mit den Schülern durchgehen. Es dürfte aber nicht unzweckmäßig sein, wenn ihm der Geistliche hin und wieder dabei zuhört, oder auch ihn ablöst. Er wird aus dem, was die Kinder behalten und verstanden haben und was nicht, manchen Wink für ein populäres Predigen sich entnehmen können.

Als Hülfsmittel zur Erklärung der Perikopen in der Schule sind zu empfehlen: Rietz, zum Sonntag. Erklärung sämmtlicher evangelischer Perikopen. 2. Aufl. Wittenb. 1873. Fuchs, Wort- und Sacherklärung der Evangelien. 2. Aufl. Halle 1877. Crüger, Evangelienbüchlein. 5. Aufl. Berlin 1874. Schulze, Perikopenbuch. Halle 1875.

Was schließlich die Betheiligung der Jugend am sacramentalen Theil des Gottesdienstes betrifft, den Abendmahlsgenuß und die Pathenschaft, so ist die Vorbereitung hiefür ausschließlich die Aufgabe des Confirmandenunterrichts und hier daher nicht weiter zu besprechen.

Einen anderen Punct müßen wir aber wenigstens noch berühren. Stellt sich auch das Leben der Kirche hauptsächlich in ihren Gottesdiensten dar, so geht es doch darin nicht auf. Dasselbe hat noch andere Seiten, welche auch der Jugend nicht ganz fremd bleiben dürfen. Zwar das kirchliche Verfassungsleben liegt außerhalb des Verständnisses der Schüler, und wenn es schon Unverstand ist, politische Streitfragen in die Schule hineinzutragen, so wäre es vollends der Gipfel der Thorheit, wenn man mit kirchenpolitischen Theorien, mit kirchlicher Verfassungskunde u. dgl. die Schüler behelligen wollte. Aber der auch in der Gegenwart in der Heimat und draußen fortgehende Kampf des Reiches Gottes mit der Welt sollte Christenkindern nicht ganz unbekannt bleiben. Ueber das Werk der inneren und äußeren Mission sollten sie wenigstens so weit orientirt werden, daß sie im Stande sind, dem, was in kirchlichen Missionsstunden darüber gesagt wird oder was sie in Büchern darüber finden, mit

Verständnis zu folgen. Eigene Unterrichtsstunden sind auch hiefür nicht nöthig. So lange die Schule nicht confessionslos ist, bietet der Geographieunterricht Gelegenheit, über die Fortschritte des Christenthums in der Heidenwelt das Nöthigste mitzutheilen, während manche Lesebuchstücke, wie z. B. über Francke, Oberlin u. s. w. Veranlassung geben, mit den Werken rettender christlicher Nächstenliebe die Kinder bekannt zu machen, welche dafür gewöhnlich sehr viel Interesse haben. Sollten aber diese Stoffe aus unsern Lesebüchern mehr und mehr verschwinden, so müßte man desto sorgfältiger jede Gelegenheit, welche der Religionsunterricht bei Bibel-, Katechismus- und Liedererklärung bietet, benützen, um durch Hinweisung auf Beispiele aus der äußeren und inneren Mission den Schülern zu zeigen, daß das Evangelium auch heutiges Tages noch eine Gotteskraft ist zur Seligkeit allen, die daran glauben. Uebrigens behalte man dabei die Aufgabe der Schule im Auge: nicht breite Erzählung von Bekehrungsgeschichten und frommen Anekdoten, nicht weitläufige erbauliche Reflexionen, sondern kurze Angabe der Thatsachen, welche, je objectiver sie mitgetheilt werden, desto tieferen Eindruck auf die Schüler machen. Auch in diesem Stück ist jedoch von vornherein auf Vollständigkeit zu verzichten. Wenn das Interesse der Schüler für das, was auf dem Gebiete der äußeren und inneren Mission geschieht, geweckt und ihr Verständnis für die Bedeutung dieser Werke aufgeschlossen ist, so mag man es getrost dem späteren Leben überlassen, sie zu genauerer Bekanntschaft mit denselben und zu persönlicher Betheiligung an denselben zu führen.

Das kann ja überhaupt nicht die Aufgabe des Religionsunterrichts sein, fertige Christen zu liefern. Vielmehr hat er mit allem Nachdruck dem weit verbreiteten Wahne entgegen zu treten, daß, wenn der Religionsunterricht der Schule zu Ende sei, auch die christliche Erkenntnis ihre Vollendung erreicht habe. Es ist wahrhaft kläglich, daß, während man in den Fächern weltlichen Wissens und Könnens mehr und mehr die Nothwendigkeit einer Weiterbildung nach der Schulzeit einzusehen beginnt, es dagegen in Stadt und Land für selbstverständlich gilt, daß es mit dem religiösen Wissen vom Tage der Confirmation an abwärts gehe. So lange es dem Religionsunterricht nicht gelungen ist, diesen Wahn gründlich zu zerstören und seine Zöglinge zu entlassen mit der Einsicht, daß ihr religiöses Wissen in hohem Grade Stückwerk sei, und mit dem Entschluß, jede Gelegenheit zu benützen, um zu wachsen an christlicher Erkenntnis: so lange hat er seine Aufgabe nicht erfüllt, und wenn er sie noch so reichlich mit einzelnen Kenntnissen ausgestattet hätte.

Zum Schlusse nennen wir noch die wichtigsten von den Schriften, welche theils die Methodik des Religionsunterrichts behandeln, theils zu Leitfäden für den gesammten Umfang dieses Unterrichts bestimmt sind. In ersterer Hinsicht sind besonders zu nennen die Lehrbücher der Katechetik, und zwar in erster Linie v. Zezschwitz, System der christlich-kirchlichen Katechetik. 2 Bde. Leipzig; sodann Palmer, evangelische Katechetik. Stuttg. Kübel, Katechetik. Stuttg. 1877. Schütze, praktische Katechetik. Leipzig 1877—78. Außerdem sind in den Lehrbüchern der Pädagogik die den Religionsunterricht behandelnden Abschnitte zu vergleichen. Ferner: Heine, die Unterweisung im Christenthum in der evang. Volksschule. 2. Aufl. Cöthen. Welti, der Religionsunterricht in der Volksschule. Zürich. Schüren, Gedanken über den Religionsunterricht in der christlichen Volksschule. Osnabrück. 6. Aufl. 1872. Grüllich, der Religionsunterricht in der Volksschule. Plauen. Eine geschichtliche Uebersicht über die Entwicklung der Methode dieses Unterrichts giebt Schumann im ersten Heft der von Kehr herausgegebenen Geschichte der Methodik. Gotha 1877. Von Leitfäden nennen wir: Schäfer, Lehrbuch für den evangelisch-protestantischen Religionsunterricht. Frankfurt 1877. Kriebitzsch, Stoffe für den Religionsunterricht mehrclassiger Schulen. Berlin; und, zwar zunächst für höhere Lehranstalten bestimmt, aber doch auch für den Volksschullehrer beachtenswerth: Holzweißig, Hülfsbuch für den evang. Religionsunterricht. 2. Aufl. Delitzsch 1878. Krumsieg, Hülfsbuch für den Religionsunterricht an Gymnasien. Wolfenbüttel 1875.

Stuttgart. **K. Burk.**

**Repetition**, s. Wiederholung.

**Repetirschule**, s. Fortbildungsschulen.

**Rettungsanstalten** als Erziehungshäuser in Deutschland. I. Begriff und Name. Die deutschen Rettungsanstalten gehören einer Kette von Instituten an, die darin übereinkommen, daß sie es mit einer Jugend zu thun haben, deren Erziehung besondere Schwierigkeiten macht und die ohne solche besondere Hülfe die Gesellschaft mit Gefahr bedrohen würde. Die betreffenden Anstalten nehmen deswegen nicht bloß ein pädagogisches, sondern zugleich ein kirchliches und staatliches Interesse für sich in Anspruch. Man hat sich gewöhnt, die hier in Betracht kommende Jugend als „verwahrloste" zu bezeichnen. Diese Bezeichnung ist freilich zum großen Theil keineswegs correct. Einmal deswegen nicht, weil, wenn man zu diesen Anstalten auch die Kinderbewahranstalten, Waisenhäuser oder eigentliche Armenerziehungshäuser zählt, diese letztgenannten Anstalten nur möglicherweise Verwahrloste in sich herbergen oder in dieser Beziehung zunächst nur prävenirend zu wirken haben. Die Bezeichnung „verwahrlost" paßt aber auch da nicht, wo es sich um wirkliche Rettungshäuser handelt, indem dieselben auch solche Kinder aufnehmen oder aufnehmen sollten, die trotzdem, daß sie nicht verwahrlost wurden, misrathen und entartet sind. Die Zahl der Eltern, die derartige Noth mit ihren Kindern haben, ist sehr groß, und sie finden sich in allen Schichten der Bevölkerung. Wenn diese Art von Kindern, was aber verhältnismäßig nur selten vorkommt, mit dem Polizei- oder Criminalgesetz collidirt, so öffnen sich für sie, als jugendliche Verbrecher, von Obrigkeits wegen die Corrections- (oder sogenannten Besserungs-) oder die Strafanstalten. Die wohlbegründete Furcht derjenigen Eltern oder Kinderfreunde, die wegen solcher Kinder Sorge tragen, dieselben möchten zuletzt in die Gefängnisse und Strafanstalten hineingerathen, läßt sie, bevor es zu diesem Aeußersten kommt, Hülfe an Stätten suchen, die dazu bereit sein möchten, das in solchen Fällen von der Familie und von der Schule aufgegebene Erziehungswerk neu zu beginnen. Wohin sollen aber in solchen Fällen die Eltern solcher Kinder sich wenden? Daneben ist es auch denkbar und Thatsache, daß selbst das Waisenhaus und die Armenerziehungs-, ja die Strafanstalt an einzelnen Zöglingen solche Erfahrungen macht, die es wünschenswerth erscheinen lassen, ein Kind, das wegen seiner Haltung den übrigen sittlich gefährlich zu werden droht, aus der Reihe der bisherigen Kameraden zu entfernen. So drängt sich von allen diesen Seiten her die Frage heran, wo Hülfe zu finden, um ein solches Kind vor zeitlichem und ewigem Untergang zu bewahren? Offenbar wird hier eine große Forderung an die freie christliche Liebe laut, Hülfe zu vermitteln, und es ergiebt sich fast mit Nothwendigkeit der Gedanke an Häuser oder Anstalten, die mit der Fülle christlicher Liebe und Lebensordnung und unter Sicherung aller dazu unerläßlichen Bedingungen sich die Rettung derjenigen, die von allen übrigen Erziehungsinstanzen zurückgewiesen oder aufgegeben sind, zur Lebensaufgabe machen. Der Name Rettungshäuser ist für solche Anstalten durchaus bezeichnend. Das Rettungshaus muß ein Erziehungshaus sein, das sich durch die Qualität seiner Zöglinge und seinen Zweck aufs klarste von allen übrigen für Erziehungszwecke bestimmten Anstalten unterscheidet; es ist keine Kleinkinderbewahranstalt, ist kein Waisenhaus, ist ebensowenig ein Armen- oder ein Armenkinderhaus. Das Rettungshaus kann sich aus Waisen und Nichtwaisen, aus Verwahrlosten und Nichtverwahrlosten, aus Armen und Nichtarmen recrutiren. Ebenso unterscheidet sich das Rettungshaus auch von der Corrections- und Strafanstalt und zwar durchgehend und principiell, nicht zwar in Ansehung des sittlichen Zustandes der Zöglinge, in welcher Beziehung die beiderseitigen Insassen wesentlich nicht von einander verschieden sind: wohl aber hinsichtlich des Zweckes. Denn die Straf- und Correctionshäuser sind vom Staate errichtete Anstalten, die den Zweck haben, nach dem Gesetz zu strafen. Das Rettungshaus ist grundsätzlich nicht vom Staat, sondern von der freien christlichen Liebe aufgerichtet, und hat nicht den Zweck, zu strafen, sondern beginnt mit dem Gegentheil — mit der vollständigsten Vergebung und verharrt absolut in dieser Gesinnung gegen den Zögling. In jenen Strafanstalten wird der Zögling immer mit Zwang und unter Beschämung der Eltern festgehalten; im Rettungshause hält den Zögling lediglich der Wille der Eltern und die Liebe der Hauseltern. Die Strafanstalten haben nur Verbrecher in sich, das Rettungshaus kann, was es sein will und soll, nur sein, wenn es keine Verbrecher oder Correctionäre als solche in sich hat. Das Princip, auch das Erziehungsprincip der Strafanstalt ist das Gesetz, das des

Rettungshauses ist die Gnade. Die Staatsanstalten sind und bleiben außer Stand, die aus der Freiheit entspringenden Erziehungsmittel aus sich hervorgehen zu lassen; denn es fehlt in ihnen jene Grundbedingung, die Freiheit des Individuums. Dagegen kann das Rettungshaus seinen Charakter nur dann bewahren und seinen Zweck nur dann erreichen, wenn es sich den allein gesunden — und allein fruchtbaren Boden aller Hoffnung erweckenden Erziehung, und das ist die Freiheit der Zöglinge und des ganzen Erziehungspersonals, zu bewahren weiß. Dieser Boden würde untergraben und vergiftet, wenn, wie das bei Straf- und Correctionsanstalten der Fall sein muß, der Zögling vor der Aufnahme eine Verurtheilung vor Gericht erfahren haben müßte; die Kinder des Hauses wären dann nicht mehr Zöglinge, sondern Züchtlinge. — Es soll daneben im entferntesten nicht verkannt werden, daß auch in der Corrections- und Strafanstalt das Wort und der Geist des Evangeliums seine Stätte haben kann und an manchen derartigen Stellen auch wirklich hat. Allein die christliche Wirksamkeit bleibt hier nothwendig bedingt, weil sie gefesselt ist, sie steht hier immer unter dem Bann des Gesetzes, der auf dem Pflegling unauflöslich lastet. Die hier zu übende Pädagogie modificirt sich unter der Einwirkung des Gesetzes in allen wesentlichen Puncten und wird immer eine andere, als die in dem freien Rettungshause geübte. Es muß dies hier hervorgehoben werden, um das Charakteristische der Rettungshäuser namentlich noch von einer dritten Art von denkbaren und wirklich vorhandenen Anstalten zu unterscheiden. Es ist nämlich denkbar, daß die Obrigkeit zu der Einsicht gelangt, wie wenig sie als solche im Stande ist, derartige Kinder zu erziehen. Der Staat kann deswegen die Mitwirkung privater Kräfte zur Durchführung seiner Erziehungszwecke willkommen heißen und kann selbst die zur Correction oder Strafe verurtheilten Kinder an Anstalten, die von Privatpersonen gegründet sind und geleitet werden, überlassen. Am umfassendsten ist seit 35 Jahren diese Praxis in Frankreich zur Ausführung gekommen. Nach dem bisher Gesagten können diese Anstalten im deutschen Sinne nicht als Rettungshäuser angesehen werden; sie sind vielmehr eine Nebenart von Correctionsanstalten, in denen staatliche Zwecke durch private Mittel erzielt werden. Wir können sie als „freie Correctionsanstalten" bezeichnen; in Frankreich heißen sie nach dem Vorgang von Mettray colonies pénitentiaires.

Stellen wir noch einmal die ganze Kette der hier in Betracht kommenden Anstalten zusammen, so sind es: Bewahranstalten, Waisenhäuser, Armenkinderanstalten, Rettungshäuser, von Privaten verwaltete und obrigkeitlich verwaltete Corrections- und Strafanstalten. In allen diesen Instituten kommen dieselben Elemente der Verwahrlosung und Entartung vor oder können sie vorkommen. Doch sind sie in den vor den Rettungshäusern genannten Anstalten nur eine zufällige Erscheinung; dagegen in den nach den Rettungshäusern genannten jedenfalls die einzigen jugendlichen Bestandtheile; sie sind in den letzteren zu Correctionären und jugendlichen Verbrechern geworden, die als solche bereits unter der obrigkeitlichen Strafe und Zucht des Gesetzes stehen, und bei denen mit der Freiheit zugleich die bürgerliche Ehre gefährlich beschädigt ist. Das Rettungshaus dagegen ist in dieser Gruppirung das freie christliche Asyl, das als Ergänzung des christlichen Hauses diesem für seine sittlich gefährdeten oder schon verletzten Glieder zu Hülfe kommt, um sie vom zeitlichen und ewigen Verderben mit der Kraft des Evangeliums zu erretten. Alle Rettungsanstalten ohne Ausnahme werden in dem Princip einander gleich bleiben, daß sie nicht auf bloß humanistischem und philanthropischem Boden stehen, sondern in christlichem Bekenntnis und mit evangelischem Leben wirken und in irgend welcher Gestalt sich familienhaft einrichten, mithin als Stellvertreter und Helfer des Elternhauses die Rettung der Jugend in Gottes Namen erstreben.

Wir haben uns bisher ohne weiteres immer wieder des Ausdrucks Rettungshäuser oder Rettungsanstalten bedient. Es darf nicht verschwiegen werden, daß gerade dieser Name mehrfach beanstandet ist. Einmal hat man von sehr beachtenswerther Seite (s. Fliegd. Bl. des Rauhen Hauses 1855, S. 98 ff.) darin eine Ueberhebung erkennen wollen, da kein Mensch sich erbieten dürfe, einen andern „retten" zu wollen. Der Name ist aber dennoch richtig, weil vollkommen sachgemäß; freilich nicht etwa deswegen, weil, wie zu seiner Vertheidigung oft gesagt worden, alles christliche Erziehen ein „Retten" ist, das die Kinder zu dem einzigen Retter führt, weswegen denn auch

jedes christliche Haus ein Rettungshaus zu nennen sei, sondern weil diese Anstalten auf dem christlichen Grunde und unter der Voraussetzung, daß Christus der alleinige Retter ist, die ihnen anvertrauten Kinder aus eigenthümlichen Nöthen und Gefahren retten wollen, in welche keineswegs jedes Kind in jedwedem Elternhause geräth. Das gewöhnliche Elternhaus kann in die Lage kommen, ein Rettungshaus werden zu sollen; aber es fragt sich, ob für solchen Fall das Elternhaus im Stande ist, die Rettung zu übernehmen und auszuführen, oder ob es sich nicht nach einem Supplement, und das wäre das „Rettungshaus", umsehen soll. Will man zum Rettungshause eine Parallele, so ist die viel richtigere die der christlichen Kirche, als der allgemeinen Rettungsanstalt. Aus der Geschichte der Rettungshäuser stellt sich die Berechtigung dieses Namens um so mehr heraus, als ihre Entstehung auf die Zeit der öffentlichen Volksnöthen, wie auf diejenigen öffentlichen Volkszustände allgemein geschichtlich gewordener Verwahrlosung und Verwilderung, in denen sich die Sünde als verderbenbringende Macht auch unter der Jugend vorzugsweise kundgiebt, zurückweist. — Als anderer Grund gegen die Benennung „Rettungshäuser" wird geltend gemacht, daß dieser Name leicht den Anstaltszöglingen gefährlich werden könne, die dadurch im ehrenrührigen Sinne gekennzeichnet und bürgerlich verletzt werden. Käme auch der Hausvater mit seinen Helfern durch Vorsicht und Weisheit über diese Schwierigkeit hinweg, so habe doch die öffentliche Meinung und die Tagespresse diese Benennung an vielen Orten als Handhabe benutzt, die betreffenden Anstalten zu verdächtigen und deren Zöglinge zu brandmarken, so daß dadurch vielfach das, was ein Rettungshaus mit viel Arbeit und Gebet aufgebaut, drohe wieder eingerissen zu werden. Die theilweise Richtigkeit dieses Einwandes ist leider nicht zu bestreiten. Aber ob es diesem verwahrlosten öffentlichen Geiste gegenüber mit einem andern Namen besser gelingen würde, bleibt sehr die Frage. Die Opposition nimmt nicht Anstoß an dem Namen, sondern an dem Geist der Anstalt, den sie bekämpft. Dennoch bleibt es, wofür übrigens noch andere Gründe sprechen, richtig und räthlich, neben etwaiger Beibehaltung dieses allgemeinen Namens dem jedesmaligen Rettungshause noch einen anderen Namen hinzuzufügen, der von selbst statt des langen Titels volksthümlich werden wird. Oft findet sich auch ein solcher schon vor und ist vielleicht schon mit der Behausung gegeben; solche Namen behält man dann bei.

Nachstehend soll nun eine Reihe von Puncten hervorgehoben werden, welche das im Vorhergehenden in kurzen Linien bezeichnete Charakteristische der Rettungsanstalten mehr noch ins Licht stellen mögen. Da die schon erwähnten staatlichen, ständischen und communalen Institute, welche außer den Rettungshäusern sich ebenfalls in ihrer Art mit verwahrloster und misrathener Jugend beschäftigen, in pädagogischer Beziehung nicht übersehen werden dürfen, so schien es nicht unzweckmäßig, dieselben in den folgenden Abschnitten mehrfach zu berücksichtigen, wenn auch der gegenwärtige Artikel nur auf die Rettungshäuser und zwar speciell in Deutschland angewiesen ist. Die Behandlung des Gegenstandes wird übrigens dadurch erschwert, daß über denselben bis jetzt keine zusammenfassende Literatur existirt.*) Das einzige, auf Rettungshäuser bezügliche umfassendere Buch ist bis jetzt das von Pfarrer Ludwig Völter, welches sich aber auf Württemberg beschränkt und schon mit dem J. 1845 abschließt. (Geschichte und Statistik der Rettungsanstalten für arme, verwahrloste Kinder in Württemberg. Stuttgart b. Steinkopf. 1845.) Im übrigen bleiben wir lediglich auf die Jahresberichte der einzelnen Anstalten angewiesen, deren literarischer Werth mit weniger Ausnahme gering ist. Vereinzelte Notizen über eine große Zahl dieser Anstalten und mannigfache historische und statistische Zusammenstellungen finden sich außerdem in den Fliegenden Blättern des Rauhen Hauses und in den von C. U. Hahn herausgegebenen

*) Anfänge einer solchen sind gegeben in den Monographieen, welche im Laufe der letzten Jahre das Werk der innern Mission in einzelnen Provinzen der preußischen Landeskirche (Ostpreußen, Westpreußen, Pommern, Schlesien, Sachsen, Westfalen, Rheinprovinz) zur Darstellung gebracht. Als die bedeutendste derselben ist die letztgenannte (von H. Höpfner. Bonn 1876) zu bezeichnen. Für Württemberg ist zu vergleichen W. Camerer, Statistik der Fürsorge für Arme und Nothleidende in Württemberg. 1876.

Blättern für das Armenwesen. In seiner Pädagogik hat Palmer dem „evangelischen Rettungswerk" einen besondern Abschnitt gewidmet. Derselbe faßt dieses Werk aber so weit auf, daß er auch die Erziehung der „mangelhaft organisirten" mit hinzu rechnet und zuletzt die Verwaisten mit den Verwahrlosten zusammenstellt. Auch Dr. Stoy hat in seiner Encyklopädie der Pädagogik (1861) den Rettungshäusern einen besonderen Paragraphen gewidmet. Es ist jedenfalls ein Fortschritt, daß der Gegenstand mehr und mehr auch auf dem wissenschaftlichen Gebiete beachtet wird, allein die sachgemäße und eingehendere Besprechung wird erst dann möglich werden, wenn die Angelegenheit im Volksleben sich in ihrem ganzen Umfange und in ihrer ganzen Bedeutung noch größere Geltung verschafft haben wird. Bis jetzt ist das in Deutschland nicht der Fall und gilt sie, weil sie als eine christliche hervortritt, vielfach nur als eine Parteisache.

II. Zur Geschichte der deutschen Rettungsanstalten. Der ersten anstaltlichen Fürsorge für verwahrloste und verbrecherische Kinder begegnen wir in denjenigen niederländischen Städten, in welchen mit dem Eintritt der Reformation die Communen neue Werk- und Arbeitshäuser errichteten. Norddeutsche Städte, wie Hamburg, Lübeck, Bremen u. a. folgten diesem Beispiele. Für uns ist namentlich von Interesse, daß mit jenen Werk- und Armenanstalten auch besondere Abtheilungen verbunden wurden, in denen man „ungerathene, den Eltern und Präceptoren ungehorsame Kinder" unterbrachte. Jakob Döpler macht darüber in seinem theatrum poenarum (1693) interessante Mittheilungen. — Später brachten die namentlich durch Aug. Herm. Francke veranlaßten Waisenhäuser eine derartige Hülfe auch für verwahrloste und verkommene Kinder. An manchen Stellen hat man lange Zeit den eigentlichen Zweck der Waisenhäuser so wenig scharf im Auge behalten, daß noch heute unter ihnen manche nur zum Theil eigentliche Waisenhäuser sind.*) Die große Zahl verkommener und verwahrloster Kinder, die sich seit Einrichtung großer und kleiner Arbeits- und Armenhäuser im Königreich Sachsen, in Holstein, Ostfriesland u. s. w. gesammelt haben, wird bald zu der Erkenntnis führen, daß immer mehr eigentliche Rettungshäuser neben jenen Armenhäusern nothwendig werden. Denn das Zusammenbringen der Kinder mit dem zum Theil lasterhaften Auswurf der Armenwelt kann nur zum Verderben ausschlagen. — Noch mehr Einrichtungen der Art wurden ins Leben gerufen, nachdem seit Ende des vorigen Jahrhunderts die Staatsgewalten eine größere polizeiliche Energie gegen das schlechte Armenthum entwickelten und die öffentliche Armenpflege immer consequenter als gesetzliche Institution durchgeführt wurde; die in den letzten Jahrzehnten fortgeschrittene Strafgesetzgebung hat vollends die Vergehungen und Verbrechen jugendlicher Personen einer strengeren Controle und Ahndung unterworfen. So ist nach und nach eine ganze Reihe öffentlicher Correctionsanstalten in den verschiedenen Ländern ins Leben getreten. Daneben haben sich aber unter ganz anderen als polizeilichen Gesichtspuncten jene hier ins Auge gefaßten Privatanstalten gebildet, die in den verschiedenen Ländern unter sehr verschiedenen Namen, aber doch unter im ganzen einheitlichen Gesichtspuncten die Fürsorge für große Schaaren verwahrloster jugendlicher Personen zu ihrer Aufgabe gemacht haben. Diese ganze pädagogische Bewegung gehört unserem Jahrhundert und namentlich den letzten Decennien desselben an und ist noch immer im Steigen begriffen. In der Mitte dieser großen Reihe von neuen Institutionen stehen die Deutschland zunächst angehörenden Rettungshäuser. Ueber die Geschichte derselben sollen hier einige Data zusammengestellt werden.

Es ist nicht möglich, in die Sache einzutreten, ohne Pestalozzis zu gedenken. Mit Rückweis auf den ihm gewidmeten Artikel ist hier nur hervorzuheben, wie er in der Demuth und Arglosigkeit eines für die häusliche Erziehung des Volkes begeisterten Herzens seit 1775 rastlos strebte, der verwahrlosten Jugend in seiner Weise aufzuhelfen. Es ist nicht zu vergessen, wie Pestalozzi unter den 80 in Stanz gesammelten Kindern alles in allem, wie er aber auch eben nur Pestalozzi war, der nicht dazu gelangte, die Fülle des Evangeliums als die alleinige Kraft des Heils sich entfalten

---

*) Näheres in den Fliegenden Blättern des Rauhen Hauses von 1865 S. 113 ff.

zu lassen. Es bleibt charakteristisch, daß, so eifrig er auch dort das Lernen mit der Arbeit verbunden hatte, doch für einen Religionsunterricht gar kein Raum blieb. Pestalozzi mit seiner glühenden Liebe, der aber die alleinige Waffe zur Ueberwindung des Feindes fehlte, steht im Vorhof der Arbeit wie ein Prophet; was er sein Lebetag so tragisch vergeblich erstrebt, sah er erst am Ende seiner Tage von anderen, die ihre Hülfe aus höheren Quellen geschöpft, verwirklicht. Dies bezeugte er selbst, als ihm, dem 80jährigen, im J. 1826 die Kinder der Rettungsanstalt zu Beuggen singend jenen Kranz überreichten, den er ihnen zurückgab mit dem Bekenntnis gegen Zeller, hier gefunden zu haben, was er so lange und so vergeblich gesucht. „Das ists," rief er, „das ists, was ich gewollt habe!" In dem gleichen Geist ist der edle Fellenberg von Hofwyl mit seinen Bestrebungen Pestalozzi verbunden gewesen.

Die eine charakteristische Seite der Rettungshäuser — die Verbindung des positiv Christlichen und des Volksthümlichen — tritt gleich in ihren Anfängen hervor. Ebenso schließt sich in ihnen das tiefste, aus der jedesmaligen Volksnoth erwachsende Bedürfnis mit der nur aus der Kraft des Evangeliums dargebrachten thatsächlichen Hülfe zusammen. Sie sind von vornherein sich bewußt, dem Reiche Gottes anzugehören und wollen eine Aufgabe der Mission inmitten der Christenheit erfüllen. Aus diesem Gesichtspunct erklärt sich auch, wie der Gedanke der Rettungshäuser mit einem mal an mehreren Stellen zugleich wachgerufen und in éinem Geiste durchgeführt wird, als hätte eine Verabredung stattgefunden, während unabhängig von einander an allen Stellen das Werk gleichmäßig angegriffen wurde und angegriffen wird — eine Erscheinung, die auch ihrestheils ein Zeugnis dafür ist, daß die Hand Gottes in der Angelegenheit waltet. Wir wollen nun in der Kürze diejenigen Stellen hervorheben, von denen aus vorzugsweise die Bewegung für die Sache der Rettungshäuser ausgegangen ist.

Der Zeit nach tritt hier zuerst Johannes Falk in Weimar (s. den Art.) hervor. Derselbe hat in originellster Weise das erste deutsche Werk derartiger Kinderrettung in vollem christlichen Glaubensgeiste ins Leben gerufen. Als 45jähriger Mann widmete er angesichts der furchtbaren Kriegsnöthen, die das Land innerlich und äußerlich verwüstet hatten und denen zu steuern er sich selbst geopfert, sich mit all seinen Kräften der Liebe dem furchtbar leidenden Volke, insbesondere der armen obdachlosen, verwahrlosten und verwilderten Jugend. So wurde Falk der Mittelpunct eines großen, stets wachsenden Menschenkreises, von dem aus er rettend und missionirend in das Volksleben hineingriff. Er selbst faßte, was er ausrichtete, als ein Werk der innern Mission auf (vgl. I, 432).*) Die Höhe seiner localen Wirksamkeit erreichte der feurige Mann, als er beschloß, mit seinen Zöglingen im „Luthergäßlein" den neuen Betsaal zu bauen. Den Grundstein zu diesem „Lutherhof" legte er im J. 1823 und der Bau wurde durch die Hand der Zöglinge wirklich vollendet. Das fertige Haus hatte 15,000 Thaler gekostet; Falk hatte dieselben, wie überhaupt die sämmtlichen Mittel zur Bestreitung aller Erziehungsausgaben vornehmlich durch ausgesandte junge Männer in Norddeutschland, Holland und weiterhin sammeln lassen. Wichtig wurde dieses Schlußwerk seines Lebens besonders auch durch die Wirkung, welche die Kunde von demselben noch längere Zeit nach seinem Tode († 1826) namentlich im mittleren und nördlichen Deutschland hervorbrachte. Sein Werk war aber zu persönlicher Natur gewesen und war dabei seiner Weimarschen Umgebung im tiefern Grunde zu fremd, ebenso in der Verwaltung zu wenig geschäftlich organisirt, als daß eine Fortdauer ohne den Stifter möglich gewesen wäre. Es ist bis auf ein kleines Waisenhaus in Weimar, das nach seinem Tode zu seinem Andenken gestiftet wurde und noch heute besteht, untergegangen. Auch das von dem Freunde und Verehrer Falks, Rector Reinthaler in Erfurt, nach Falkscher Weise begründete Martinsstift (seit 1819) hat im Segen gewirkt. Nach dem Tode des trefflichen Stifters pausirte es eine zeitlang, konnte aber mit einem von ihm gesammelten und hinterlassenen Capital von 8000 Thlr. im J. 1867 in den ursprünglichen Räumen wieder aufgebaut werden, wobei einer der Brüder des

*) Zu den unter dem Artikel „Johannes Falk" angegebenen Quellen fügen wir noch hinzu das in der Agentur des Rauhen Hauses erschienene Büchlein „Johannes Falk von F. Oldenberg."

Rauhen Hauses die Leitung überkam. In Schlesien sind verschiedene kleinere Rettungsanstalten auf Veranlassung der Reinthaler-Falk'schen Bestrebungen ins Leben gerufen, die zum Theil noch heute bestehen.

Das umfassende Werk der Kinderrettung, welches die Grafen Adalbert und Werner v. d. Recke zu Düsselthal unternommen, ist ungefähr um dieselbe Zeit, wo Falk seine Arbeit begann, aber unabhängig von demselben entstanden. Als nach den Befreiungskriegen die Volksnoth auch in jenen Rheingegenden groß war, erwachte in jenen beiden Grafensöhnen ein alter Lieblingswunsch, sich der Bettelkinder anzunehmen. Der Vater räumte dazu sofort das leer stehende Seminargebäude zu Overdyk ein und die neue Anstalt wurde im Oct. 1819 eröffnet. Der Glaube und die Liebe wuchsen mit dem Unternehmen, das bald sich erweitern mußte. Da wurde Graf Adalbert auf ein altes Trappistenklostergebäude, die große und schön gelegene Abtei Düsselthal unweit Düsseldorf, aufmerksam gemacht. Er sah und kaufte sie um den Preis von 51,573 Thaler, ohne Geld für diesen Zweck zu besitzen, aber in der lebendigen Zuversicht auf die durchhelfende Hand Gottes und zog im Juni 1822 mit den älteren Kindern (die kleineren blieben für die Zukunft in Overdyk, wo sie noch heute sind) auf Leiterwagen in das Klostergehöft ein. Der Landbesitz hat sich im Laufe der Jahre so sehr erweitert, daß der Anstalt gegenwärtig über 500 Morgen als Eigenthum gehören. Sie disponirt dabei über ein ansehnliches Capitalvermögen und stellt ein jährliches Budget von mehr als 20,000 Thaler auf, wovon nur die Hälfte durch Collecten und Liebesgaben aufzubringen ist. Namentlich in den ersten Jahren, wo „Düsselthal" neben dem „Lutherhof" das einzige derartige Institut in der nördlichen Hälfte des Vaterlandes war, hatte es die Theilnahme des ganzen Nordens von Deutschland und sammelte nicht bloß Geld, sondern auch im reichsten Maße recht eigentlich Opfer der Christenliebe. Auch der Graf selbst hatte gleich zu Anfang ein unverzinsliches Capital beigesteuert. So konnte die Anstalt sich zu einem großen Umfange erweitern. Graf von der Recke hat die Anstalt bis 1847 ohne Comité verwaltet, und sie dann, nachdem er in der schweren Lebensarbeit gealtert, am 18. Oct. 1847 der Hand des von ihm selbst gewählten Curatoriums anvertraut. Indem er selbst Mitglied des Curatoriums blieb, zog er auf ein schlesisches Gut Chraschnik, wo er seit der Zeit wieder eine Anstalt für blödsinnige Kinder errichtet hat. Düsselthal ist unter den Rettungsanstalten in Deutschland mit seinen, jetzt einschließlich Overdyk 300 Kindern (Knaben und Mädchen), die umfassendste. Die Kinder wohnen sämmtlich in dem einen Abteigebäude, in welchem sie aber in Stuben abgetheilt sind. Sie werden außer mit Unterricht — mit Handarbeit und besonders mit Landwirthschaft beschäftigt. Nach 1848 ist zugleich ein Lehrerseminar (Zoppenbrück) in Verbindung mit einer Art Brüderanstalt hinzugefügt worden. Da von demselben zu Zeiten auch Hausväter zur Leitung kleinerer Rettungsanstalten ausgesandt werden, so hat Düsselthal seine Wirksamkeit erheblich auch zur Mehrung und Versorgung der Rettungshäuser ausgebreitet. Der Director der Anstalt ist jetzt ein ordinirter Geistlicher; sie befindet sich im Besitze von Parochialrechten, eine Einrichtung, die bei der Entfernung von Düsseldorf und inmitten einer ganz katholischen Bevölkerung wünschenswerth erscheinen muß.

Eine dritte bedeutende Stelle für die Entstehungsgeschichte der Rettungshäuser ist Beuggen, in Baden auf der Grenze Deutschlands und der Schweiz gelegen. Die Anstalt gehört auch wirklich diesen beiden Ländern an. Bei ihrer Entstehung ist der ehrwürdige Spittler in Basel wesentlich betheiligt, der Mann, der über 60 Jahre (er ist am 5. Dec. 1867 gestorben) der Mittelpunct der s. g. „Christenthumsgesellschaft" geblieben, aus der eine Reihe segensreicher Christenwerke der Neuzeit, unter andern die Missionsanstalt in Basel, die Chrischona bei Basel, und die Beuggener Anstalt hervorgewachsen. Im Oct. 1816 war es, als jene zwei Freunde, Spittler und Zeller, am Ufer des Rheins in die weite Landschaft schauend, der Noth des Vaterlandes gedachten. Beide kehrten gerade von einem Besuche aus dem Missionshause heim; da sprach Zeller davon, wie viele Gemeinden im deutschen und schweizerischen Lande seien, die es ebenso nöthig hätten, als die Heiden, daß ihnen Missionare gesandt würden! Und dies Gespräch war der Anstoß, das Werk anzugreifen. Die beiden Genannten ruhten nicht, bis sie eine Stätte gefunden, wo eine Bildungsanstalt für Lehrer und eine Rettungsanstalt für Kinder gegründet werden konnte. Ihr Suchen führte sie zu dem Groß-

herzog von Baden, weil sie ihr Augenmerk auf das Comthureischloß Beuggen gerichtet hatten.*) In den letzten Kriegsjahren war das alte Schloß Kriegslazaret gewesen und stand jetzt verheert da; in allen Räumen trug es die trostlosesten Spuren von den Nöthen der Pest und des Kriegs. Der Großherzog erachtete ein solches Missionswerk als einen Segen für sein Land und überließ das Schloß den Bittenden gegen eine Jahresrente von wenigen Gulden, also eigentlich als ein Geschenk, so daß noch bis in die neueste Zeit an derselben Stelle die Anstalt „wie ein Vogel auf dem Dache saß" (1876/77 ist sie Eigenthum der „Gesellschaft" geworden). Beuggen, 1820 eröffnet, ist im südlichen Deutschland das erste Rettungshaus gewesen. Die Anstalt ist arm und wird nur von Liebesgaben erhalten; sie unterhält und erzieht unausgesetzt 40 Knaben und 30 Mädchen (für die Aufnahme von mehr Kindern fehlen die Räume), hat aber ihre größere Wichtigkeit in der mit der Rettungsanstalt verbundenen freiwilligen Armenschullehreranstalt, in der junge Männer christlichen Sinnes zu „armen Armenschullehrern" herangebildet, vielfach aber auch hernach als Hausväter in Erziehungs- und Rettungshäusern verwendet werden. Die letzteren arbeiten namentlich im südwestlichen Deutschland und in der deutschen Schweiz, dann aber auch viel weiter hinaus, zumal in den deutschen Ostseeprovinzen und in den südlichen Theilen Rußlands. Auch eine Reihe der zahlreichen Wehrlischulen in der Schweiz, die sich damit zugleich das Erziehungsprincip der Rettungshäuser angeeignet, stehen unter Leitung von Beuggener Brüdern. Es ist auf diese Weise das, was Pestalozzi mit Fellenberg und Fellenberg mit Wehrli erstrebte, mit immer reicherem Gehalte erfüllt worden. Namentlich aber für Württemberg ist die Wirksamkeit Beuggens erfolgreich geblieben. Hierfür wie für die ganze Wirksamkeit Beuggens war sein erster Vorsteher und Mitbegründer Christian Heinrich Zeller von der größten Bedeutung. Sein Lebensbild (vgl. Herzogs Realencyklopädie XXI, S. 579) wird der Art. Chr. H. Zeller zeichnen; hier sei nur bemerkt, daß seine „Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armenschullehrer" (3 Bände) und die von ihm herausgegebenen Beuggener Monatsblätter zusammen mit seiner Wirksamkeit in Beuggen ihn als einen Ehrfurcht gebietenden Repräsentanten jener tiefen und edlen, lauteren, einfältigen und volksthümlichen Frömmigkeit kennzeichnen, welche in den Gemeinschaftskreisen Württembergs sich zu einer der christlichen Lebensmächte des dortigen Volksstammes ausgebildet hat. Die schlichte Biblicität seiner Anschauungen charakterisirt den Mann und die Physiognomie der von ihm geleiteten Anstalt. Eine solche Persönlichkeit konnte nicht verfehlen, auf das ihm verwandte Christenvolk im Heimatlande diejenige große Wirksamkeit auszuüben, die bis an sein Ende von ihm ausgegangen ist. Es sah 1816 und 1817 in Württemberg gar traurig aus: die Nachwehen der furchtbaren Kriegszeiten und die entsetzliche Theuerung, zur Zeit, da es noch an organisirtem Zusammenhange zwischen der öffentlichen Armenpflege und der Privatwohlthätigkeit und an allen wohlthätigen Anstalten und Vereinen fehlte, — griff tief in das Volksleben hinein. Wie eine wahre Landesmutter wirkte damals die Königin Catharina, unter anderm namentlich auch durch Gründung der in ihrer Art einzigen württembergischen Centralleitung des Wohlthätigkeitsvereins. 1821 gründete Königin Pauline die erste Rettungsanstalt in Württemberg, die Paulinenpflege in Stuttgart. Allein nicht minder waren lebendige Glaubens- und Liebeskräfte im Volke thätig, die sich namentlich auch der Noth der verwahrlosten Kinder gegenüber mächtig erweisen sollten. — Was für Rettungsanstalten in Württemberg geschehen, ist mit dem in Beuggen gegebenen Vorbilde irgendwie geistesverwandt und mit ihm in directer oder indirecter Verbindung zu denken. Ohne uns hier auf einzelnes einlassen zu können, worüber Völter a. a. O. Bericht giebt, wird hier Folgendes genügen. Zu den größeren Anstalten gehören namentlich die beiden ebenfalls mit Lehrerbildungsanstalten verbundenen Rettungshäuser zu Lichtenstern (seit 1836) und Tempelhof (seit 1843). Lichtenstern wurde von dem Bruder des Beuggener Vorstehers, dem damals emeritirten preußischen Schulrathe Zeller, infolge eines Be-

*) Die Entstehungsgeschichte der Anstalt, von Zeller selbst erzählt, ist im Süddeutschen Schulboten von 1864 mitgetheilt und von dort abgedruckt in den Fliegenden Blättern des R. H. vom J. 1864 S. 326 ff.

suchs in Beuggen gegründet und nachher vom Insp. Ludw. Völter, dem Schwiegersohne des Beuggener Hausvaters, weiter geführt. Es umfaßt eine Rettungsanstalt für Knaben und eine zweite für Mädchen. Die Knabenanstalt ist mit einer Bildungsanstalt für freiwillige Armenschullehrer nach dem Muster von Beuggen verbunden. Das Ganze steht unter der Leitung des Inspectors. Die Rettungsanstalt zu Tempelhof ist mit einem Privatschullehrerseminar und einer Präparandenanstalt, die beide nur für den württembergischen Schuldienst bestimmt sind, vereinigt. Unter denen, die sich die Förderung der württemberger Anstalten haben angelegen sein lassen, sind noch besonders zu nennen die Herzogin Henriette in Kirchheim u. T., Dr. Barth in Calw und Vorsteher Hofmann, der Begründer und Leiter der Gemeinde Kornthal. Auch gehören hierher und sind besonders hervorzuheben die von Gustav Werner begründeten Anstalten, zusammen ihrer 8; nämlich 7 Filiale, die sich um das Mutterhaus in Reutlingen sammeln; dieselben haben einen Landbesitz von 3—400 Morgen, einen großen industriellen Betrieb mit einem jährlichen Umsatz von ℳ 50 000. Im ganzen hat Gustav Werner in seinen Anstalten bis jetzt 900 Kinder erzogen. Nach einer im Jubiläumsbericht der Centralleitung des Wohlthätigkeitsvereins mitgetheilten Uebersicht S. 71 ff. hatte Württemberg im J. 1867 32 derartige Anstalten (26 evangelische, 5 katholische und 1 jüdische), die 1269 Zöglinge unterhielten. Außerdem gehört in das Bereich dieser württembergischen Bestrebungen die Wirksamkeit verschiedener Vereine, deren alleiniger Zweck ist, sich derartiger Kinder durch Unterbringung in geeigneten Familien oder in Anstalten anzunehmen. Die sämmtlichen derartigen Anstalten und Vereine stehen in Verbindung mit der Centralleitung des Wohlthätigkeitsvereins. Württemberg hat in dieser Beziehung mehr geleistet, als irgend ein anderes deutsches Land. Die schöpferische Kraft aber in Begründung solcher Anstalten schließt bemerkenswerther Weise unter den Evangelischen Württembergs vorläufig mit dem Jahre 1848 ab. (1876 ist als eigenartige Pflanzung mit hoffentlich lebendiger Triebkraft, direct aus dem Vorbilde und der Anregung des Rauhen Hauses hervorgegangen, die ev. Brüder- und Kinderanstalt Karlshöhe bei Ludwigsburg ins Leben getreten; sie ist übrigens nach einer Seite hin nur die Fortsetzung der längst bestehenden Rettungsanstalt Mathildenstift daselbst.) Die Genossen der katholischen Kirche dagegen haben sich gerade vom Jahre 1848 an energischer aufgemacht und Versäumtes nachgeholt. — An diesen württembergischen Anstalten ist charakteristisch, daß dieselben mehr derjenigen Kategorie von Rettungshäusern angehören, welche Kinder aufnehmen, die vor weiterer Verwahrlosung bewahrt werden sollen. Daher faßt der Jubiläumsbericht von 1867 sie unter der Ueberschrift: „Anstalten für arme, der Verwahrlosung ausgesetzte Kinder“ zusammen und führt nachher als an diese Anstalten sich annähernd gesondert auf die Anstalt für verbrecherische und sonst besonders entartete ältere Knaben zu Schönbühlhof, die aus der Strafanstalt für Jugendliche entlassene und auch solche ältere Knaben aufnimmt, die nach unserer Auseinandersetzung recht eigentlich in Rettungshäuser gehören und sich auch überwiegend in den Rettungshäusern des nördlichen Deutschlands finden.

Im übrigen südlichen Deutschland und im Elsaß hatten sich vor 1848 die Anfänge der Rettungshäuser zuerst in Bayern, dann in Neuhof bei Straßburg und in Baden herausgestellt. Für Bayern knüpft sich ihre Geschichte an den Namen Karl v. Raumer. Derselbe, nachdem er unbefriedigt von Pestalozzi zurückgekehrt, zugleich aber durch Johannes Falk angeregt war, errichtete, unterstützt von Dr. Dittmar und dem Marktvorsteher Plattner in Nürnberg im J. 1824 mit einem Hausvater aus Beuggen das erste Rettungshaus. Fast zu derselben Zeit begann ein gleiches Werk der reformirte Prediger Kraft in Erlangen, der so überaus segensreich gewirkt, dessen Haus zugleich ein Sammelpunct für alle Missionsbestrebungen war (s. Thomasius, das Wiedererwachen evangelischen Lebens in Bayern, S. 117—122). Von ihm und einem ihm angehörenden Frauenkreise, unter Mitwirkung eines Studenten, der in Württemberg diese Werke rettender Liebe kennen gelernt (s. Fliegende Blätter 1846, S. 129 fg.), wurde im J. 1824 das erste Mädchenrettungshaus in Erlangen gegründet. Erste Hausmutter desselben war eine Frau, die die Anregung zu solchem Liebesdienst aus Düsselthal empfangen. So sehen wir an den verschiedenen Stellen die Anfänge aus dem Norden und Süden zusammenwirken. In Baireuth gab die

Enthüllung des Jean Paul-Denkmals (1841) dem Bürgermeister die Veranlassung, ein Rettungshaus ins Leben zu rufen. — Ein erhebendes Zeugnis treuen Christenglaubens bleibt die zu Neuhof bei Straßburg begründete Rettungsanstalt, die ihre Entstehung im J. 1825 vornehmlich dem schlichten gottesfürchtigen Tischlermeister Phil. Jacob Wurtz verdankt, der 83 Jahre alt inmitten der Kinder, die er um sich gesammelt, starb (s. Flieg. Blätter, Beiblatt 1857, S. 96 fg. u. 111 fg. 2c.). In Baden hatte sich schon 1833 ein confessionell gemischter Verein angesehener Männer, unter ihnen der Freiherr von Wessenberg, von dem die Anregung ausgegangen, gebildet, der von 1837 bis 1848 die Gründung von zweien nach Confessionen geschiedenen Rettungshäusern (zu Durlach und im Kloster Mariahof) ins Leben rief. Derselbe Verein bringt Kinder auch in Familien unter. Unabhängig von diesem Verein haben sich später confessionell gesonderte Vereine zur Gründung von mehr als einem Dutzend Rettungshäuser gebildet.

Wenden wir uns zurück nach dem nördlichen Deutschland, so setzen wir uns auch hier zunächst das Jahr 1848 als Markstein. Während das Interesse für Rettungshäuser im Süden und namentlich Südwesten sich mit Energie ausbreitete, schien im Norden die Angelegenheit zu ruhen. Unabhängig von dem, was im Süden geschehen, waren jedoch einige, wenigstens im Erziehungsobjecte verwandte Anstalten entstanden; dieselben giengen aber weniger aus der neuen christlichen Lebensströmung als aus dem, in seiner Art freilich ebenso berechtigten staatswirthschaftlichen und polizeilichen Interesse hervor. Das erste derartige Unternehmen ist die von dem Staatsminister Rother und einigen Magistratsmitgliedern im J. 1825 in Berlin begründete Erziehungsanstalt für sittlich verwahrloste Kinder vor dem „Halleschen Thore". Das Eigenthümliche derselben war, daß sich das Augenmerk vornehmlich auf solche Kinder richtete, die nach einem Abkommen mit dem Magistrat von diesem der Anstalt überwiesen wurden. Hinter allen diesen von der Commune übergebenen Zöglingen steht im Hintergrunde die obrigkeitliche Gewalt, was weiter nothwendig macht, die Zöglinge hinter Schloß und Riegel und Mauern zu hüten. Das alles schließt nicht aus, daß auch andere Personen und namentlich Eltern ihre Kinder an die Anstalt übergeben, da die Anstalt Privatanstalt ist und bleiben soll. Sie nähert sich aber durch diese Eigenthümlichkeit dem oben characterisirten Standpunct der freien Correctionsanstalten. Nur möchten wir wünschen, daß dies Princip hier zu noch vollendeterem Austrag gebracht worden wäre, wie das später in Frankreich geschehen, wozu dann aber die Aufhebung alles Verschlusses und jeder Art von Absperrung gehören würde. Die Beschäftigung der Zöglinge war eine lange Reihe von Jahren hindurch eine fabrikmäßige, namentlich die Schraubenfabrication. Eine Zeit lang wurde auch in ihr mit Hülfe ihrer männlichen Zöglinge der Druck von Staatsschuldscheinen besorgt. Daneben wurden häusliche, sowie einige Garten- und Handwerksarbeiten betrieben. Die Anstalt herbergt, übrigens vollständig von einander getrennt, Knaben und Mädchen und bewohnt seit dem J. 1867 einen großen stattlichen Neubau „am Urban". Derselbe hat 200′ Front und in seinen Flügeln 80′ Tiefe und kostete an 140 000 Thlr. Die baulichen Einrichtungen sind mit Anwendung alles dessen, was für Anstaltsbauten zu Gebote steht, hergestellt. Die Spielplätze der Kinder sind mit Mauern eingeschlossen. Den Casernenbau ablehnend, hat man sich zu Abtheilungen der Kinder in „Stuben" je zu 20, mit Schlafzimmern, deren jedes von einem andern durch eine halbhohe Wand getrennt ist, verstanden. Jede Stube enthält eine „Familie" unter einem „Specialerzieher". Alle Ausgänge der verschiedenen Stuben aber gehen auf einen Corridor und für alle Knaben existirt ein Spielplatz. Es ist also hier eine Vermengung der Principien des Rauhen Hauses mit denen der gewöhnlichen Anstaltencasernirung in Anwendung gekommen. Wir erlauben uns darüber keine, oder nur so viel Kritik, als die Einrichtungen des Rauhen Hauses selbst darin kritisirt sind. Es kommt alles darauf hinaus, daß eine Einrichtung wie die nach Familien nur durchführbar ist, wo die Kinderanstalten mit Brüderanstalten verbunden sind. — Es geht schon aus dem Angeführten hervor, daß die Anstalt bedeutende Mittel besitzt.

Im innern Anschluß an die Berliner Anstalt entstanden ähnliche zu Memel, Frankfurt a. O., Posen, Königsberg i. Pr., Marienwerder (1829), Cöslin und Kempten (1830) und Stettin (1831). Damit scheint aber diese Richtung sich erschöpft

zu haben. Jedenfalls ist keines der Nachbilder dem Vorbild nachgekommen, was zu bedauern ist, und vermuthlich sind die meisten von diesen nachgebildeten Anstalten und Vereinen später wieder eingegangen. Die Aufmerksamkeit, welche damals das preußische Ministerium der Sache der jugendlichen Verwahrlosten widmete, mündete zuletzt in die größere Abtrennung der jugendlichen Verbrecher von den erwachsenen Züchtlingen und somit in die Bildung von abgesonderten Gefängnissen oder doch Gefängnisabtheilungen, seien es nun Corrections- oder Strafanstalten. Auch außerhalb Preußens fieng man in Deutschland an, solche Absonderungen ins Leben zu rufen. Ueberdies finden sich solche Einrichtungen vielfach in den öffentlichen Werk- und Armenhäusern.

Hienach konnte es eine Zeit lang scheinen, als sollte die Sache der Rettungshäuser als solcher im Norden keine freieren, weiteren Bahnen für sich finden. Das war um so mehr zu besorgen angesichts der damaligen christlichen und kirchlichen Zustände im nördlichen Deutschland. Denn Opfer und Gaben für Angelegenheiten des Reiches Gottes und der für Christi Reich erwärmende Missionsgeist waren hier im großen und ganzen fast durchaus fremde Dinge; die wiedererwachte Predigt, welche seit der Reformationsfeier 1817 an einzelnen Stellen sich Bahn gebrochen, hatte im stillen und öffentlichen ein unüberwindliches Vorurtheil gegen sich und wurde zum Theil, wie vielfach noch heute, heftig bekämpft. Jedenfalls sollte der Boden für solche und andere Werke der rettenden Liebe erst erobert werden. Zwar auch in dieser Beziehung hatten Falk und Düsselthal vielfach vorgearbeitet. Die Umlegung der harten Brache, aus der im allgemeinen eine frische Saat hervorschießen konnte, sollte jedoch erst im J. 1848 geschehen. Der vor und nach diesem Zeitraum im Norden Deutschlands und von daher der Sache der Rettungshäuser zu Theil gewordene Erfolg knüpft sich aber, wenn auch keineswegs ausschließlich, doch vielfach an die Anstalt des Rauhen Hauses und an deren Geschichte an.

Da bereits ein eigener Artikel das Rauhe Haus und seine Einrichtungen eingehender dargestellt hat, so genügt es hier, auf diesen zurückzuweisen und im Nachfolgenden das dort Gesagte vorauszusetzen, wobei hie und da einige Ergänzungen und nähere Bestimmungen hinzuzufügen sein werden. Zu letzteren gehört gleich an dieser Stelle der Umstand, daß von vornherein an die erst im Entstehen begriffene und in den ersten Jahren ihrer Entwicklung befindliche Anstalt noch sehr oft und ernstlich die Zumuthung herantrat, die Praxis einer mehr communalen Anstalt zu der ihrigen zu machen und sich bereit zu erklären, überwiegend in die Stellung einer, wie wir es oben ausgedrückt, freien Correctionsanstalt für Hamburg zu treten. Es war daran die Hoffnung geknüpft, daß die Existenz der Anstalt dadurch finanziell gesichert werden würde. Bei dieser Anforderung kamen also zwei Principien in Collision. In Abwehr eben jener Zumuthung wurde in die erste, grundlegende Proposition des ganzen Unternehmens eine Bestimmung mit aufgenommen, in der es heißt, daß das neu zu begründende Institut keinen Anspruch darauf mache, „eine Lücke der vom Staate abhängigen Anstalten“ ausfüllen zu wollen. Die Anstalt verzichtete damit zwar auf alle und jede Staatsunterstützung, gewiß aber nur zu ihrem größten Gewinne; denn sie bewahrte sich dadurch ihre Freiheit, die mehr werth ist, als derartige unsichere und gefährliche öffentliche Aufhülfe, und war nur um so mehr darauf angewiesen, sich auf den Glauben an Christum und die Verheißungen des göttlichen Wortes als auf ihr eigentliches Capital zu stellen; sie behielt dadurch zugleich das Recht und die Pflicht des vertrauensvollen Zugangs zu denen allen, die diese Gesinnung theilen und deswegen verstehen. Der Vorsteher wußte sich bei Begründung der Anstalt eins mit denen, die im Lutherhof, in Düsselthal und in Beuggen gearbeitet hatten und arbeiteten. Lag an den eben genannten Stellen auch nicht die erste Anregung zu der im Rauhen Hause begonnenen Wirksamkeit, so fand dieselbe doch in den Erfahrungen jener Anstalten ihre Kräftigung und Bestätigung. Als treibendes Moment kam aber vor allem andern und von vornherein hinzu die Ueberzeugung von der Nothwendigkeit, daß gleichzeitig mit der Kinderrettung und der beabsichtigten Organisation der Anstalt in „Familien“ die Sammlung und Weiterbildung von geeigneten persönlichen Kräften erforderlich sei, wie sie sich später als Genossenschaft der Brüder des Rauhen Hauses herausgebildet. Diese Angelegenheit der Brüderanstalt des Rauhen Hauses ist an dieser Stelle deswegen besonders hervorzuheben, weil in ihr und aus ihr sich der Gedanke der innern

Mission herausgebildet hat. Es müßen hier drei Momente hervorgehoben werden, die im Rauhen Hause sich durchbildeten und hernach namentlich auch für die Förderung der Sache der Rettungshäuser, besonders im Norden von Bedeutung geworden sind. Einmal ist es die Geltendmachung der inneren Mission als einer universellen Angelegenheit der christlich lebendigen Welt gegenüber dem Abfall und damit verbunden der Umstand, daß durch die Brüderanstalt wenigstens theilweise möglich gemacht wurde, geeignete Männer darzubieten, die sich berufsmäßig der Lösung der gewollten Aufgaben zu widmen bereit sind. Sodann ist es die unabhängige Stellung von allen, auf diesem Gebiet so bindenden und hemmenden besonders rechtlichen Verbindlichkeiten gegen die bürgerlichen Auctoritäten. Zuerst und zuletzt aber die thatsächliche Armut an äußeren Mitteln mit alleiniger Berufung auf Gottes Reichthum und die Barmherzigkeit seines Christenvolks. — Wenn es hier die Aufgabe ist, die desfallsige Wirksamkeit des Rauhen Hauses in kurzen Hauptumrissen zu skizziren, so sind wir darauf angewiesen, in dieser Beziehung zwei Zeiträume zu unterscheiden: nämlich die Jahre vor und die Jahre nach 1848.

Die Zeit von 1833 bis 1848 diente dazu, die ersten nicht geringen Schwierigkeiten zu bewältigen und durch das Aufmerken auf den Gang der Arbeit die weiter zu verfolgenden Wege sich vorbereiten zu lassen. Die Wege nach außen waren von vornherein durch die Sammlung, Bildung und Entsendung der Brüder gewiesen. Von allen Brüdern, die angemeldet und von denen, die wirklich eingetreten sind, sind nur zwei aus Hamburg gebürtig und auch diese sind nicht direct aus Hamburg, sondern von weit her nach Horn gekommen; die übrigen sind aus allen deutschen Landen. Ebenso sind die entsandten Brüder (bis zum J. 1848) ohne Ausnahme alle nur nach auswärts erbeten. Auch die ersten vom Rauhen Hause veranlaßten oder unterstützten Neubildungen von Anstalten giengen nicht nach Deutschland, sondern ins Ausland, nach der Schweiz, nach Frankreich und Schweden. Was die ersten entsandten Brüder betrifft, so wurden die einen in die deutschen Ostseeprovinzen Rußlands gerufen, während die andern nach Nordamerika giengen. Die ersteren überkamen die Leitung von Rettungsanstalten in Mitau (1837), Narva (1838) und Reval (1842). Die letztere enthält ebenfalls eine Brüderanstalt, deren Sendlinge in dem weiten Rußland zerstreut arbeiten. Jene andern, schon von 1845, 46 und 47 nach Amerika entsandten Brüder, denen später noch mehrere gefolgt sind, haben dort als Prediger und Lehrer, — mehrfach auch als Anstaltsvorsteher in Waisenhäusern, oder als Gründer von neuen Kirchen und Schulen gewirkt. — Das nächste Arbeitsfeld für Rettungshäuser eröffnete sich dem Rauhen Hause dann durch die Verbindung mit der Schweiz, wohin der hierher zur Vorbereitung gesandte bisherige Wehrlischüler, Kuratli, 1839 zurückkehrte, um als Vorsteher die Leitung der damals von der schweizerischen patriotischen Gesellschaft gegründeten evangelischen, landwirthschaftlichen Schweizer-Rettungsanstalt für Knaben zur Bächtelen bei Bern zu übernehmen. Die Bächtelen ist ebenfalls nach der Weise des Rauhen Hauses eingerichtet und enthält eine Bildungsschule für Hausväter, Lehrer und Gehülfen ähnlicher Anstalten. Seit ihrer Begründung waren bis 1867 26 neue derartige Anstalten in der Schweiz entstanden, und bei der Gründung von etwa 12 der letzteren hatte die Bächtelen mitgewirkt. In das J. 1839 fällt zugleich die erste größere Wirksamkeit des Rauhen Hauses für derartige Anstalten in Frankreich. Ueberzeugt davon, daß das Verfahren im R. H., wie er es durch eigene Anschauung gründlich kennen gelernt, das zweckmäßige sei, gründete in jenem Jahr Demetz die Anstalt zu Mettray bei Tours, die erste sogenannte colonie agricole pénitentiaire in Frankreich, die nach dem (freilich sehr modificirten) Vorbild des Rauhen Hauses familienartig eingerichtet wurde und die hinwiederum die Veranlassung zur Gründung von mehr als 80 ähnlichen oder verwandten Kinderanstalten (colonies agricoles) im katholischen Frankreich geworden. — Kurz vorher war vom Rauhen Hause aus auch die Stiftung der ersten Rettungsanstalt (Roby, d. h. Rauhes Dorf unweit Lund) in Schweden durch den Baron von Gyldenkrok ins Leben gerufen. Während das Rauhe Haus so nach den verschiedensten Seiten außerhalb Deutschlands für seine Arbeitskräfte und Gedanken Eingang fand, blieben innerhalb Deutschlands wenigstens die nächsten heimatlichen Kreise in Bezug auf die Arbeit zum Besten der zu rettenden Kinderwelt noch immer verschlossen. Das sollte mit dem Anfang der

40er Jahre anders werden. Dazu wirkten der vermehrte Verkehr und Besuch der Anstalt von Fremden und die dadurch veranlaßten Verbindungen mit gleichgesinnten Männern aller Kreise im nördlichen Deutschland, namentlich auf Anlaß der Norddeutschen Heidenmissionsgesellschaft mit. In diesen Kreisen für äußere Mission wurden die damals hervortretenden Gedanken der „innern Mission" in Liebe und deswegen mit vollem Verständnis aufgenommen und in den Herzen bewegt. Die Folge war, daß sich in Mecklenburg und im Hannöverschen Vereine für innere Mission bildeten; dieselben waren auch da, wo sie sich nicht als solche constituirten, dennoch lebendig vorhanden. Aus diesen Kreisen giengen von 1843—47 die ersten nördlichen Rettungshäuser hervor. Es waren die Anstalten bei Rostock (1843), wo die Professoren Krabbe und Hoffmann (später in Erlangen) und Senator Passow, in Celle (1844), wo Past. Dr. Hugues, in Lübeck (1845), wo Senior Dr. Lindenberg, in Bremen (1847), wo Pastor Dr. Treviranus und Dr. Post die Hand ans Werk legten. Die Celler Anstalt ist außerdem noch die Veranlassung zur Gründung einer zweiten hannöverischen Anstalt in Schladen (1852) geworden. In Mecklenburg bildete sich ein Hauptverein, dem sich noch besondere Vereine anschloßen. Es kamen noch einzelne Anstalten in der Provinz Pommern: Stralsund (1847 Graf Krassow), in Rügen, in der Mark Brandenburg, zu Berlin das grüne Haus (1847 Canzleivorsteher Schmidt) und Brüssow, auch in der Provinz Sachsen (zu Althaldensleben, Philipp v. Nathusius) hinzu. Ebenfalls auf Veranlassung des Rauhen Hauses kam 1847 die Rettungsanstalt bei Flensburg zu Stande. Sie ist ein Werk des inzwischen verstorbenen Probsten Volquarts. In die 1845 neu zu begründende, also nach dem Rauhen Hause die zweite Brüderanstalt*) zu Duisburg wurde von Pastor Fliedner einer der Oberhelfer des Rauhen Hauses berufen, von dem die Brüderanstalt nach der im Rauhen Hause üblichen Ordnung eingerichtet wurde. — Es darf hier nicht unerwähnt bleiben, daß die Pestalozzifeier im J. 1846 mehrfach Veranlassung zur Gründung von Kinderanstalten gegeben hat, deren mehrere im Gegensatz zu Pestalozzis Geist es aussprachen, Oppositionsanstalten zu Rettungshäusern sein zu wollen, während andere, im richtigen Verständnis des großen Mannes, sich der Arbeit der Rettungshäuser mit vollem Bekenntnis zu Christo zugesellten.

Der zweite Abschnitt unserer Darstellung, welcher mit dem J. 1848 beginnt, führt uns zunächst im Anfang des Jahrs nach Oberschlesien, wohin Wichern 10 der „Brüder" führte, um in der dortigen Hungerpest Hülfe zu leisten. Waren doch dort über 10,000 Kinder durch den Hungertyphus verwaist. Der Fürst von Pleß wies für einen Theil derselben die sämmtlichen kleinen Häuser der Badeanstalt zu Charkow unweit Pleß als Niederlassung an, übertrug den Brüdern die Leitung dieser Ansiedlung und bot damit zugleich einen Ausgangspunct für die weiteren Arbeiten. Schon durch die einzelnen Wohnungen, die wie zu diesem Zwecke gebaut erschienen, war die Wiederholung der Familieneinrichtung des Rauhen Hauses wie geboten. Sofort wurde eine Waisenanstalt nach dem Familienverfahren durchgeführt. Eine zweite derartig eingerichtete Anstalt wurde auf einem von Wichern lediglich mit Liebesgaben angekauften Terrain in Warschowitz etablirt. Beide Anstalten sind nach Vollendung der Waisenerziehung wieder aufgehoben worden. Die Warschowitzer Mittel aber sind nachher zur Gründung einer ordentlichen Waisenanstalt in Kreuzburg in Oberschlesien hergegeben worden. Als Wichern nach einem in Sache dieser Waisenerziehung unternommenen wiederholten Besuch Oberschlesiens dann im September 1848 nach Wittenberg kam, wo damals, im Bewegungsjahr, der erste deutsche evangelische Kirchentag gehalten werden sollte, waren diese Versammlungstage die Veranlassung zu demjenigen Wort über innere Mission, das ihr von da an in der evangelischen Kirche deutscher Zunge und weit hinaus über die heimatlichen Grenzen eine große umfassende Arbeit unter den Verlornen und Verirrten unseres Volkes, wozu auch die den Rettungsanstalten angehörigen Kinder zu zählen sind, eröffnete. Die bis zu dem Zeitpunct von Wichern persönlich und vom Rauhen Hause aus gethane Arbeit gieng von da an über an einen Kreis

*) Uebrigens nennt Duisburg seine „Brüder" officiell Hülfsdiakonen und die Anstalt Pastoralgehülfen- oder Diakonenanstalt.

von 10—12 Mitarbeitern, die, bis heute in ihren Hauptgliedern ungetrennt und im Glauben ermuthigt, sie selbständig in die Hand nahmen und sich als „Centralausschuß für die innere Mission der deutschen evangelischen Kirche“ constituirten. Alsbald mit Corporationsrechten versehen, hat dieser Kreis, der keineswegs einen „Verein“ bildet, bis heute die Arbeit in immer weiterem Umfange und nach immer neuen Gesichtspuncten fortgesetzt. Namentlich auch die Gründung und Förderung von Rettungshäusern fiel und fällt in diesen Bereich (vgl. die bis jetzt ausgegebenen Berichte des Centralausschusses I—XVIII, von 1849—76). Von da an ist überall, soweit man diesen Bestrebungen der innern Mission nicht principiell Widerstand geleistet hat, oder wo man sich nicht durch andere Interessen davon hat abziehen lassen, auch das Werk der Kinderrettung fortgeschritten und schreitet noch fort. Von besonderer Wichtigkeit wurde es, daß bald nach 1848 mehrere neue Brüderanstalten, zu Züllchow bei Stettin (1850), zu Neinstedt in der Provinz Sachsen (ebenfalls 1850), zu Puckenhof bei Erlangen (1851) gegründet wurden (die Anstalt zu Duisburg s. ob.), die zugleich die Bestimmung hatten, Hausväter für Rettungsanstalten heranzubilden, und mit denen ebenfalls Rettungshäuser, zunächst für Knaben, verbunden wurden. Doch hat auch durch diese Stiftungen dem Bedürfnis nach Hausvätern im entferntesten nicht genügt werden können. — Des evangelischen Johannesstifts in und bei Berlin (seit 1858) als einer selbständigen, landwirthschaftlichen Zweiganstalt des Rauhen Hauses, mit dem es denselben Vorsteher hat, ist schon in dem Art. „Rauhes Haus“ gedacht worden. Dasselbe ist nicht eine Nachbildung, sondern eine Wiederholung und Weiterbildung des Rauhen Hauses. Neuerdings ist es mit Parochialrechten ausgestattet. Es hat ein jährliches Budget von 9—10 000 Thlr., besteht aber ebenfalls lediglich durch milde Beiträge.

Wir möchten schon des Raumes wegen darauf verzichten, näher auf diese und andere einzelne nach 1848 neu entstandene Rettungshäuser einzugehen, so lehrreich es auch sein würde, mehrere derselben aus den verschiedensten Theilen Deutschlands, die eine überaus frische und kräftige Gestaltung gewonnen haben, zu charakterisiren.

Die Zahl der Rettungsanstalten in Deutschland wird für das Jahr 1876 auf 400—500 mit mehr als 13 000 Kindern veranschlagt, ist aber wahrscheinlich nicht ausreichend, da fortgehend Nachrichten über die Anfänge neu zu begründender Anstalten eintreffen. Es ist nicht möglich, daß durchschnittlich die Kosten für 1 Zögling mit 50 Thlr. bestritten werden können; jedoch schon nach diesem geringsten Ansatz würde sich ein jährliches Budget von gegen 700 000 Thlrn. ergeben, die von der christlichen Liebe allein für die bestehenden Rettungshäuser regelmäßig jährlich zusammengebracht werden. Jene Zahl von 13 000 Zöglingen würde sich aber noch bedeutend vergrößern, wenn hier auch noch die Vereine, welche mit oder ohne Rücksicht auf Anstalten dasselbe Ziel zu erreichen streben, mitgezählt werden sollten. Im J. 1862 versorgte ein derartiger Verein für verwahrloste Kinder in Baden 126 Kinder. In Württemberg existiren 25 hierhergehörige sog. Bezirksvereine. Von besonders segensreichem Erfolge sind aber die durch Pfarrer Bräm zu Neukirchen bei Mörs (seit 1850) gegründeten „Erziehungsvereine“. Jeder dieser Vereine hat besondere Agenten angestellt, welche die christlich geeigneten Familien zum Theil in einem weiten Umkreise zu ermitteln suchen, um dieselben zur Aufnahme solcher hülfsbedürftigen Kinder, die nicht der Aufnahme in Anstalten benöthigt erscheinen, zu bewegen. Diese Vereine haben zusammen mindestens 450 bis 500 Kinder in Pflege. Mit Hinzunahme der badenschen und württembergischen Vereine ergiebt sich eine große Zahl derartiger Pfleglinge, die der obigen Zahl 130 00 nicht mit zugerechnet sind. Fassen wir das alles zusammen, so ist das Ganze ein bedeutsames Ergebnis und der namentlich seit 1848 gewonnene Fortschritt ein außerordentlicher.

Diese Resultate erscheinen um so bemerkenswerther, wenn man sich erinnert, wie mit dem Eintritt der 1848er Ereignisse den damals bestehenden Rettungsanstalten vielfach der bevorstehende Untergang geweissagt wurde. Der gegen diese Bestrebungen agirende Geist war damals in der That so mächtig, daß z. B. in Frankreich und in der Schweiz derartige Anstalten von den aufgeregten Volkshaufen zerstört, andere z. B. im nördlichen Deutschland mit solchen Maßnahmen bedroht wurden. Dem gegenüber erwachte aber nur um so mächtiger der tapfere, standhafte Glaube an den ewigen Retter

des Volks und seiner Jugend, und in diesem Glauben erneuerten sich nicht bloß mehrere damals in bedenklichem Siechthum begriffene ältere Anstalten, sondern es entstanden auch nach und nach jene Hunderte neuer Gestifte, die bis heute gedeihen. Man hat bei dem raschen Hervortreten so vieler Anstalten nicht selten sich dahin vernehmen lassen, die Rettungshäuser seien Modesache geworden und seien nur als solche eine Zeitlang gediehen. Wer aber ihre Entstehung und Geschichte genauer kennt, wird sich bald von der Haltlosigkeit solcher Urtheile überzeugen. Männer und Jünglinge, Frauen und Jungfrauen aus allen Ständen und Kreisen, Heidenmissionsgesellschaften und anderweitige Vereine, Kreissynoden und Predigerconferenzen, Staats- und Communalbeamte, Kreisstände und Regierungen vereinigen sich in den verschiedensten Formen, je wie es die Verhältnisse veranlassen, oder handeln für sich allein, ohne sich viel mit Fleisch und Blut zu besprechen, die Arbeit in Gottes Namen anzugreifen. Wohin wir sehen, ist mit nicht zu rechnenden Ausnahmen dieses Thun verbunden mit dem vollen Bekenntnis zu Christo. Man ist sich darüber vollkommen klar, daß es eine Missionsarbeit ist, die man thun will und thut. Man erschrickt nicht vor den entsetzlichen Bildern der Sünde, die sich aufthun; diese Entdeckungen wecken nur um so lebendiger die Triebe der retten wollenden Liebe. Gerade die Armut und Freiheit der im Glauben begründeten Anstalten hat sie zur Sache der großen Gottesgemeinde und des Volks gemacht, aus deren Liebesreichthum die, welche nichts haben, doch genug empfangen, um andern reichlich auszutheilen. Bemerkenswerth bleibt, daß an mehreren Stellen, wo zur Einrichtung solcher Anstalten einzelne in treuer Liebe sehr große Fundationssummen hergegeben hatten, nachher aus den auf diese Weise errichteten Anstalten nichts als das Gegentheil von dem was die wohlwollenden Stifter beabsichtigt, geworden, weil die Verwaltung an Communalstellen überwiesen worden ist, denen als solchen der Geist dessen, was beabsichtigt worden, fremd war. Gegenüber diesen niederschlagenden Thatsachen ist jedoch hervorzuheben die Weisheit mancher hohen Behörde, namentlich aber eines Erlasses, den die bayerische Regierung, um die Entstehung der Rettungshäuser zu fördern, unter dem 20. Nov. 1851 auf königlichen Befehl hat ausgehen lassen. Hier wird, nachdem „die innere religiöse Umgestaltung der Kinder“ als die eigentlich zu lösende Aufgabe dieser Institute hingestellt ist, weiter hinzugefügt, wie die Lösung dieser Aufgabe wesentlich bedingt sei durch „die freie Bewegung der innern Verwaltung“, und es deswegen unerläßlich bleibe, unbeschadet des staatlichen Oberaufsichtsrechts die Gründung und Leitung solcher Anstalten zunächst der privaten Thätigkeit und der freien Mitwirkung religiöser Elemente anheimzugeben. Somit ergebe sich die vorgeschlagene Errichtung von größeren Kinderrettungsanstalten unter Leitung der Behörden als unzweckmäßig. Alleinige Aufgabe der Staatsverwaltung sei, „durch Unterstützung zu rechter Zeit und in geeigneter Weise ohne Einmischung in die innere Entwicklung und Verwaltung hülfreiche Hand zu bieten.“ (Fl. Bl. d. R. H. XI, 246 ff.) Offenbar hat diese Stellung des Königs und der Regierung zu der Sache die Rettungshäuser wesentlich fördern helfen. Das Resultat war die Gründung von 75 Rettungshäusern in dem Zeitraum allein von 1848—1867. — Nächst Bayern hat Baden mit 15 Anstalten sich eingerichtet, so daß die drei Südstaaten Deutschlands sich in dieser Beziehung das Gleichgewicht halten. Im Norden sind es besonders die 8 alten Provinzen Preußens, welche die Arbeit mit Liebe und Erfolg angegriffen haben. Ebensowenig ist das Königreich Sachsen und sind die meisten kleinern mitteldeutschen Staaten zurückgeblieben. — Jedenfalls aber ist das Werk der Kinderrettung noch nicht zu seinem Abschluß gekommen, ja an manchen Stellen, wo es Noth thäte, noch gar nicht begonnen. Die zum Theil noch entgegenstehenden Hindernisse sind fast aller Orten sehr groß, denn sie hangen mit den innersten Kämpfen der Nation um die heiligsten Güter der Offenbarung und des Glaubens zusammen. Um so wichtiger bleibt es deswegen, über die eigentliche Aufgabe und über die in dem Rettungswerk zur Geltung zu bringenden allgemeinen Grundsätze Klarheit zu gewinnen.

III. Nähere Bestimmungen über die jugendliche Bevölkerung der Rettungshäuser und deren Gruppirung nach Confessionen und Geschlechtern; die Altersverhältnisse und die socialen Unterschiede der Zöglinge; Ausscheidung heterogener Elemente u. s. w. Um das

den Rettungshäusern vorgesteckte Ziel um so sicherer erreichen zu können, ist nothwendig, für die einzelnen Anstalten das Terrain von allen nicht in der Sache selbst liegenden Schwierigkeiten möglichst zu befreien. Dazu gehört, daß von vornherein gewiße Elemente ausgesondert, die einander störenden auseinander gelegt und die einander fördernden in besondern Anstalten gesammelt werden. Dadurch wird die Kraft jeder einzelnen Anstalt concentrirt und das Ganze der Arbeit in Gruppen auseinandergetheilt und also ein organisches.

Der Confessionsstand der Rettungshäuser ist eine der ersten hierher gehörigen Fragen und zwar deswegen, weil sie den positiv christlichen Kern der ganzen Angelegenheit in den Vordergrund treten läßt. Uebrigens ist charakteristisch, daß über die Frage, ob und wieweit diese Anstalten nach Confessionen zu trennen, thatsächlich kaum eine zwiespältige Meinung vorhanden ist. Es giebt in der Schweiz und in Deutschland kaum noch oder nur wie ausnahmsweise ein paritätisches Rettungshaus. Daß auch die römisch-katholische Kirche in Deutschland nach und nach neben der evangelischen die Angelegenheit nicht ohne Eifer in die Hand genommen, geht aus der Thatsache hervor, daß das Zahlenverhältnis der katholischen zu den evangelischen Anstalten gegenwärtig schon wie 1 : 4 steht. Da die Auffassung von der Erziehung der verwahrlosten Jugend innerhalb der katholischen Kirche Deutschlands bisher nur wenig bekannt geworden, so ist die Abhandlung von Dr. Johann Baptista Hirscher (die Sorge für sittlich verwahrloste Kinder, Freiburg 1856, 51 Seiten 8°) als einer maßgebenden Auctorität um so interessanter. Fast aus allem geht hervor, wie sehr die Grundanschauungen auch in diesem Stück von denjenigen abweichen, die von dem evangelischen Princip ausgehen. Dr. Hirscher hält dafür, daß die Rettungshäuser „streng genommen Zuchthäuser seien, zwar nicht Strafhäuser, aber Correctionsanstalten, in denen die Hausordnung mit unnachsichtlicher, ausnahmsloser Strafe für jede Uebertretung" gehandhabt werden müße; er fordert namentlich „harte Arbeit, strenge Zucht"; auch die Religion hat vor allem „Furcht zu wirken, indem sie durch schildernde Beschreibung die Strafgerechtigkeit Gottes zur schreckenden Anschaulichkeit bringt, ohne darum die Darstellung Christi auszuschließen". Es ist übrigens zu bezweifeln, daß diese Ausführung Hirschers für die Praxis maßgebend geworden. Wenn in Betreff der Rettungshäuser Völter (s. o.) noch meinte, daß die Rettungsanstalten nach dem Princip der römischen Kirche sich in dieser vielleicht nie würden einbürgern können, so ist diese Ansicht jetzt durch die Thatsachen widerlegt.

Eine ebenso ausgemachte Sache ist, daß die Rettungshäuser für beide Geschlechter nothwendig sind. Eine Verschiedenheit ergiebt sich jedoch bei der Frage, ob beide Geschlechter in derselben Anstalt vereinigt werden sollen. Selbst nach den Ländern ist die Beantwortung verschieden. Es wird dabei auf die Qualität der Kinder und auf die baulichen Einrichtungen besonders ankommen. Viele süddeutschen Anstalten z. B. vereinigen beide Geschlechter; die Zahl der Knaben ist dann gewöhnlich etwas größer als die der Mädchen, an manchen dieser Anstalten werden die beiden Geschlechter als verschiedene Anstalten unter besondern Hausvätern behandelt. Im nördlichen Deutschland finden sich überwiegend getrennte Anstalten, doch so, daß die Zahl der Mädchenanstalten viel geringer ist als die für Knaben bestimmten, ja jene in manchen großen Landestheilen bis jetzt so gut wie ganz fehlen. Man wagt im Norden im ganzen nicht beide Geschlechter in einer Anstalt zu vereinen. Als Grund ist anzunehmen, daß die Zöglinge der nördlichen Rettungshäuser einen sittlich gefährlicheren Charakter haben als die der südlichen. Wenn dennoch hie und da z. B. im Rauhen Hause und in der zuerst genannten Berliner Anstalt sich beide Geschlechter in einer Anstalt befinden, so sind zur Sicherung der Aufsicht und Beseitigung der Versuchungen von vornherein durchgreifende auch bauliche Einrichtungen getroffen; ebenso läßt sich durch die Hausordnung eine ungezwungene Bewegung des täglichen Lebens herbeiführen, welche von selbst die unbewachte Begegnung beider Geschlechter kaum zu Stande kommen läßt. Die dennoch vorkommenden Conflicte bleiben eine stete Warnung und Mahnung zur Vorsicht. Wo es sich fragt, wie im Interesse der Rettung der Mädchen die Einrichtungen zu treffen, da wird es der sorgfältigsten Berücksichtigung aller Verhältnisse bedürfen. Wo die Kinder den oben (in I.) aufgestellten Bestimmungen entsprechen, wird man im allgemeinen die Trennung der Anstalten befürworten, allein die Be-

dürfnisse der Wäsche und Küche, des Flickens und Nähens werden immer wieder den Wunsch, beide Geschlechter nahe bei einander, und wo möglich in éiner Anstalt zusammen zu haben, hervortreiben. Daß die Zahl der zu rettenden Mädchen überhaupt sich geringer darstellt als die der Knaben, ist eine allgemein warzunehmende Thatsache. Die Qualität ersetzt hier aber die Quantität, indem das sittlich gefallene Mädchen um so viel tiefer steht als der gefallene Knabe, daß die gefährlichsten Vergehungen der Mädchen sich mehr verstecken und die Heilung des Schadens um so schwieriger zu werden pflegt. Immerhin bezeichnet die geringe Zahl der Mädchenrettungshäuser eine große Lücke.

Ein anderer wichtiger Umstand bleibt das Alter der aufzunehmenden und zu entlassenden Zöglinge. Die darauf bezüglichen Bestimmungen der verschiedenen Anstalten lauten sehr verschieden. Sind die Zöglinge von derjenigen sittlichen Qualität, die wir oben zunächst in Anspruch genommen, so werden sie für das Rettungshaus im allgemeinen vor dem siebenten Jahre nur sehr selten reif sein. Und auch dieses Alter ist so gering, daß nur selten Kinder dieses Alters werden angemeldet werden.*) Nach einer großen Reihe von Erfahrungen ist das Durchschnittsalter der Aufnahme etwa das 11. oder 12. Jahr. Der späteste Aufnahmetermin sollte der Regel nach das 14. Jahr nicht überschreiten, wir sagen — der Regel nach; denn das Leben ist verständiger und mächtiger als ein Statut. Da aber nach den bisherigen Erfahrungen eine Frucht der rettenden Erziehung ohne einen dreijährigen Aufenthalt in einer Anstalt kaum zu erwarten steht, und das Alleräußerste bleiben muß, sich mit einem zweijährigen Aufenthalt zu befriedigen; so kann der Aufnahmetermin über das 15. Lebensjahr kaum je hinausgehen. Wünschenswerth ist, daß die Zöglinge möglichst mit 16 Jahren die Anstalt verlassen, weil sie sonst nach dem Eintritt in die Flegeljahre die nöthige Elasticität verlieren, in die neuen Lebensverhältnisse, in denen sie sich für ihren künftigen Lebensberuf auszubilden haben, einzugehen. Mit den Mädchen stellen sich diese Verhältnisse günstiger, indem bei ihnen die Entlassung oft länger hinausgeschoben werden kann. Demgemäß hätten die Rettungshäuser der Regel nach ihre Aufgabe an Kindern im Alter von 11—15 und 16 Jahren zu lösen.

In der Ueberschrift ist von socialen Unterschieden der Rettungshauszöglinge die Rede. Es liegen unwidersprechliche Thatsachen vor, welche bestätigen, daß die mittlere, wohlhabende und reiche, also die gebildete Classe der Hülfe der Rettungsanstalten in sehr bedeutendem Maße bedarf und diese Hülfe auch immer mehr in Anspruch nehmen wird.**) Unmöglich dürfen solche den gebildeten und höheren Ständen angehörige Zöglinge ohne weiteres mit denen aus den niedern Ständen vermischt werden. Denn durch ein solch rücksichtsloses Verfahren würde man sowohl die einen als die andern Zöglinge beschädigen, den Zweck der Anstalt selbst aber vereiteln. Die Kinder aus den gebildeten und höheren Ständen würden jedenfalls die Versetzung in die Lebensverhältnisse der ärmeren Kinder als eine Strafe empfinden müßen, während das Rettungshaus auf dem Fundamentalsatz beruht, daß in demselben dem Zögling nicht der Schein, sondern die Realität der Vergebung entgegengebracht wird. Die Anstalt als Familie muß jedem Zögling die eigene Familie und deren Verhältnisse ersetzen und ihm (soweit das überhaupt möglich) wiedergeben, was er im Elternhause verlassen, auch an Speisung, Kleidung, Lebensweise, und namentlich an Unterricht und Umgang und Haltung des Hauswesens. Letzteres ist ja schon im Interesse der Zukunft des Zöglings gefordert. Es bedarf keines Nachweises, daß dies alles in einer Rettungsanstalt, deren geistige Ausstattung und übriger Lebenszuschnitt auf arme Kinder berechnet ist, nie zur Ausführung gebracht werden, daß es nur in solchen Anstalten geschehen

---

*) Wenn in Württemberg sich eine Rettungsanstalt findet, welche Kinder schon vom zweiten Jahre an aufnimmt, so ist es mehr eine Bewahranstalt, als ein Rettungshaus in unserem Sinne. Wiederum wenn in der Regel dort über 12 Jahre alte Kinder nicht in die gewöhnlichen Rettungsanstalten aufgenommen werden, weil diese nur für Kinder bis zum 15. Lebensjahre bestimmt sind und für ältere Knaben eine besondere Anstalt besteht (Schönbühlhof), so zeigt sich in dieser Bestimmung, daß man dort mit den Rettungsanstalten zum Theil andere Begriffe verbindet als im Norden.

**) Wichern hat in einem Vortrag „über erfolglose Bemühungen in der Kindererziehung“ (Agentur des Rauhen Hauses 1863. 51 S. 8°.) die Ursachen dieser Erscheinung erörtert.

kann, die mit den nöthigen geistigen und wissenschaftlich gebildeten Kräften hinreichend dotirt sind. Es wird demgemäß sich von selbst ein Unterschied zwischen den Rettungshäusern herausstellen, welchem gemäß von Anfang an der ganze Grundriß der Anstalt und die geistige Ausstattung derselben in Aussicht zu nehmen sein wird.

Jede Rettungsanstalt hütet sich mit Recht davor, Kinder, welche krank sind, aufzunehmen. Ein Ungemach ist es deswegen, wenn dennoch ein idiotisches oder vollends ein epileptisches Kind (und häufig reichen sich Idiotismus und Epilepsie die Hand) unter die Zöglinge geräth. Namentlich Epilepsie macht die Entfernung des betreffenden Zöglings wegen der Gefahr der Ansteckung zur unabweislichen Pflicht. Die Idioten aber bleiben eine Last und ein Hemmnis für das Zusammenleben mit den gesunden Zöglingen. Wenn nun in den 60er Jahren mehrfach Vorstände von Rettungshäusern sich bereit erklärten, mit dem Rettungshause als solchem eine Idiotenanstalt zu verbinden, so muß, abgesehen von allen andern Gegengründen, für unmöglich erklärt werden, daß ein und derselbe Mann die so verschiedene technische Leistungen erfordernde Leitung von beiderlei Anstalten gleichzeitig in einer ersprießlichen Weise verwalte. Das Wesen des einen Theils der Anstaltszöglinge wird das des andern Theils hemmen und somit wird jedes der beiden Institute, namentlich aber die Rettungsanstalt beschädigt werden. Die Erziehung, Unterrichtung und Beschäftigung der Blödsinnigen und der Epileptischen muß die Aufgabe besonderer Anstalten bleiben; die Rettungsanstalten haben alle derartigen Elemente von sich auszuscheiden.

In gleicher Weise haben die Rettungshäuser sich zu sichern, daß sie nicht solche Verbindungen mit dem Staat oder den Communalbehörden eingehen, wornach sie unbedingt, zwangsweise und ausschließlich in so großem Umfang schon verurtheilte Kinder aufzunehmen haben, daß sie den Charakter freier Rettungshäuser verlieren. Sie haben jedenfalls Einrichtungen zu treffen, durch welche ihre Freiheit geschützt wird, auch wenn sie dem Staat eine derartige Handreichung thun wollen. Wir werden auf diesen Gegenstand im XIII. Abschnitt zurückkommen.

Bezieht sich das eben Gesagte auf beide Geschlechter, so haben die Mädchenanstalten noch eine besondere Gefahr von sich abzuwehren, die mit der Aufnahme von gefallenen in noch ganz jugendlichem Alter stehenden Mädchen verbunden ist. Die Zahl dieser jungen geschlechtlich Gefallenen ist, wenigstens in den großen Städten, keine geringe. Die Gefahr, welche diese Art von Mädchen für die in dieser Richtung noch unschuldigen bereitet, ist eine außerordentliche, und groß die Versuchung, die den letzteren durch diese Bekanntschaft namentlich für ihre Zukunft nahe gebracht wird. In alledem liegt das Gebot, den ohnehin sittlich gefährdeten und beschädigten Mädchen eines Rettungshauses diese äußerste Gefahr fern zu halten. Es folgt daraus freilich, daß für gefallene junge Mädchen besondere Magdalenenstifte zu errichten sind und solche Magdalenenasyle als eine besondere Kategorie der Rettungshäuser angesehen werden müßen. Leider fehlen in Deutschland noch solche Institute und sind die für erwachsene gefallene Mädchen bestimmten Asyle auch für solche Kinder in Anspruch zu nehmen; hoffentlich folgt man bald dem Vorbilde Englands und Hollands, wo man bereits in energischer Weise begonnen hat, die für derartige Kinder nöthigen Hülfen aufzurichten (vgl. Flieg. Bl. 1866. S. 137 ff.).

Die nach allen diesen Ausscheidungen für das Rettungswerk noch übrig bleibende Jugend ließe sich noch einmal in zwei Gruppen zerlegen, nämlich in die eine, welche wegen ihres Alters und ihrer sittlichen Haltung mehr nur der Bewahrung bedarf und mehrfach in Familien untergebracht werden kann, und in die andere, welche den eigentlichen Rettungsanstalten zuzuweisen ist. Auf die Kinder der letzteren Art haben wir hier den Blick zu richten. Fast keines derselben hat bis dahin ein isolirtes Leben geführt; so ziemlich alle sind in verderblicher Gemeinschaft mit gleichartigen Genossen in der Schule oder außer der Schule Verführte oder Verführer geworden; ihre einzeln oder gemeinsam verübten Vergehen sind vielfach gerichtet gegen ihre eigenen Leiber (Onanie); in sehr vielen und wahrscheinlich den meisten Fällen gegen das Eigenthum, bei einer ärmeren Classe hängt das mit dem Bettel zusammen, eine sehr große Zahl der Rettungshauskinder kennt jedoch den Bettel nicht. Die Vergehen gegen das Eigenthum sind verschieden, je wie sie sich gegen das Eigenthum der eigenen Hausgenossen, oder, wenn die Schritte schon weiter abwärts geglitten, fremder Personen gekehrt.

Das immer kecker werdende Stehlen ist immer mit Lug und Trug, oft mit List, auch wohl räuberischer Frechheit verbunden. Das so gewonnene Geld wird vernascht, sehr häufig im Kreise der Genossen vergeudet oder ins Wasser geworfen, oft aber zu andern Unthaten misbraucht. Es verknüpft sich damit Trotz, Gewaltthätigkeit und Widerspenstigkeit gegen alle Zucht, Geringschätzung aller Auctorität, zu Zeiten eine Menge der unglaublichsten Excesse. Die Lehrer weisen solche Schüler aus der Schule; die Eltern haben keine Mittel mehr, ihr Regiment geltend zu machen; die Geschwister lamentiren, der Sohn oder die Tochter entläuft, bleibt Tage und Nächte aus, und der Unfug mehrt sich mit der Sorge und Angst. Es steigert sich dieses Wesen oft bis zur Ruchlosigkeit, bis zur strafwürdigsten Impietät gegen alles und gegen alle Personen, welche in Liebe dem Verirrten nachgehen. Bei sogenannten kleinen Leuten nimmt oft die ganze Nachbarschaft Theil; in den höheren Ständen verbirgt die Familie das Leid; aber innerhalb derselben beschäftigt das Mitleid und die Furcht vor dem Eclat und der Beschädigung des guten Namens oft alle Familienglieder nah und fern; Prediger werden zu Hülfe gerufen; Freunde leisten eine zeitlang Beistand; Schulen und Pensionen werden gewechselt; aber das Uebel wird immer ärger. Es giebt zuletzt keine Strafe mehr, die nicht in Anwendung gekommen; Maßregeln werden versucht, vor denen der vernünftige Mensch erschrickt, und wie oft siechen die Mütter vor Sorge dahin und brechen die Väter vor Kummer zusammen. Die Polizei erfährt von allen diesen Dingen nur in einzelnen Fällen und nur ausnahmsweise etwas; im großen Ganzen sehr wenig und gewöhnlich nichts. Wir heben dies letztere am Schluß hervor, um kenntlich zu machen, daß es sich um Kinder handelt, die bis dahin meist unberührt vom strafenden Gesetz noch vor demselben bewahrt und gerettet werden können, wenn das Rettungshaus sich ihnen öffnet.

IV. Die Antwort auf die Frage: Ob das Rettungshaus, ob die Familie die geeignete Stelle zu Unterbringung derartiger Kinder ist? — fällt bei sehr vielen noch immer verneinend für die Anstalten und bejahend für die Familien aus. Wir wollen zunächst wiederholen, daß für bloß arme und verwaiste oder überwiegend nur zu bewahrende Kinder sich die Unterbringung in Familien von selbst empfiehlt und ausführt. Darin liegt die Berechtigung der schon erwähnten Erziehungsvereine und ihres Verfahrens. Doch ist dabei nicht zu übersehen, daß auch jene Erziehungsvereine daneben für solche Kinder sorgen, die auch von ihnen grundsätzlich an die Rettungsanstalten zur Aufnahme empfohlen werden müßen. Das sind aber gerade diejenigen Kinder, die wir oben als entartete, misrathene bezeichnet haben und auf die sich die hier gestellte Frage allein bezieht. Die Gegner der Anstalten behaupten nun, gerade für diese Kinder sei die Unterbringung in Familien am unerläßlichsten! Allein es fragt sich: Wo existiren diese Familien? Da alle diejenigen, welche zunächst nur um des Lohnes willen dazu willig sind, oder in der Kinderauction die geringsten Anforderungen stellen, ebenso alle diejenigen, welchen Christi Leben unbekannt ist, werden auszuschließen sein, so bleiben wir auf den sehr kleinen Kreis wahrhaft frommer christlicher Häuser beschränkt. Dieser Kreis verengt sich aber sofort noch mehr, weil doch nicht jede derartige Familie fremde Kinder aufnehmen will und zuletzt doch nur zugleich pädagogisch qualificirte Familien zu diesem Zweck ausersehen werden dürfen. Aber gesetzt, dergleichen Familien wären willig, dann erhebt sich die neue Frage: ob sie sich nach Stand, Lebens- und Berufsverhältnissen, ferner ihrer eignen Kinder wegen, oder gerade deswegen, weil sie gar keine Kinder haben, dazu überhaupt eignen. Setzen wir den Fall, eine Familie von Bildung und rechten Sinns wollte dazu bereit sein. Kann und darf ein etwa ganz armes Kind aus ärmlichen oder dienenden Verhältnissen als Glied einer solchen Familie aufgenommen werden? Wäre das nicht ein neuer Anlaß zu seinem Ruin? Allein möglicherweise findet sich eine nach ihrer bürgerlichen Stellung passende Familie, die aber mit eignen wohlerzognen Söhnen und Töchtern begabt ist, der Hausvater möchte sich vielleicht zur Aufnahme eines solchen Kindes bereit erklären, könnte er es aber verantworten, wenn er ein entartetes Kind in die Mitte seiner Kinder einführte und deren Gemeinschaft dadurch mit der gefährlichsten Versuchung erfüllte? Nicht das fremde, sondern die eignen Kinder müßen ihm das zu befolgende Gebot dictiren. Aber wir wollen annehmen, daß sich eine derartige christliche Familie fände, die trotz alledem im Stande wäre, das Rettungswerk einmal zu

übernehmen — wird sie dazu auch in einem zweiten und dritten Fall bereit sein? Es handelt sich ja gar nicht um einen und noch einen Fall, sondern um hunderte von Fällen, die unausgesetzt sich erneuern. Schwerlich wird nach solchen Erwägungen noch jemand glauben, daß derartige Familien haufenweise und zwar, wie es unerläßlich wäre, an hunderten von Orten unausgesetzt zu finden sein werden. So drängt es also von allen Seiten dahin, die Rettung dieser Kinder in einer Anstaltseinrichtung zu suchen, wie sie in einem zweckmäßig eingerichteten Rettungshause zu finden ist.

Worin aber besteht die zweckmäßige Einrichtung eines Rettungshauses? Die Rettungshäuser nehmen Erziehungsobjecte in sich auf, deren Unterbringung Erwägungen hervorruft, die im Blick auf Gefängnisanstalten entstehen. Wenn auch die principielle Verschiedenheit der Zöglinge der Rettungshäuser von den Bewohnern der Zuchthäuser schon oben hervorgehoben worden, so liegt dennoch in der Vergleichung der beiden Gruppen ein Moment von Wahrheit. Dieses Moment besteht in dem sittlich Gefährlichen, das in jedem einzelnen Gliede sich findet, und das vollends in der Gemeinschaft derselben in seiner ganzen Stärke sich geltend zu machen scheint. Die desfallsige Gefahr führt zu der Sorge, es möchte durch das Zusammensein eine gegenseitige Ansteckung und Vertiefung des sittlichen Verderbens veranlaßt werden. Aehnliche Reflexionen haben in Beziehung auf erwachsene Strafgefangene mit Recht zu derjenigen Art des Strafvollzuges geführt, nach welcher die einzelnen Gefangenen durch die Einzelhaft absolut von einander getrennt werden. Der Gedanke liegt nahe, mit Kindern, die sich für eine Rettungsanstalt qualificiren, ein ähnliches Verfahren einzuschlagen und demgemäß für Rettungsanstalten solche Einrichtungen zu treffen, nach welchen jedes Kind von dem andern sowohl räumlich als auch durch gesetzliche Maßnahmen getrennt wird. Wir finden diesen Gedanken, wenn auch nicht für Rettungshäuser, doch für Individuen, die ihnen, wenn sie nicht verurtheilt wären, angehören würden, also in einem Gefängnis auch in praxi verwirklicht, zunächst in Frankreich, wo zu Paris in La Roquette ein vollständiges Vereinzelungssystem mit 500 Zellen nach s. g. pennsylvanischer Methode in Bezug auf Jugendliche, die Tag und Nacht von einander getrennt sind, in Anwendung gebracht ist. Nach der gewöhnlichen Auffassung wird man dies Verfahren zu hart finden und sich für Milderung erklären, etwa so, daß die Isolirung auf die Nacht beschränkt werde, für den Tag aber bei Arbeit und unter Stillschweigen eine s. g. Gemeinschaft eintrete. Auch das ist nicht bloß Forderung, sondern längst verwirklicht und zwar in Nordamerika. Fast alle für unsere Kategorie von Kindern etablirten dortigen houses of refuge oder of reformation haben diesen Gedanken zur Ausführung gebracht. Allein wir fragen nur: Sind jene Anstalten Rettungshäuser? Es darf und soll nicht verschwiegen werden, daß diese amerikanischen Anstalten großentheils wirklich aus christlicher Barmherzigkeit hervorgegangen und vielfach aus Liebesgaben der Bürger errichtet sind. Sie selbst wollen aber keine Rettungshäuser in unserem Sinne sein. Ihr voller Titel lautet z. B. in New-York House of reformation oder House of refuge for juvenile delinquents. Sie haben ihre Insassen aus der Hand der Gerichte, von denen sie zu Jahren oder Monaten verurtheilt worden, empfangen, und hievon und nicht von dem Resultat einer freien Erziehung hängt die Entlassung, ebenso aber die ganze Behandlung derselben ab. Die Erzieher sind als Strafanstaltsbeamte ebenso wenig frei, als die zu Erziehenden, und beide gelangen in der Anstalt zu der Freiheit, welche zu einer christlichen Erziehung erforderlich bleibt, niemals. Das Gegentheil dieser Institutionen sind in dieser Beziehung die deutschen Rettungshäuser. In den Rettungshäusern hat die freie Christenliebe an verirrten, aber doch zugleich freien Kindern die Aufgabe, sie in das Element derjenigen Freiheit zu versetzen, in welcher allein ein Kindesleben gedeihen kann. Jene amerikanischen Institute heißen zwar auch Häuser (houses), aber nur im uneigentlichen Sinne; sie sind keine Häuser, sondern „Anstalten", während für das Rettungshaus der Name „Haus" den Sinn von Familie hat. Die Glieder eines solchen sind ein nicht mechanisch durch Instructionen und Hausgesetze, sondern gliedlich von innen heraus zusammengehöriges, in Liebe zusammengeschlossenes und sich zusammenschließendes Ganze, für welches der Kommende kein Fremdling und der

Gehende kein Vergessener ist und sein soll. — Allein gerade im Blick auf diese familienhafte Gemeinschaft tritt jener Einwand und das Bedenken jener Gefahr der Ansteckung hervor. Die Frage, wie die Gefahr jener auf die Antecedentien der Zöglinge sich gründenden Gemeinschaft zu beseitigen und was für ein Mittel bei jedem einzelnen in Anwendung zu bringen sein mag, um ihn mitten in der familienhaften Gemeinschaft seiner Kameraden in Beziehung auf seine Antecedentien von ihnen zu trennen und damit zugleich von vornherein mit einem erneuernden Geisteselement für sein persönliches, wie für sein Gemeinschaftsleben auszurüsten, — diese Frage trifft einen Cardinalpunct der Rettungshäuser.

Die größte Bedeutung hat für jedes einzelne derartige Kind in diesem Verhältnis der erste Empfang, — wir möchten sagen der Gruß, mit dem ihm das Rettungshaus zuerst begegnet. Wir können keinen besondern Werth auf das legen, was andre, draußen stehende Personen, z. B. Mitglieder des Vorstandes, in dieser Beziehung vorher thun wollten, nur daß sie nichts thun, was das innere Liebesrecht der hier am meisten in Betracht kommenden Persönlichkeit, nämlich des Hausvaters, verdunkeln oder gar beschädigen könnte. Die allermeisten, wahrscheinlich alle Zöglinge werden mit einer gewißen Furcht und Besorgnis eintreten. Die Eltern sind gewöhnlich selbst daran Schuld. Der Hausvater muß deswegen dem Kinde alsobald als derjenige bekannt werden, der dessen Antecedentien vollständig kennt. Wehe, wenn er die Aufnahme als eine Geschäftserledigung betrachtete und behandelte! Aus dem ersten Zusammentreffen bildet der Eintretende sich ein Urtheil über die Persönlichkeit, welche ihm von da an die (oft erzürnten!) Eltern ersetzen soll. Es kommt darauf an, die rechten Augenblicke und die rechte Weihe der heiligen Liebe zu finden, um dem Neuling bei seinem Eintritt das für ihn wichtigste, ihn oft überraschende, überwältigende Doppelwort zu sagen, nämlich zuerst: daß ihm mit dem Eintritt in dies Haus alles, womit er bisher seine Eltern bekümmert und sich selbst an den Rand des Verderbens gebracht, ohne Ausnahme vollständig und für immer vergeben sein soll. Versteht es das Kind, so mag es in diesem Augenblick schon hören, daß es auch den kennen lernen werde, der ihm die volle Vergebung bei Gott bereitet; — sodann: daß keiner seiner Kameraden von seinen bisherigen Vergehen etwas erfahren und daß er nie und nirgends von irgend jemand vor anderen — und allein auch nur von dem Hausvater, wenn es nöthig werden dürfte, daran erinnert werden soll. Neben diesem éinen Versprechen aber hat das eintretende Kind ebenso ernst zugleich éin Gebot zu vernehmen, nämlich auch seinestheils fortan zu niemanden über diese vergangenen Dinge zu reden; daran hat sich zugleich das warnende Wort zu schließen, daß die Strafe nachfolgen werde, wenn es dies Gebot brechen sollte. Wie der Hausvater ihm die volle Vergebung verspricht, so das Kind die Haltung dieses Gebotes. Dieses zwiefache Wort ist der an den Neuling herantretende Anfang der ganzen Hausordnung und die Auf- und Annahme desselben ist sein erster Schritt in dieselbe hinein. Mit jenem Wort ist dem Neueintretenden das Princip des neuen Lebens gegeben, gleich beim Eintritt factisch erschlossen und wird ihm durch das daran sich schließende Leben auseinander gelegt. Es ist Thatsache, daß in einem Rettungshause sehr vielen alles daran liegt, ihr Versprechen des Schweigens zu halten. Damit aber ist die aus der Gemeinschaft der Zöglinge entstehende erste Gefahr im allgemeinen überwunden. Daß dennoch in einzelnen Fällen die Gefahr, daß jenes Versprechen nicht gehalten werde, bleibt, und damit die gegenseitige Verschlechterung auf Anlaß eines Austausches früherer Erlebnisse möglich ist, soll nicht in Abrede gestellt werden. Ist das aber auch der Fall, so bleibt dies Vergehen theils doch ein vereinzeltes, theils ist es im Grunde nicht schlimmer als anderes böse, das neu begangen wird. Freilich bedarf es, wie überhaupt, so auch nach dieser Seite hin einer feinen, zarten Führung und Beaufsichtigung jedes Einzelnen. Und auf diese ist hier das größte Gewicht zu legen; es ist diejenige Aufsicht und Führung, deren Verwirklichung nur in der Familie ausführbar ist, um derenwillen jene zum Theil allein die Unterbringung unserer Zöglinge in eigentliche Familien forderten. Wir meinen aber, was in dieser Beziehung und überhaupt eine Familie zu leisten im Stande wäre, das kann gerade von einer richtig eingerichteten Anstalt geleistet werden.

Ein wirkliches volles Familienleben kann freilich in gar keinem derartigen Ver-

hältnisse dargestellt werden. Die Familie als eine Gottesstiftung ist für jeden Menschen nur einmal vorhanden. Es könnte nur durch ein Verkennen der Würde und Einzigkeit dieser von Gott selbst und immer nur für einmal gewollten und geschaffenen Lebens- und Liebesgemeinschaft erklärt werden, wollte man und vollends in Anstalten beanspruchen, die ursprüngliche Familie ersetzen zu können. Es muß deswegen derjenige, welcher in die Lage kommt, als Hausvater in einem Rettungshause Ausgangs- und Haltpunct des familienartigen Zusammenlebens zu sein, sich Klarheit darüber verschaffen, was er als solcher zu leisten hat und zu leisten vermag und was nicht. Unter demjenigen, was aus dem wirklichen Familienleben, wenn auch immer nur annähernd ersetzt werden kann, soll hier zweierlei hervorgehoben werden.

Als erstes nennen wir die persönliche Liebespflege, die sich gegen jedes einzelne Kind in der für das Kindesgefühl und das Kindesbedürfnis nothwendigen Fülle zu erschließen hat. Diese Liebeserweisung hat in einem Rettungshause besondere Schwierigkeiten; ihre Möglichkeit ist deswegen schon manchem räthselhaft gewesen, ja — wie oft! die Aufrichtigkeit dieser Liebe in Zweifel gezogen worden! Und in der That ist die Schwierigkeit der Unliebenswürdigkeit nur durch die höchste Liebe und ihr Geheimnis, einen Menschen nicht um seiner selbst, sondern um Christi willen zu lieben, zu überwinden. Je mehr aber diese Liebe vorhanden ist, desto fruchtbarer geht aus ihr die individuelle Liebe zu dem einzelnen Kinde mit alle dem daraus folgenden Nachgehen bis ins einzelne hervor. — Eine andere Schwierigkeit für diese individuelle Liebesfürsorge in jeder Anstaltsfamilie erwächst daraus, daß hier die in der Naturfamilie geltende Gottesordnung des Nacheinander nicht existirt, wornach die Kinder nach und nach geboren werden und sich entwickeln. Dadurch wird für die Eltern die Pflichtübung der Individualisirung immer wieder beschränkt und erleichtert und concentrirt sich für die einzelnen, jedesmal hülfsbedürftigsten und hülflosesten Kinder. In der Rettungsanstalt dagegen sehen sich die Hauseltern sofort von einem Haufen halberwachsener Kinder umgeben, die Differenz des Alters ist auf ein Minimum reducirt; dazu ist der Wechsel ein immerwährender; von einem Sichablösen und Vollenden der Erziehungsaufgabe, wie es in einer Familie stattfindet, kann erst recht nicht die Rede sein; die Hauseltern kommen nie zu einem Abschluß mit dem Ganzen, im Gegentheil — die Aufgabe nimmt immer nur zu und wird immer unabsehbarer, die Verantwortung deswegen immer größer. Diesem immer steigenden Wachsthum der Erziehungsaufgabe gegenüber bleibt es ein unerläßliches Gebot, wenigstens die Zahl der jedesmal anwesenden Kinder soviel irgend thunlich zu beschränken. Das Zweckmäßigste dürfte eine Zahl von 12 Zöglingen sein, nur ausnahmsweise sollten ihrer 14 und 15 werden. In einem solchen kleineren Kinderkreise muß es, wenn auch mit dem Aufgebot aller Kräfte, möglich zu machen sein, jene individualisirende Liebespflege über alle im Hause befindlichen Kinder gleichmäßig auszubreiten und namentlich auch über ein neuaufgenommenes Kind jene unerläßliche feine, zarte Führung und Beaufsichtigung zur Ausführung zu bringen. Zugleich wird es unter dieser Bedingung möglich werden, auch auf die schon entlassenen Kinder diese Aufsicht zu erstrecken, welche letztere die Kräfte der Hauseltern gewöhnlich ebenso sehr, nur intensiver, als die noch im Hause befindlichen Kinder in Anspruch nehmen.

Das zweite Moment des wirklichen Familienlebens, dessen Nachbildung in der kleinen Anstaltsfamilie einigermaßen möglich ist, ist die gemüthliche Wohnungs-, Tisch- und Arbeitsgemeinschaft, mit all der Freude und Erholung, dem Feier- und Festleben des häuslichen Kreises. Das Gemüth des Kindes findet in diesem Zusammen und in dieser Zusammengehörigkeit eine Befriedigung, welche in dem Sich-heimisch-fühlen ihren Ausdruck findet. In diesem Zusammenleben und zu einem kleinen Ganzen mit Altersgenossen Zusammen-gewachsen-sein wiederholt sich zugleich etwas von dem geschwisterlichen, verwandtschaftlichen, dem für die gesunde Entwicklung des individuellen Lebens in der Liebe so unendlich wichtigen collateralen Element, in dessen freier Bewegung das individuelle Leben des Kindes seine besten Tugenden der Liebe und des Dienstes, des Vertrauens zu üben und zu erfüllen hat.

Vergleichen wir nach diesem Maßstab die vorhandenen Rettungshäuser, so wird sich ergeben, daß namentlich in den unter Einwirkung des Rauhen Hauses entstandenen Anstalten diese bestimmte Rücksicht auf die Verwirklichung des Familienhaften maß-

gebend gewesen. Dies ist vielleicht vorwiegend im nördlichen Deutschland der Fall, wo es viele, aber kleinere Anstalten, oder wenn sie größer sind, nach diesen Gedanken modificirte Anstalten giebt. Dagegen herrscht im südwestlichen Deutschland und überhaupt in den älteren Anstalten der Typus der numerisch umfangreicheren Anstalten vor, die nach jenem Bedürfnis nicht gegliedert sind. Es bleibt aber ein großer Misstand, wenn die Zahl der Kinder die Kraft des Hausvaters überbürdet, und wenn von ihr gefordert werden muß, was zu leisten sie nicht vermag. Der Zweck, den die Anstalt erfüllen will und soll, wird unerreichbar; die Individualisirung und das familienhaft beschränkte gemeinsame geschwisterliche Leben hört auf. Hienach scheint für die Rettungshäuser das Dilemma gestellt, ob lauter kleinere Anstalten errichtet werden sollen, oder, wozu das Bedürfnis unzweifelhaft bringt, auch größere, und ob und wie in solchen größeren Anstalten der Vortheil einer familienhaften Gruppirung mit dem Wesen einer größeren Anstalt, die als solche das Familienhafte durchaus auszuschließen scheint, dennoch vereinigt werden könnte? Es ist nämlich nicht möglich, sich mit dem Satze: es müßten lauter kleine Anstalten begründet werden, zu beruhigen. Wenn unsere großen Städte oder größeren Landescomplexe und andere dahin wirkende Verhältnisse größere Anstalten nothwendig machen, wird niemand auf den unpraktischen Gedanken verfallen, statt éiner solchen Anstalt deren 10 oder 12 zu errichten, bloß um kleine Anstalten zu haben. Die Nothwendigkeit einer derartigen größeren Anstalt stellte auch an den Gründer des Rauhen Hauses diese Forderung, und er entschloß sich, durch eine organische Durchbildung der Anstaltsgliederung eine Lösung der Schwierigkeit zu versuchen. So entstanden die Einrichtungen des Rauhen Hauses, nämlich die Gliederung einer größeren Kindermasse in kleinere Wohnkreise, „Familien" genannt. Da in diesen sog. Familien jüngere und ältere Kinder, gute und böse, wissende und unwissende, sodann solche, die die verschiedensten Hantierungen treiben, zusammen wohnen, so ergiebt sich von selbst, daß die Familien keine Sittenclassen, keine Schulclassen, keine Altersclassen, keine Handwerksabtheilungen, auch keine Corporalschaften, sondern etwas anderes, nämlich Gruppen sind, in denen der Individualität für das niedere und höhere Gemüths- sowie für das häusliche und kameradschaftliche Zusammenleben in Arbeit und Erholung, in Ernst und Spiel alle irgend mögliche Genüge gewährt werden soll. Die einzelnen Gruppen sind gewißermaßen einzelne kleine familienartig eingerichtete Anstalten oder Anstaltsglieder. Ueber das Nähere s. den Art. Rauhes Haus. Daß im Rauhen Hause die einzelnen „Familien" (mit je 12 Kindern) nicht in éinem großen Hause, sondern je in kleineren von einander abgesonderten Häuschen zusammenwohnen, will nicht als eine Zufälligkeit angesehen werden, sondern spricht den dem Ganzen zu Grunde liegenden sittlichen Gedanken am bestimmtesten aus.

An sich kann der Gedanke, eine größere Kinderzahl in Anstalten mit mehreren unter relativ selbständiger Leitung stehenden Gruppen zu vertheilen, in verschiedener Weise durchgeführt werden. Selbstverständlich darf die Weise, wie es geschieht, nicht so beschaffen sein, daß dadurch die ganze Theilung zwecklos und illusorisch wird. Die einfachste Modification scheint, eine größere Zahl von Kindern, wenn sie bereits in éinem Gebäude wohnt, so zu zertheilen, daß für jede einzelne Gruppe ein eigenes Zimmer mit besonderem Eingang eingerichtet wird. Zu dieser Einrichtung war man in Anstalten genöthigt, welche seit lange éin großes Wohngebäude mit Kindern bevölkert hatten, später aber die Theilung der Kinder in Gruppen vornehmen wollten. Düsselthal z. B. hat in dieser Form in den alten Räumen den neuen Gedanken verwerthet. In Züllchow dagegen hat man im J. 1850 éin größeres Haus gebaut und in dessen Parterre in vier gesonderten Wohnungen Knabenfamilien untergebracht, deren jede ihren besondern Eingang und jede eine gemeinschaftliche Wohnstube, ein Zimmer für den Familienbruder, ein Schlafzimmer, Waschzimmer und eine Kleiderkammer für die 12 Knaben zur Verfügung hat. Auch im Rauhen Hause war man ursprünglich wegen des Kostenpunctes von dem Gedanken ausgegangen (s. den Bericht über die Begründung des Rauhen Hauses vom J. 1833), immer mehrere Knabenfamilien in éinem Hause zusammenwohnen zu lassen. So wurde das erste Kinderhaus bei dem Andrang von Kindern nach und nach von 3 Familien in 3 verschiedenen Wohnräumen besetzt. Als aber bald auf eine andere Veranlassung eine von diesen

3 Familien abgetrennt angesiedelt wurde und sich der Familiengeist immer weiter durchbildete, stellte sich bei den zurückgebliebenen Gruppen der lebhafte Wunsch heraus, ebenfalls getrennt zu wohnen, bis auf Jahre lang traditionell gewordenes Bitten der Kinder es dahin kam, daß jede Familie ein besonderes Haus erhielt. Wir glauben sagen zu dürfen, das Rauhe Haus wäre ohne diesen Schritt nie geworden, was es unter Gottes Gnade hat werden können. Der Unterschied zwischen dem anfänglichen und dem späteren Stadium ist eben der, der überall zwischen „Stuben" und „Häusern" existirt. Wir erinnern uns gern daran, daß, wie überall, so auch hier, die Form nur dann ihren vollen Werth hat, wenn sie der Ausdruck des Innern ist. Aber es fragt sich, ob das Innere, wie in so vielen Fällen, so auch hier, nicht durch die richtige Form mit geweckt werden kann? Und sollte das nicht in besonderem Maße gerade auf die Art und Weise des Wohnens anzuwenden sein? Man stelle sich beispielsweise ein Regiment, dessen Soldaten sich in einem Lager zeltweise vertheilt haben, — und daneben eine Caserne vor, wo die Soldaten bekanntlich auch nach Stuben neben einander liegen — und man wird den Unterschied erkennen, den wir meinen. So ist es unzweifelhaft, daß z. B. auch eine große Kinderanstalt ihre Kinderhaufen in einem Hause vereinigen, den Haufen aber an einem und noch einem Corridor entlang stubenweise auseinander legen kann, es würde aber doch eine Caserne bleiben. Bei alle dem wird es auch hier auf den Geist ankommen, der das Ganze beseelt. Wo der Geist ist, der von innen heraus solche Specialisirung der Erziehung will und erzeugt, da hat gewiß auch solche Stubeneinrichtung einen Segen, dieselbe ist unvergleichlich besser, als das massenhafte Zusammendrängen der Kinder. Ein Beweis dafür ist die evangelische Brüdergemeinde. In vielen weiblichen Erziehungsanstalten derselben findet sich dieselbe Sonderung in Abtheilungen mit je 12 Kindern, die ebenfalls „Stuben" genannt werden. Diese Gruppirung, dort eine alte, ist nichts mechanisches und nichts nachgemachtes, sondern aus dem tieferen christlichen und seelsorgerlichen Interesse der Erziehung hervorgegangen. — Eine total andere Durchführung des Gedankens ist jedoch die, nach welcher diese Wohnungen für je 12 Kinder selbständig neben einander bestehen und soweit aus einander gelegt werden, daß die Bewohner je einer Wohnung die andere nicht direct erreichen können, und alle Familien in größerer Zurückgezogenheit und Stille, deswegen aber auch in größerer Gemüthlichkeit und Innigkeit und innerer Sammlung sich so eigenthümlich entwickeln können, daß jede Familie ihre bestimmte äußere und innere Geschichte gewinnt. (Vgl. Jahresbericht VI des Rauhen Hauses S. 15—37.) Während da, wo die vielen Stuben auf dem éinen Corridor münden, auf diesem und noch mehr auf dem gemeinsamen Spielplatz sich der ganze Haufen in der Freistunde durch einander tummelt, hat im Zusammenhang mit ihren besondern Häusern auch jede einzelne Familie ihre gesonderten Spiel- und Tummelplätze, ihre Blumen- und Gemüsegärten. Die Familien wohnen dann als Nachbarsfamilien neben einander, gesondert und doch vereint, ein Verhältnis, woraus sich eine Reihe neuer gemüthlicher Beziehungen ergiebt. Wir halten aber diese Einrichtung namentlich auch deswegen für die richtigere, weil es auf diese Weise ohne Künstlichkeit in der Aufsicht und in unbefangenster Weise möglich wird, solche Zöglinge von einander zu trennen, die namentlich im Familien- und Spielverkehr aus sittlichen Gründen nicht in Berührung kommen dürfen. Nach dieser Auffassung kann eine Reihe von Häusern durch einen Garten hindurch vertheilt werden. Kommen dazu die Capelle, die Centralgebäude nebst demjenigen Bauwerk, das ohnehin zu einem größern Hauswesen und vollends zu einem landwirthschaftlichen Betrieb gehört, und die Blumengärten bei den einzelnen Häusern zwischen Gemüse- und Obstgärten, mit Stallungen, Feldern und Wiesen, so gewinnt das Ganze von selbst die Gestalt eines freundlichen, das Gemüth ansprechenden, heimatlich deutschen Dörfchens mit seinen Unregelmäßigkeiten und scheinbar planlosen Zufälligkeiten, die aber für den, der weiter nachfragt, nichts zufälliges und planloses sind, sondern den Sinn der Liebe in sich tragen und den pädagogischen Zwecken dienen. Dem entsprechend ist denn auch die Gestalt der Einrichtungen im Rauhen Hause geworden und in derselben Weise ist — um vom Auslande abzusehen — an verschiedenen andern Stellen Deutschlands bei etwas größeren Rettungsanstalten mit 36—40 Kindern die Gliederung in Familien mit

eigenen Wohnungen vollzogen. Lübeck, Bremen, Celle, Rostock mögen beispielsweise genannt werden.

Als ein Hauptmangel dieser Einrichtung ist oft und viel hervorgehoben, daß auf diese Weise die Kinder in die einzelnen Häuser abgesperrt würden und daß für die so abgesperrten Kinder das Walten des weiblichen Wesens fehle, das doch nothwendig zur Familie gehöre. Es darf auch hier zunächst wiederholt werden, daß, wenn wir des Namens „Familie" uns bedienen, an keine Familien gedacht ist, die durch die Ehe gestiftet sind. Andrerseits aber werden diese „Familien" keineswegs irgendwie abgesperrt, vielmehr bewegen sich dieselben, durch Arbeit, Unterricht, Gottesdienst und den mannigfaltigsten Verkehr nach allen Seiten hinaus veranlaßt, einen großen Theil des Tages freier, als es ein Nichtkundiger ahnt. Nur ist dabei die Familie und das Familienleben immer wieder das Centrum des individuellen und enger gemeinschaftlichen Lebens, wohinein schließlich jedes Tagesleben und Wochenleben wieder mündet, um neu gestärkt zur Arbeit und zur Schule, wie zu anderm gemeinsamen Leben zurückzukehren. Verlangt man aber, und das ist die eigentliche Meinung bei jenem Einwand, daß in den Familienhäusern wirklich Familien, d. h. Ehepaare einziehen sollten, welche die Leitung der je 12 Kinder übernähmen, so entstehen dem gegenüber vielerlei ernste Bedenken. Wir wollen hier nur andeuten, daß dieser Versuch in England wirklich gemacht wurde, aber hat aufgegeben werden müßen. Zunächst ist es die große Kostspieligkeit, die sich bald herausstellen würde, wenn man in einer Anstalt mit vielleicht 120 Kindern zugleich 10 Hauselternpaare anstellen wollte. Wie, wenn nun diese Hauseltern mit Kindern gesegnet wären oder gesegnet würden? Dann entstünde durch die eigenen Kinder der Hauseltern noch eine besondere Erziehungsanstalt von vielleicht 50—60 Kindern. Alle Wohnhäuser müßten dann noch einmal so groß gebaut, und es müßte in jedem Hause (was man auch wirklich fordert) eine eigene Küche eingerichtet werden. Man hätte dann also täglich statt éines Küchenfeuers deren zehn zu unterhalten! Ferner aber entstünde bei solcher Einrichtung jedesmal die doppelte Aufgabe, nicht bloß für jede Familie den rechten Mann, sondern immer auch noch die rechte Ehefrau des Mannes zu finden. Wer weiß, wie schwer es ist, auch nur éin derartiges Ehepaar zu finden, der wird wohl davon abstehen, deren stets 10 bereit haben zu wollen. Aber gesetzt, sie fänden sich wirklich, würde dadurch nicht der Organismus der éinen Gesammtanstalt nothwendig aufgelöst? Denn das eigentlichste Centrum — der Hausvater, der immer nur éiner sein kann, müßte seine Auctorität und seine organische Stellung zum Ganzen mit 12 Hausvätern theilen, und seine Aufgabe wäre damit unmöglich gemacht. Und doch kann ohne die Einheit des Hausvateramts und Hausregiments und die bestimmende und erziehliche Bedeutung desselben keine Anstalt bestehen und gedeihen. Denn nicht einer Direction oder einer Inspection bedarf sie zu ihrem Leben, sondern des Hausvaters und der Hausmutter, als wodurch auch dem Ganzen in jedem Fall der Charakter éiner Familie bewahrt bleibt. Die Familie wird bei einer zahlreichen Kinderschaar, die wiederum in kleinere „Familien" getheilt ist, zwar eine große werden und oft eine sehr große, wenn aus den entlassenen Kindern schließlich Männer und Frauen, die wieder Familien um sich sammeln, erwachsen. Und wenn nun vollends noch eine Brüderanstalt mit dem Erziehungshause verbunden ist, wenn auch die weit hinaus entsandten Brüder sich zu diesem Ganzen zählen und vom Hause dazu gezählt werden! Auch ein derartiges Ganze wird dennoch in sich den Charakter einer Familie zu bewahren haben und bewahren können, jedoch wird sie nur als eine „patriarchalische Familie" zu fassen sein. Für diese bleibt aber immer die Centralstätte der Ausgangspunct und Haltpunct des Ganzen, die stets das Bild eines großen Haushaltes darstellen wird. Der häusliche ökonomische Mittelpunct dieses Ganzen, von dem aus die täglichen Lebensbedürfnisse für alle Hausgenossen besorgt werden, wo die stille, leitende, aushelfende, nichts versäumende Fürsorge für alle und für jedes Hausglied waltet, ist die Hausmutter. Wie schon bemerkt, braucht in einer nach diesen Gesichtspuncten organisirten, das gewöhnliche Familienmaß überschreitenden Anstalt das Mädchenpersonal, welches sich in Mädchenfamilien abgliedern wird, nicht zu fehlen; es ist vielmehr wünschenswerth, ja fast nothwendig, daß es vorhanden sei. Ein solcher weib-

licher Hausstandsbetrieb ist auch in gewöhnlichen Lebensverhältnissen, welche allem Anstaltsleben fern stehen, nichts seltenes; man denke z. B. an große landwirthschaftliche Hausstände, wo die Hausfrau nicht eine Dame, sondern die Hausmutter ist, die im hausmütterlichen Walten alles zusammenzuhalten und für alles zu sorgen hat, was sie ohne die mitarbeitende Wirthschafterin und ohne die Hülfe ihrer Töchter und Mägde nicht vermag. Helfen demnach unter den Augen und unter den Händen der Hausmutter die Mädchen alle in einem derartigen Anstaltsleben mit, so fügt sich das weibliche Element in die Anstaltsfamilie so organisch ein, daß ohne dasselbe das Ganze nicht würde bestehen können. Der Arbeitsorganismus, welcher von männlicher Seite Landbau und Gartenwirthschaft, sowie das Werkstattsleben umfaßt und von weiblicher Seite die Küche und die Wäsche mit den Näharbeiten in sich schließt, wird männliche und weibliche Leistungen so neben und in einander gliedern, daß beide sich gegenseitig heben, tragen und fördern. Man wird sich dann überzeugen, daß zum Gedeihen des Ganzen diese Zweigliedrigkeit des Geschlechtes gehört, deren einheitliche Doppelseele der Hausvater und die Hausmutter bleiben. Durch die ebenso fest geordnete, als gleichzeitig freie Verbindung der Hauseltern mit den Gehülfen und Gehülfinnen wird das innere Band des Organismus gehalten und je wie es nöthig ist, angezogen oder loser gelassen, ohne an der Gefahr zu scheitern, ein nach einer gesetzlichen Instruction sich bewegender Mechanismus zu werden.*) So angesehen, wird man nicht mehr sagen können, daß ein solches Hauswesen des weiblichen, nämlich des mütterlichen Elementes entbehre. Dennoch giebt es auch hier Ausnahmen, wo nämlich in großen familienartig eingerichteten Rettungshäusern der Hausvater entweder nie geheirathet, „weil er dazu niemals Zeit gefunden", oder als Wittwer nicht wieder geheirathet, oder wo die Hausmutter um ihrer leidenden Gesundheit willen bereits ein Jahrzehnt hat außer der Anstalt zubringen müßen. Bei alledem aber gehen diese Anstalten ihren guten, zum Theil ihren vortrefflichen Gang. Es kommt also auch hier wieder auf den Geist der Leitung an. Ein Grund des Gelingens liegt in solchen Fällen mit darin, daß namentlich auf dem Erziehungsgebiete auch im Mann die weibliche Seite sich ausgestalten soll und je mehr er ist, was er sein soll, auch ausgestalten wird. Dem vollbegabten Erzieher soll und darf diese Seite überhaupt nicht fehlen.

Bei alledem muß dennoch eine Anstalt auch dem Umfang nach ihr Maß haben; und sie hat ihr inneres Maß an der Leistungsfähigkeit des Hausvaters. Es wird nämlich darauf ankommen, wie weit er im Stande ist, über den inneren Lebensgang des Einzelnen orientirt zu bleiben. Ist die Anstalt eine umfangreichere, so ist hiezu zweierlei unentbehrlich, nämlich eine erforderliche Anzahl nach Herz und Geist vorbereiteter Gehülfen und Gehülfinnen, sodann das Charisma des Hausvaters, in Gemeinschaft mit anderen, für andere und durch andere geistig arbeiten zu können. An dem Mangel dieser beiden Gaben, sowie an der sehr großen, für manchen unlösbaren Schwierigkeit, sich solche Mitarbeiter zu beschaffen, sie heranzuziehen und heranzubilden und den Kreis derselben immer wieder zu erneuern, scheitert vielfach der Wunsch, große Rettungsanstalten in der angegebenen Weise zu organisiren. Erfüllen sich aber diese Bedingungen, so scheint es, als ob eine Anstalt 100 bis höchstens 130 (oder 150?) Zöglinge aufnehmen könnte. Ueber dies Maß hinaus soll sich keine Anstalt, die noch etwas durchgreifendes in der Erziehung leisten will, ausdehnen; es würde sonst die Gefahr entstehen, daß an die Stelle des Organismus ein Mechanismus träte, der sich mit dem Wesen der Familie, zumal der Rettungsfamilie, nicht verträgt. Schließlich wird sich aus dem Gesagten ergeben, daß eine derartige Familiengliederung einer großen Kinderanstalt nicht ausführbar ist, wenn mit dem Institut nicht eine Brüderanstalt verbunden ist, in der die Bürgschaft des einheitlich wirkenden Geistes in der ganzen Erziehungs-, Unterrichts-, Arbeits- und Aufsichtsgemeinschaft liegt, die durch nichts anderes, am wenigsten durch für diesen Beruf unvorbereitete besoldete Beamte, zu Stand zu bringen ist.

---

*) In Beziehung auf das Rauhe Haus ist zu vergleichen der XXVII. Jahresbericht von 1861 (herausgegeben in Form einer Broschüre „Das Rauhe Haus, seine Kinder und Brüder") S. 46—112 und der Bericht von 1866; desgleichen das Festbüchlein.

V. Die Localitäten der Rettungsanstalten bilden bei Begründung der Anstalten gewöhnlich eine der größten Schwierigkeiten, die bei dem steigenden Werth des Grundbesitzes und bei der Armut der zu begründenden Anstalten oft erst nach Jahren überwunden wird, wenn nicht besondere Hülfe die Ausführung erleichtert. Zu dieser Hülfe gehört namentlich die Schenkung oder billigere Ueberlassung großer Gebäude von Privaten oder Regierungen. Wo solche Hülfe mangelte, hat man sich meist vorläufig in alten Wohnhäusern, die zu dem Zweck angekauft worden, eingerichtet und nachher durch An- und Neubauten mehr Raum geschafft. Nur wenige der älteren vor 1830 gegründeten Anstalten liegen in Städten, daß sie keinen Landbau treiben können. Vielleicht ohne Ausnahme betreiben alle übrigen Anstalten, soweit sie für Knaben bestimmt sind, zugleich Feld- und Gartenbau. So viel möglich sind die Verwaltungen auch vielfach bemüht gewesen, das Areal später nach Kräften zu erweitern. Demzufolge haben alle diese Anstalten einen kleineren oder größeren Viehstand; die Hausväter betreiben bei einigen größeren Anstalten mit Hülfe von Gärtnern und Voigten diese Wirthschaft mit ihren Zöglingen. Bei der Auswahl der Wohnstätten sollte man so viel möglich vermeiden, schlechtes, und versuchen, gutes Ackerland zu erwerben; wo das nicht geschehen kann, muß der unfruchtbare Boden durch die Zöglinge urbar und fruchtbar gemacht werden. Vgl. d. Art. Wehrlianstalten.

Die Neubauten der Rettungshäuser gehören in dasjenige neue Gebiet der Architektur, das vorzugsweise die für besondere sittliche Zwecke einzurichtenden Baulichkeiten herzustellen hat, und sind deswegen eine nicht leichte Aufgabe. Dieselbe kann nur gelöst werden durch das Zusammenarbeiten des Architekten mit dem Bauherrn, der die Zwecke eines Rettungshauses und alle dabei in Betracht kommenden Rücksichten klar übersieht. Als Mustergebäude der Art für eine Anstalt ohne weitere Gliederung als die der Trennung für Knaben und Mädchen wird in Württemberg das 1827 von Stadtbaumeister Baumgärtner aufgeführte Anstaltsgebäude zu Tuttlingen genannt, dem später noch andere zu Stammheim und Ludwigsburg nachgebildet worden sind. Als ein neueres, in baulicher Beziehung bemerkenswerthes Anstaltsgebäude für eine mit Stubeneinrichtung versehene größere Anstalt ist das in der Anstalt zum Urban in Berlin zu bezeichnen. Dagegen können als kleinere Wohnhäuser für je eine Familie in größeren nach dem Familiengesichtspuncte des Rauhen Hauses organisirten Anstalten die Häuser des evangelischen Johannisstifts in Berlin genannt werden, die in verschiedener äußerer und dennoch einheitlicher Gestalt und in mannigfacher Vertheilung der inneren Räumlichkeiten die besten derartigen Bauten sind. Sie sind im wesentlichen nach den Motiven des „Bienenkorbes" im Rauhen Hause von Bauinspector Hoffmann in Berlin gebaut. (Näheres s. im VIII.—X. Jahresbericht des Johannisstifts von 1866.) Für Anstalten von mittlerer Größe mit etwa 3 Familien bieten mehrere nördliche Anstalten z. B. der Ellenerhof in Bremen ein lehrreiches Beispiel.

Was die Lage der Anstalten betrifft, so sollten dieselben niemals in die Städte und vollends die großen Städte selbst, oder dicht an dieselben gebaut oder wo es doch nicht vermieden werden kann, so situirt werden, daß wenigstens ein größerer Garten zu ihrer Verfügung bleibt. Ebenso wenig ist es aber gut, sie so weit weg von den Städten anzulegen, daß Stadt und Anstalt für einander wie unerreichbar bleiben. Etwa eine Stunde Wegs von der Stadt scheint die geeignetste Distanz. Dadurch werden Eltern und Kinder nicht allzuweit getrennt und bleibt der, wenn auch zu regelnde, so doch wünschenswerthe Verkehr zwischen den Kindern und ihren Angehörigen möglich; auch ist dann eine nähere Verbindung des die Anstalt unterstützenden Publicums mit der Anstalt ausführbar. Dadurch wird auch der Verwaltungsvorstand nicht allzusehr von dem Object der ihm anvertrauten Pflegestätte getrennt. Besonders wichtig ist aber dieses Maß der Entfernung, weil dann die zu entlassenden Zöglinge mehr in der Nähe der Anstalt ihr Unterkommen finden und deswegen von der Anstalt aus regelmäßig besucht werden können, auch ihnen wiederum der Besuch der Anstalt z. B. an Sonntagen möglich gemacht wird. Von ferneren zeitweisen Beaufsichtigungen der Entlassenen hängt ja zum großen Theile der Erfolg der Anstalt ab.

Was die aufs platte Land gelegten Institute betrifft, so ist die unmittelbare Gemeinschaft mit den Dörfern und Dorfbewohnern zu vermeiden und eine gewiße Entfernung auch vom Dorf und seinem Verkehr anzurathen. Die allzugroße Isolirung

und Vereinsamung der Anstalt ist aber ebenso sehr vom Uebel als das Hineinversetzen derselben in die Dorfgemeinschaft. Die Isolirung wirkt Entfremdung. Schon um der Hauseltern willen sollte man irgend welche Berührung mit Menschen nicht unmöglich machen. Die Schwere ihres Berufs ist so groß, daß ihnen auch in dieser Beziehung die hülfreiche Hand nicht entzogen werden und die Rücksicht darauf auch bei der Auswahl der Wohnplätze mit maßgebend sein sollte.

Wir fügen hier die für einen Baumeister zweckmäßig zu verkörpernden Angaben über eine Rettungsanstalt für 12—16 Knaben hinzu; es wird nicht schwierig sein, diese Bestimmungen für das Bedürfnis von Mädchen zu modificiren. — Das Haus muß in solchem Winkel stehen, daß jede der 4 Seiten vom Sonnenlicht berührt wird. Wird es nicht kellerhohl, so ist es hoch so herauszubauen, daß es gegen Feuchtigkeit gesichert ist. Der Haupteingang durch die Hausthür, welcher im allgemeinen nur von den Hauseltern, von Fremden und Besuchern benutzt wird, führt in ein an dem Hausflur gelegenes Empfang- und Sprechzimmer. Dasselbe ist bestimmt für Fremde, Eltern und zum Geschäftsverkehr, desgleichen zum Conferenzzimmer für die Vorstandsmitglieder. Für die Hauseltern ist zu ebener Erde eine Wohnung einzurichten, in die sie sich von dem Anstaltsleben zu Zeiten zurückziehen können. Diese Wohnung enthält mindestens 1 Zimmer zum Wohnen, 1 zum Schlafen, mit der Möglichkeit der Raumerweiterung für den Bedürfnisfall. Ein drittes Zimmer ist für den Hausvater, worin er für sich arbeiten, Acten aufbewahren, namentlich aber mit einzelnen Kindern ungestört reden kann. Die Hausmutter muß von ihrer Wohnung direct in die Küche gelangen können. Letztere muß verhältnismäßig groß und so eingerichtet sein, daß die Kinder, ohne in ihr zu verkehren, aus derselben die Speisen abholen können. Die gefüllten Speisegeschirre, die sie auf den Eßtisch tragen, sind ihnen nicht in der Küche, sondern vor der Küche zu verabreichen. Neben der Küche ist eine Vorrathskammer nothwendig; von der Küche aus ist ferner eine directe Verbindung mit denjenigen Localen herzurichten, in welchen das Waschen, Rollen und Plätten besorgt wird und von wo aus in leichter Weise eine Verbindung mit dem Bleicherplatz und für den Winter mit dem zum Trocknen bestimmten Raum auf dem Boden des Hauses zu gewinnen. Wo eine Magd nöthig ist, muß dieselbe abgetrennt von dem Knabenrevier in der Nähe der Küche und der Wohnung der Hauseltern ihr Unterkommen finden. Hinter der Küche und dem Hause ist ein abgeschlossener Hofplatz zu ökonomischen Zwecken und dgl. für die Hauseltern einzurichten. Das Zimmer des Hausvaters muß ihn, wenn auch über den Hausflur hinweg, in directen Verkehr mit den Zöglingen bringen können. Für diese ist ein gut eingerichtetes, geräumiges Wohnzimmer, das zugleich als Schulzimmer und zum Hausgebet zu benutzen ist (die Tische können zum Essen ꝛc. und Schulhalten zugleich eingerichtet werden), unerläßlich. In unmittelbarer Verbindung damit steht ein größerer Arbeitsraum, worin Handarbeiten (für Kleidung und Fußzeug, auch Holzarbeiten auf der Hobelbank und dem Schneidebock) betrieben werden können. Wohn- und Arbeitszimmer sind durch eine zwei- oder dreiflüglige Doppelthüre zu verbinden, die für Festlichkeiten ganz geöffnet werden kann. Vom Wohn- und Arbeitszimmer führt ein Gang ins Freie, zunächst unter einen verdeckten Raum, wo die Kinder das Stiefelputzen u. dgl. vornehmen und von wo sie an die Arbeit im Freien und auf ihren Spielplatz gelangen. Außerdem aber ist ein unheizbares Schlafzimmer für 12—16 Knaben und etwa einen bei ihnen schlafenden Gehülfen einzurichten. In oder bei demselben ist ein Local mit dem Waschapparat und einer sicher verschließbaren Kammer für die Sonntagsoberkleider und das Fußzeug nothwendig. Unmittelbar damit in Verbindung steht das Separatstübchen des Gehülfen, auf dem er sich aufhalten kann, wenn die Kinder schlafen. Außerdem ist noch ein Krankenzimmer mit einigen Betten so einzufügen, daß die Kranken zwar von dem Schlafraum der Gesunden genügend entfernt sind, dennoch aber von da aus durch den Gehülfen einigermaßen mit besorgt werden können.*) Ein Gastzimmer mag sehr erwünscht sein, nothwendig aber

*) Nothwendig und gerade für solche Anstalten mit Umsicht anzubringen und gut einzurichten sind die commodités und ein (heizbarer) Raum zum Trocknen von benetzten Betten, die auch im Winter an einem Tage müßen getrocknet werden können.

ist es nicht; wichtiger ist ein Räumchen, worin ein früherer Zögling beherbergt werden, oder ein rückfälliger Ausgetretener abgesondert wohnen kann. Um allen Luxus zu vermeiden und zugleich den Charakter der Familie zu salviren, ist für einen besonderen Betsaal kein Raum beansprucht. — Wird beabsichtigt, die Anstalt später zu erweitern, so ist darauf von Anfang an Rücksicht zu nehmen, insonderheit auch bei Einrichtung der Küche, damit dieselbe später auch für die größere Zahl der Hausgenossen ausreiche.

Die gesammte Einrichtung muß einfach und ohne allen Luxus, dabei aber nicht bloß rein und ordentlich, sondern zugleich nett und ansprechend sein. Wir rechnen dahin, daß die Wände der Wohnzimmer jedenfalls mit einigen guten Bildern geschmückt seien; Landkarten von Palästina und dem Vaterland, ein patriotisches Bild und dergleichen gehören ebenfalls in solch ein Zimmer. Die Bettstellen werden am besten von Eisen gefertigt; das Waschgeschirr und die Trinkbecher müßen blank gehalten werden; namentlich aber ist Sorgfalt auf Anlage des Gartens zu verwenden und kann es nur von Nutzen sein, dabei den Rath eines Gärtners zu erbitten. Der Geschmack und das Schönheitsgefühl der Kinder, selbst der aus den untersten Kreisen, ist auch in dieser Beziehung in Anspruch zu nehmen; der Garten ist ein in die Natur gezeichnetes, landschaftliches Bild, an dem das Kind zugleich lernen soll, seine Freude zu haben, und das es selbst durch Pflanzen und Begießen seiner Blumen zu verschönern hat. — Schließlich auch hier die Wiederholung, daß alles, was an Gefängnis und Zwang erinnert, vermieden werden muß, also keine verschlossenen Thore, keine Ummauerungen, am wenigsten ummauerte Spielplätze, die vielmehr im Garten und unmittelbar am Wohnhause freundlich angelegt sein sollten.

Bei dem Bau größerer Anstalten wird die einzuführende Organisation für den Bau selbst maßgebend bleiben. Wird das alte, kasernenartige Anstaltsverfahren beibehalten, so ergiebt sich daraus wenig neues für die pädagogische Architektur. Unter den von Privaten für solche Erziehungszwecke ausgeführten größeren Bauten tritt der Bau nach dem Dorf- oder Coloniesystem in den Vordergrund, der seine beiden, von einander sehr abweichenden Typen in dem ärmeren deutschen Rauhen Hause und dem ihm verbundenen Johannisstift und dem reicheren französischen Mettray gefunden hat.

VI. Das Erziehungspersonal. — Die Gewinnung des richtigen Erziehungspersonals ist die Grundbedingung des Gelingens der Rettungshäuser. Bei der Gründung der ersten derartigen Anstalten wurden ihre Stifter auch ihre wirklichen Vorsteher. In ihnen verkörpert sich der ihnen ursprüngliche Gedanke, der die Widmung des Lebens für die Rettung der Kinder zur Folge hat. Johannes Falk, Graf v. d. Recke, Schulrath Zeller, Rector Reinthaler gaben alle ihre sonstigen oder sonst möglichen Lebensstellungen auf, um dieser Sache ihr Leben zu opfern. Dieser Reihe von Männern gehören in ihrer Weise auch Pestalozzi und Fellenberg an; in Frankreich in neuerer Zeit Herr Demetz; der evangelische Pfarrer Bost u. a. Es wäre zu wünschen gewesen, daß auch in Deutschland sich mehr Persönlichkeiten aus den geistig dazu geeigneten Kreisen gefunden hätten, die, wie Fliedner und Löhe es für die Diakonissensache gethan, sich als Stifter und Verwalter von Anstalten, auch für Rettungshäuser vollständig zur Verfügung gestellt hätten. Immerhin haben sich, wenigstens unter den deutschen Theologen, Dr. Wichern voran, einzelne gefunden, die in diese Arbeit, nicht etwa nur vorübergehend, sondern dauernder, weil sie darin eine Lebensarbeit erkannt haben, übergegangen sind. Daneben giebt es solche, die neben dem Pfarramt in der Lage sich befanden und befinden, dieser Arbeit verhältnismäßig einen großen oder den größten Theil ihrer Kräfte widmen zu können. So anerkennenswerth dies bleibt, so würde der Erfolg doch noch ein ganz anderer sein, wenn dieser Beruf nicht als Neben-, sondern als Hauptsache gälte, namentlich würde dann auch die von der Rettungshaussache untrennbare Brüdersache, die sich nie nebenbei zur Ausführung bringen läßt, erst recht gedeihen. Allerdings genügt die Lebenswidmung allein zur Gründung und Leitung derartiger Anstalten noch nicht, wenn die Gründer und Leiter nicht zugleich mit ihrem geistigen Besitz der Ausführung der Sache gewachsen sind. Doch sind Fälle der Art so selten gewesen, daß sie hier nicht weiter in Betracht kommen können. Es bleibt als viel wichtiger die Frage zu beantworten: wie die rechten Hausväter für die im deutschen Sprachgebiet allmählich entstandenen und jetzt vorhandenen 400—500 Rettungshäuser und zwar nicht bloß ein-

mal, sondern dauernd zu gewinnen sind? Was von einem Hausvater gefordert wird, braucht hier nicht besonders erörtert zu werden, da wir auf das Bild, das der Art. „Hausvater" von einem solchen entworfen, verweisen können. Aber auch die Frage nach den Gehülfen gehört hieher. Wenn wir auch von der Forderung, jedem Hausvater einen Gehülfen zu geben, absehen müßen, weil so viele Verwaltungen (meistens aus finanziellen Gründen) die Bewilligung eines solchen ablehnen, so bleibt doch vielleicht mehr als die Hälfte der Rettungshäuser übrig, wo ein Gehülfe wünschenswerth, nicht wenige, wo mehrere Gehülfen nothwendig sind. Es wird nicht über das Bedürfnis hinausgegriffen sein, wenn wir für unsere Anstalten (hier mit Abzug der Mädchenanstalten, die aber dafür die ebenso schwer zu gewinnenden weiblichen Hülfen bedürfen) fortgehend auch nur 300 Gehülfen fordern. Daneben müßte unausgesetzt ein Personal von 400—500 für diesen schwierigen Beruf geeigneten Frauen vorhanden sein, um das Rettungswerk durchzuführen. Sollen für die vorhandenen Mädchenanstalten auch nur 50 Gehülfinnen gerechnet werden, so wächst jene Zahl noch so viel höher.

Bis zum J. 1830 erledigte sich, da bis dahin die Rettungshäuser nur sporadisch vorkamen, diese Schwierigkeit von selbst; zumal für Süd- und Südwestdeutschland eine Pepinière in Beuggen vorhanden war. Bis zum J. 1848 trat sie nur in einigen Kreisen hervor; als eine brennende Frage aber stellte sie sich seit 1848 auf, als in kurzer Zeit Hunderte von Anstalten ins Leben treten sollten. Man merkte bald, daß man in den Krieg gezogen, ohne über Officiere verfügen zu können. Die nächste und natürlichste Erledigung schien und scheint sich zu ergeben, wenn der Stand der öffentlichen Lehrer dabei ins Auge gefaßt wird. Allein gegen diesen Ausweg steigen sofort die erheblichsten Bedenken auf. Gesetzt, man wollte sich an ältere, schon im Amte stehende Lehrer, und solche können doch für Hausvaterstellen zunächst allein in Betracht kommen, wenden, so tritt als erstes Hindernis für den Vater einer Familie die Gehaltsfrage in den Vordergrund. Statt einer, wenn auch kümmerlichen, doch sicheren und vom Staat garantirten, mit der Aussicht auf Verbesserung ausgestatteten und mit Pensionsberechtigung verbundenen Existenz, kann ihnen die Verwaltung einer ins Leben tretenden Rettungsanstalt entweder so gut wie nichts, oder doch nur sehr Unsicheres bieten. Was man ihnen mehr zu bieten hätte, wäre, statt der Schularbeit, die ihnen ohnedies im Rettungshaus verbleiben wird, nicht bloß viel umfangreichere, sondern auch viel schwierigere Arbeit, statt einer verhältnismäßig großen Freiheit außerhalb der Schulzeit eine straffe ununterbrochene Gebundenheit; — statt einer verhältnismäßig nicht drückenden eine andauernd große Verantwortlichkeit für eine Menge nicht vorherzusehender Fälle, statt der Aussicht auf Verbesserung und statt der Pensionsberechtigung und etwaiger Wittwenunterstützung das aussichtslose Aufgeben von all diesen Vortheilen. In Württemberg hat die Regierung in dieser Beziehung freilich schon 1842 auf dem Wege des Gesetzes die Schwierigkeiten gehoben, indem sie hinsichtlich der Pensionsberechtigung die Gleichstellung der Dienstjahre in den Rettungsanstalten mit den Dienstjahren in den öffentlichen Schulen aussprach; allein für das übrige Deutschland bleiben dieselben Schwierigkeiten bestehen. Es kommen aber noch andre Bedenken im Interesse der zu gründenden Anstalt hinzu. Der Hausvater muß zwar zunächst auch Lehrer sein, allein außerdem werden von ihm noch andre dem Lehrer als solchem ganz fremde Leistungen gefordert, nämlich die Seelenführung der einzelnen Kinder und die Gabe, ein derartiges Hauswesen auch geschäftlich und in Beziehung auf den Handarbeitsbetrieb zu leiten. Da sodann die Anstalt nicht bloß einen Hausvater braucht, sondern ebenso sehr eine Hausmutter, so fragt sich in jedem Fall, ob auch die Frau des etwaigen Lehrers und die Familie desselben für den Beruf sich eignet. Demnach mindert sich von Forderung zu Forderung die Zahl der Qualificirten. Sie verengt sich zuletzt auf den noch beschränkteren Kreis derjenigen Lehrer, die innerlich frei von allen Specialfehlern des falschen Lehrerthums, zugleich mit ihren Frauen mit jenem Missionssinn begabt sind, der eine freie Frucht des freien göttlichen Geistes bleibt und allein Product des Glaubens an Christum ist, der, weil er sich selbst gerettet weiß und gerettet ist, auch andern zur Rettung helfen kann. Dieser Missionsgeist freilich ist für das Hausvateramt keineswegs und nie das einzige, aber das principale Erfordernis; aber bei einem Lehrer, der denselben besitzt, bleibt dann

doch noch die Frage, ob er, immer zusammen mit seiner Frau, schließlich bereit ist, seine Lehrerstellung, in der er ebenso Gelegenheit findet, jenen Missionssinn zu bewähren, aufzugeben und mit einer finanziell meist nicht garantirten Hausvaterstellung zu vertauschen. Alle diese Erwägungen fordern ihr Recht, wenn es sich darum handelt, innerhalb des Lehrerstandes einen Hausvater zu finden. — Allein warum soll die Auswahl sich auf den Lehrerstand beschränken? Vielmehr ist der Wunsch vollkommen gerechtfertigt, auch außerhalb desselben Arbeitskräfte für das Hausvateramt zur Verfügung zu haben. — Aber wo wären dieselben zu finden?

Dieselben Fragen und Schwierigkeiten erheben sich hinsichtlich der erforderlichen Gehülfen. Die Dienste derselben sind sehr erheblich; die Gehülfen sind die Ergänzung des Hausvaters, der sich durch sie für gewiße erziehliche und geschäftliche Functionen multiplicirt. Sie haben den Hausvater, der nicht alles selbst thun kann, zu vertreten und statt seiner in oft sehr verantwortlichen Fällen schnell und sicher zu handeln. Wie und wo sollen sie gefunden werden? Die geeigneten Gehülfen müßen vor allen Dingen die Missionsgesinnung der Hauseltern theilen, müßen ihre Mannhaftigkeit nicht durch Worte und Befehle, sondern durch Charakterfestigkeit, die allein sie zur Beaufsichtigung befähigt, beweisen. Die rechte Aufsicht wird aber in Rettungshäusern nicht durch bloßes Zusehen, sondern durch Mitleben, Mitarbeit, Mitspiel unter den Kindern ausgeführt. Die Gehülfen müßen also zugleich technisch befähigte Männer voll kindlich-ernsten und ernst-kindlichen Geistes sein. Jüngere examinirte Lehrer treten höchstens als sogenannte Lehrgehülfen ein, aber geben sich, bei dem traurigen Vorurtheil gegen den Adel der Handarbeit, nicht zu Arbeitsgehülfen her, auch fehlt ihnen die zur Arbeitsbeaufsichtigung unerläßliche technische Fertigkeit und Auctorität. Man hat zur Aushülfe auf die Präparandenanstalten der Schullehrerseminare hingewiesen; allein schon in dem Erfordernis der Gesinnungsgemeinschaft mit den Hauseltern würde die Hoffnung auf eine solche Hülfe zerscheitern. Angesichts dieser Verlegenheit hat man deswegen auch noch auf andern Wegen Aushülfen namentlich auch hinsichtlich des Gehülfenmangels gesucht und — nicht gefunden. Der einzig mögliche Ausweg, dem Bedürfnis nach Hausvätern und Gehülfen zu genügen, bleibt der, neue Bildungsanstalten lediglich für diesen und die mit demselben verbundenen Zwecke der innern Mission zu begründen. Nachdem Beuggen und Lichtenstern durch Eröffnung von Armenschullehreranstalten vorgegangen, hat Wichern zugleich mit der Rettungsanstalt im Rauhen Hause die Gründung einer Brüderanstalt unternommen und bis heute durchgeführt, die jene Ziele und Zwecke für Anstalten und verwandte Unternehmungen der innern Mission ausschließlich ins Auge faßt. Daran hat sich später die Gründung gleicher Anstalten zu Duisburg (Düsselthal), Züllchow, Neinstedt, Puckenhof, im Johannisstift zu Berlin, in der Bächtelen bei Bern, in Reval und zu Miolan bei Genf geknüpft, die alle das gleiche Ziel verfolgen, derartige Hausväter und Gehülfen zu bilden. Im J. 1867 ist auch zu Ludwigsburg mit Gründung einer „Diakonenanstalt" begonnen worden, die zunächst freilich nur Krankenpfleger heranbilden sollte, jedoch ohne jenen andern Zweck für die Zukunft auszuschließen; und 1876 ist — mit erweitertem Ziel — die ev. Brüder- und Kinderanstalt Karlshöhe bei Ludwigsburg ins Leben getreten, in der bis jetzt 18 Brüder mit der Bestimmung für die verschiedenen Zwecke der innern Mission in Ausbildung begriffen sind. Ueber die Einrichtung der Brüderanstalten genügt es, hier anzugeben, daß die Aspiranten, Männer von 20—30 Jahren, den Nachweis zu führen haben, daß sie bürgerlich unbescholten sind und die Missionsgesinnung der betreffenden Anstalten theilen, daß sie intellectuell und technisch gehörig ausgerüstet, oder doch für eine weitere Vorbereitung hinreichend befähigt und nach vollendeter Vorbereitung bereit sein müßen, Dienste der inneren Mission als Lebensberuf zu übernehmen. Bei dem Eintritt haben sie ihren früheren Lebensberuf vollständig aufzugeben. In den Brüderanstalten wird ein mehrjähriger theoretischer Unterricht in Verbindung mit einer praktischen erziehlichen Vorbereitung unter der Jugend des Rettungshauses gewährt, um die jungen Männer zu einer selbständigen Arbeit außerhalb der Anstalten zu befähigen und sie schließlich dahin, wohin sie gefordert werden, zu entsenden. Leider haben alle diese Anstalten dem Bedürfnis nach Hausvätern und Gehülfen nicht genügen können. Inzwischen ist doch eine nicht geringe Zahl von Anstalten mit in Brüderanstalten vorbereiteten Hausvätern besetzt. Nicht wenige derselben haben vor

oder bald nach Antritt ihres Hausvateramtes (in Preußen) das ordentliche für Lehrer bestimmte Staatsexamen bestanden und dadurch die Berechtigung zum Schulamt (ohne jede Beschränkung) erlangt.

Uebrigens bestehen die vollständig eingerichteten Brüderanstalten nicht bloß im Interesse der Arbeit der Rettungshäuser, sondern nehmen das ganze Gebiet der innern Mission, soweit auf demselben solche Arbeiter gesucht werden, für sich in Anspruch; wir nennen beispielsweise die Gefangenen-, die Kranken-, die Armen-, die evangelische Diasporapflege, die Stadtmission, die Emigrantenmission, die Felddiakonie u. s. w. Wo Brüderanstalten und Rettungsanstalten mit einander verbunden sind, stehen dieselben unter Leitung von theologisch gebildeten Vorstehern, die den Titel von Inspectoren führen. — In der Zeit nach 1848, als so viele Rettungshäuser auf einmal errichtet wurden, hat man leider hie und da, sich und andere mit der Meinung täuschend, als ob es ausschließlich auf die christliche Gesinnung ankomme, aber zugleich wohl auch um Geld zu sparen, Leute aller Art, namentlich solche, die sich bis dahin mit Colportage beschäftigt und die man sonst nicht unterzubringen wußte, zu Hausvätern gemacht und damit die Anstalt für Verwahrloste von vornherein in die Gefahr gebracht, selbst zu verwahrlosen. Manche derartigen Anstalten sind zu ihrem eigenen Besten bereits wieder untergegangen; andere aber sind — nachdem man den Irrthum erkannt — durch die Berufung andrer, tüchtiger Hausväter vollständig reformirt und gehören jetzt in die Reihe der blühendsten Rettungsanstalten.

Was die weiblichen Gehülfen für Mädchenanstalten betrifft, so ist auf die Anstalten der Frau Dr. Jolberg in Nonnenweier (Baden) und der jetzt noch lebenden Fräulein Wilhelmine Canz zu Groß-Heppach (Württemberg) zu verweisen, die mit evangelischer Freiheit die Vorbereitung von Jungfrauen, wenn auch zunächst nur für den Dienst an Kleinkinderschulen zur Ausführung gebracht haben. Auch die vor einem Jahrzehnt erstandene Dorfdiakonissenanstalt zu Frankenstein in Schlesien und die noch jüngere Anstalt des Oberlin-Vereins zu Nowawes bei Potsdam müßen hier genannt werden. Im allgemeinen ist es aber auch vielfach gelungen, in der christlichen Frauenwelt die geeigneten Gehülfinnen zu entdecken.

Dasselbe Bedürfnis nach männlichen Erziehungsgehülfen hat sich neuerdings auch außerhalb Deutschlands allerwärts dort kund gethan, wo die Gründung mehrerer oder größerer Anstalten, namentlich auch nach dem Vorbild des Rauhen Hauses beabsichtigt wurde. In richtiger Erkenntnis des Bedürfnisses gründete z. B. Herr Demetz in Mettray, noch bevor er das erste Kind aufnahm, eine solche Helferanstalt von sog. Laienbrüdern. Er sagt darüber in seinem Rapport von 1865 in der réunion internationale de Charité (Tours 1865 S. 31) ein auch für Deutschland beherzigenswerthes Wort: Ce ne sont pas les idées qui manquent chez nous, mais les hommes capables de les appliquer, surtout lorsqu'il s'agit d'idées sérieuses.

In der römischkatholischen Kirche Deutschlands stehen die weiblichen Rettungshäuser (in Württemberg auch die männlichen) gewöhnlich unter Ordensschwestern. Von dem Vorsteher einer Rettungsanstalt für Knaben fordert Hirscher a. a. O. S. 43 eine „ganze wissenschaftliche Bildung eines Geistlichen, die Liebe und Selbstaufopferung eines Heiligen und die Umsicht, Klugheit und Geschäftskenntnis eines Weltmannes und Oekonomen. Nur besonderer Beruf und religiöse Begeisterung können zu einer solchen Stelle befähigen."

VII. Zur Hausordnung. Das Rettungshaus muß, wie jedes andere Haus, seine Ordnung haben, in der das Leben des Ganzen und jedes Einzelnen sich bewegt. Die Hauptsache dabei ist aber nicht die Ordnung, sondern das Leben selbst; das Leben ist das Wesentliche, die Ordnung ist nur die Gestaltung desselben. Es tritt uns, wenn von der Haus- und Lebensordnung in Rettungshäusern die Rede ist, sehr oft die Erwartung entgegen, daß gerade diese eine ganz specifische und zwar eine solche sein müße, durch welche, wie man meint, die „Besserung" der Kinder erzielt werden soll. Solche hohe Meinung von der Bedeutung einer solchen Hausordnung ist auch in sonst urtheilsfähigen Kreisen weit verbreitet. Nach dieser Auffassung soll dann häufig nicht bloß eine gewiße Zeit hinreichen, um die „Besserung" zu erzielen, sondern es soll auch vom guten Willen des Hausvaters und seiner Gehülfen abhangen, durch straffere und geschicktere Anwendung der Hausordnung das Resultat zu beschleunigen.

Offenbar beruhen alle diese und verwandte Meinungen auf einer mechanischen Auffassung der Sittlichkeit, die man einer vielleicht durch Gewöhnung anzuübenden Legalität gleich achtet; also auf dem vollständigsten Gegentheil der evangelischen Lebensauffassung. Im allgemeinen ist dies auch die Beurtheilungsweise, von der man bei vielen Straf- und Correctionsanstalten ausgeht, wo die Befolgung der Instruction als Maßstab des Guten gilt. Es herrscht dabei zugleich der Wahn, daß die Gestaltung des menschlichen Lebens am Ende doch in der Hand derer liege, die berufsmäßig damit zu thun haben. Man vergißt, daß auch das Kind im Rettungshause eine freie Persönlichkeit bleibt, die sich als solche zuletzt allem moralischen und religiösen Zwange irgendwie entzieht und naturgemäß allein ihrem innern Wesen nach ausgestalten soll und will. Unter diesen Umständen wird ein eingehenderes Wort über die Hausordnung und ihre Bedeutung in den Rettungshäusern hier an seiner Stelle sein.

Gehen wir auf den Ausgangspunct der im Rettungshause geltenden Hausordnung zurück, so gelangen wir bis zu dem Hausvater, der mit der Hausmutter das Haus zu ordnen und diese Ordnung zu verwirklichen hat. Die Ordnung soll ihm nicht ein von außenher Gegebenes, ein Gesetz, sondern ein von ihm, als dem Mittelpunct des Hauses Ausgehendes und ein dem Zweck des Hauses Entsprechendes, also Geist, ein Lebendiges, eine Wahrheit sein. Die Hauseltern sind die lebendige Hausordnung; sie können und müßen dieselbe handhaben zum Zeugnis für den in der Familie waltenden Geist und ihren Dienst unter dem obersten Hausherrn, dem guten Hirten, der das Verirrte in Gnaden zurückholen will. Das Erste bleibt deswegen immer das Leben des Hauses, und daß alles im Hause das Leben habe und zum Leben komme. Die Ordnung des Hauses muß im Interesse des Einzelnen wie des Ganzen elastisch sein, sie ist ganz wie in jeder anderen Familie nie das Erste, sondern immer erst das Zweite. Worin besteht nun das Eigenthümliche der Hausordnung im Rettungshause? Wir haben oben gesehen, daß das Leben desselben sich im wesentlichen nicht von dem Leben jeder sonstigen christlichen Familie unterscheidet, und daß die dennoch entstehende Differenz nichts beabsichtigtes, künstlich angelegtes und berechnetes an sich hat. So soll auch die Eigenthümlichkeit der Hausordnung im Rettungshause darin bestehen, daß sie möglichst wenig und wenn es irgend sein kann, nichts künstlich berechnetes an sich hat und zur Schau trägt, sondern sich nach den Bedürfnissen der Angehörigen in voller Offenheit und Wahrheit einrichtet. Bei der Einrichtung des Rettungshauses muß alles von dem Bedürfnis seiner Zöglinge ausgehen. Zum Verständnis und bei Durchführung der Hausordnung sind also auch wieder sie und ist zunächst jeder einzelne derselben ins Auge zu fassen. Die freundliche, väterliche Ankündigung, daß alles alte absolut vergeben und vergessen sei und nun für ihn ein Neues beginne, worin er nichts von Strafe, sondern nur die Folgen dieser Vergebung erfahren werde — diese Ankündigung ist schon oben als das für jeden Ankömmling zuerst zur Erscheinung kommende Moment der Hausordnung bezeichnet. Wir knüpfen daran wieder an. Zur Hausordnung gehört als Fortsetzung jenes Versprechens ein Verhalten aller Hausgenossen, welches auf jenes Frühere, nunmehr Abgethane weder in Wort noch That direct und empfindbar bezogen werden kann. Alle Einrichtungen müßen Vertrauen ausdrücken und darum keine Mauer, keine Zäune, keine Schlösser und Riegel, keine Spionage! Das Christo gehörende und ihm dienende Rettungshaus ersetzt alle jene äußeren Maßnahmen durch eines — durch die Liebe. Diese Liebe tritt zunächst auf in der Gestalt der auf die Kinder sehenden, für sie sorgenden und wachenden, sie behütenden, bewahrenden, mit innerem Verständnis umgebenden Aufsicht. Diese Aufsicht ist Liebe, aber eine Liebe, welche auf Einsicht, Rücksicht, Vorsicht, Nachsicht, Uebersicht und Durchsicht der oft complicirtesten und schwierigsten Gesammtverhältnisse des Hauswesens beruht; sie ist eine Tochter der Weisheit, Selbstbeherrschung und Energie. Ist in dem allem dennoch Methode, so ist es die Methode der aufrichtigen, weisen Liebe, der vollen Wahrheit, der christlichen Diakonie! Man vergleiche mit dem allem ein Kind, welches in die Strafanstalt oder Correctionsanstalt oder ein einer solchen ähnliches Institut eingetreten ist, dem der Verschluß des Ganzen und die ganze Lebensordnung die Strafe und den Zwang predigt; man sehe die Art, wie dort die Hausordnung als das harte Gesetz in der Instruction festgepanzert erscheint und erscheinen muß! Bemerkenswerth ist dabei freilich zugleich, mit

welch verkehrten Vorstellungen von der Hausordnung sehr viele Eltern ihre Kinder auch in das Rettungshaus bringen, und was für Wünsche sie dabei aussprechen. Man bittet oft in Gegenwart des Kindes von nun an um die strengste Zucht, verlangt den äußersten Zwang zur körperlichen Arbeit, die härteste Strafe für jede Uebertretung, die dieser auf dem Fuße folgen müße, die strengste Aufsicht u. s. w. Aus dem von uns angenommenen Princip der Vergebung der Sünde folgt gerade das Gegentheil; es darf der, welcher zu Christo eingeladen wird, nicht mit der Einladung selbst zugleich wieder „hinausgestoßen" werden. Die Liebe soll in jeder Ordnung und Lebenshaltung der Rettungshaus-Familie zum Ausdruck kommen. Von diesem Gesichtspuncte aus ist es denn auch nicht nöthig, daß dem Zögling eine „Hausordnung" als Gesetz mitgetheilt werde; durch das Leben selbst versteht sich alles, was geschieht, von selbst. Was gefordert wird, ist im Grunde nichts anderes, als was jedes Kind in seinem früheren, vorausgesetzt wohl geordneten Elternhause auch gehabt, nur daß es mit erleichtertem Gewissen dies alles hier wieder findet, und daß es mit solchem Gewissen von neuem anfangen kann. Was ihm jedes Rettungshaus zu bieten hat, läßt sich mit wenig Linien zeichnen. Jedenfalls wendet sich auch das Leben des Rettungshauses im täglich wiederkehrenden Kreislaufe um gewiße Knotenpuncte. Das gemeinsame leibliche Leben sammelt sich täglich um den gedeckten Tisch mit dem täglichen Essen und Trinken. Dasselbe muß einfach, wohlschmeckend und nahrhaft sein, Morgens, Mittags, Nachmittags und Abends ist es immer das Ende einer Arbeitszeit. In den Zwischenzeiten ist Unterricht und mannigfach auseinandergehende Arbeit getheilt; nach gethaner Arbeit folgt außer der Speisung je eine Pause zur Erholung und zum Spiel. Was aber die Kinder und der Hausstand gebrauchen, wird, so weit es irgend möglich, von ihnen selbst beschafft und verarbeitet. Sie müßen aber darin nicht bloß die Selbsthülfe, sondern, was viel wichtiger ist, zugleich auch das Einanderdienen und seinen Segen kennen lernen. Das ganze Leben ist ein Dienen; auch das Regieren ist Dienen. Das sollen die Kinder an Hauseltern, Gehülfen und Gehülfinnen sehen, um dadurch selbst wieder Lust zum Dienen zu gewinnen. So gliedert sich das Leben des Einzelnen und des Ganzen naturgemäß nach den verschiedensten Richtungen und Bedürfnissen, zur Förderung der verschiedensten geistlichen, geistigen und leiblichen Interessen. Die Höhe des Tages bleibt der Hausgottesdienst, in welchem sich die Woche hindurch der Sonntag mit seiner Ruhe vorbereitet. Der Sonntag, die Festzeiten und Feiertage, in denen sich das ganze Angesicht des Hauses — auch das Ansehen seines Mittagstisches — verwandelt, geben jedesmal einen hellen Schein in das dahineilende Jahresleben. Aber über dem Ganzen werden auch die Freudentage des Einzelnen z. B. am Geburtstage nicht vergessen. Auch die nahe wohnenden Armen haben in der Familie des Rettungshauses ihr Liebesrecht, aber ebenso wenig, wie deren Noth, bleibt dem Ohr und Herzen des Rettungshauses allgemeines Leid der Völker, wogegen Hülfe noth thut, unbekannt. Ist doch jeder Einzelne durch seine Arbeit und seinen Sparpfennig in den Stand gesetzt, zu solcher Hülfeleistung beizutragen! Dazu wird jedes Kind gewar, wie freundlich die Verbindung mit seiner eigenen Familie, in welcher es seine eigentliche Geburtsheimat hat, in der allein für ihn „Vater" und „Mutter" wohnen, gepflegt und erneuert wird.*) Denn auch die oft verloren gewesene Eltern- und Kindesliebe wird im Rettungshause wieder gefunden.

Das Gesagte mag genügen, um anschaulich zu machen, wie mannigfaltig und für das Kind bedeutsam die Güter sind, in deren Mitbesitz es im Rettungshause eintritt. Die Summe dieser Güter, die denselben entsprechenden Pflichten, die Wahrung des Rechts an denselben, die damit gegebenen Mittel und Zwecke — dies alles bedeutet das Leben des Rettungshauses, das dem Zögling seine Schätze in der bestehenden Hausordnung wie von innerer Nothwendigkeit getrieben zuführt. Daraus, daß in diesem Hausleben jedes Ding seine Zeit und Stelle haben muß, und daß für den Mitbetheiligten sich eine unabweisbare Mitverantwortlichkeit ergiebt, jene Zeit und Stelle einzuhalten und zu ehren, daraus ergeben sich die Elemente zu der Ordnung des Familienlebens, in die jeder ohne Instruction und geschriebenes Gesetz sich von selbst hineinfindet, wenn er das Haus, d. i. die Familie lieb hat. Die Geburtsfamilie im

*) Deswegen sollte der Hausvater im Rettungshause sich nie „Vater" nennen lassen.

Elternhause hat ebenfalls ihre Hausordnung; in ihr ist aber, weil sie übersehbarer und elastischer ist, für Willkür und Zufälligkeit ein größerer Spielraum gelassen, so daß das Kind, wenn es will, sie leichter durchbrechen und umgehen kann. Anders ist es mit der festeren Anstaltsordnung, die unweigerlicher an das Kind herantritt und dessen Einfügung in dieselbe, aber ohne weitere Worte, als selbstverständlich verlangt. Es ist bemerkenswerth, was für einen Eindruck bei sehr vielen Kindern (natürlich nicht bei allen) diese sich selbst von innen heraus geltend machende Lebensordnung macht, mit welch überwältigender, nicht gesetzlicher, sondern sittlicher Kraft dieselbe wirkt. Mancher bis dahin unbezähmbare und unregierbare Knabe hat sich im Rettungshause von der Stunde seines Eintritts an nicht mit Verdruß oder aus Resignation, auch nicht bloß zum Schein und mit Berechnung, sondern frei und willig, gern und ganz in dies neue, ihn überwältigende Lebensgebiet hineingegeben. Kinder, die bis dahin (wie oft!) den Eltern entlaufen, denken, sowie sie in dies aus der Freiheit geborne Gesetz gefangen werden, nie wieder an einen solchen Unfug. Es bedarf bei ihnen auch keiner besonderen Zuchtmittel, ja jedes besondere Mittel der Art, jede speciell ihnen zugewandte, ihnen aber bemerkbar werdende Aufsicht würde das Band, das die für sie neue Hausordnung um sie schlingt, lösen. Der Freiheitsdrang ist oft ebenso groß wie das Freiheitsrecht. — Geht man aber jener erfreulichen Erfahrung auf den Grund, so ist es wiederum nicht die Haus- und Lebensordnung, das Gesetz und das Gesetzliche, sondern das Leben, das Genüge gebende Leben des Hauses mit den ihm wesentlichen sittlichen Bestandtheilen. Selbstverständlich schließt das Gesagte nicht aus, daß trotz alledem es auch nicht wenig Kinder giebt, denen es recht schwer wird, sich in die Hausordnung zu finden, die aber dennoch das Haus und sein Leben lieb haben. Die entstehende Unlust geht namentlich oft hervor aus der Unordnung und Unreinlichkeit am eigenen Leibe u. dgl. Diese Verhältnisse sind aber, wenn sie nicht excessiv sind, keine Besonderheit des in das Rettungshaus aufgenommenen Kindes. Etwas anderes ist es zum Theil mit der aus den untersten gesellschaftlichen Verhältnissen stammenden Jugend; bei solchen stammen diese Unarten außer von der Bedürftigkeit der Eltern und der eigentlichen Verwahrlosung auch aus den beklagenswerthen Wohnungsverhältnissen, woraus sich dann jener Stumpfsinn und jene Unsitten des Schmutzes und der Unordnung herausbilden, mit deren Ueberwindung in vielen Fällen das Rettungshaus in kaum glaublicher Weise zu kämpfen hat. In solchen Fällen handelt es sich dann freilich um Aufrechthaltung und Durchführung der Hausordnung; aber unnachsichtliche Strafen machen es nicht. So gewiß sie zur rechten Zeit an ihrem Ort sind, so muß doch als Regel und als wirksameres Heilmittel die Langmuth und Geduld gelten, welche ohne pedantische Lehren, vielmehr in ernster Liebe aus dem Geiste, der das Haus und jedes Glied desselben von innen heraus aufbaut, auch solcher Verletzung der Hausordnung entgegentritt. — Aus dem Capitel der Hausordnung heben wir schließlich noch drei einzelne Gegenstände besonders hervor, zu deren Besprechung sich sonst keine Veranlassung findet.

Erstens die Speisung. Der Grundsatz in dieser Beziehung, nach der Regel der Armut zu verfahren, ist da richtig, wo die Kinder wirklich nur den armen und ärmsten Classen angehören. Doch ist auch hier das Bettelhafte fern zu halten. Wo aber nicht bloß ganz arme Kinder, sondern überwiegend solche aufgenommen sind, für welche die Eltern wenigstens ein theilweises Kostgeld zahlen, da wird ein geeignetes Zwischenmaß einzuhalten sein, um die Kinder und die Eltern zufrieden zu stellen. Wichtig ist es, die vegetabilische Nahrung mit der animalischen in rechter Weise zu verbinden. Außerdem, daß womöglich täglich eine Portion Milch zu verabreichen ist, sollte man die Fleischspeise wenigstens wöchentlich zweimal, wenn irgend möglich aber dreimal austheilen. Es ist an mehreren Orten beobachtet worden, wie auffallend die Vermehrung der Fleischkost zum körperlichen Wohlsein der Kinder beiträgt. Ein desfallsiges Wohlbefinden ist aber von günstigem Einfluß auf die sittliche Förderung. Da fast allerorts mit diesen Anstalten Gartenbau verbunden ist, so sollte den Kindern das Gemüse, welches sie selbst bauen, zutheil und das Obst des Gartens ihnen nicht vorenthalten werden.

Zweitens die Kleidung. Dieselbe muß durchaus reichlich genug vorhanden sein, um die Kinder rein und für den Winter warm zu erhalten. Alle etwaigen Er-

innerungen an bettelhafte Vergangenheit sollten getilgt werden. Noch wichtiger ist jedoch die Rücksicht auf diejenigen Zöglinge, deren Antecedentien gar nicht auf den Bettel zurückweisen. Es wäre besser, wenn es sein müßte, éinen Zögling weniger, statt seiner aber eine Nähterin zu halten, als die Kinder in der Kleidung zu verwahrlosen. — Aus dem Princip der Familie folgt ferner die Zurückweisung der Uniform, also die verschiedene Kleidung des Einzelnen. Im letztern Falle können selbst ärmere Eltern zur Kleiderausstattung ihrer Kinder mit herangezogen und die bezüglichen Hülfen von Anstaltsfreunden, die alte Kleider schenken wollen, mit Dank angenommen werden. Wesentlich ist aber dabei auch die Berücksichtigung des Umstandes, daß durch die Verschiedenheit in der Bekleidung die Zöglinge als solche nicht gleich überall leicht erkennbar werden.

Drittens die Gesundheitspflege. Es muß als Regel gelten, daß die Kinder nur körperlich vollständig gesund aufgenommen werden; aber auch wo diese Rücksicht obwaltet, wird sich ergeben, daß bei der Aufnahme sehr viele Kinder körperlich nicht kräftig und viele skrophulös sind. Der Gesundheitspflege wird deswegen die sorgfältigste Aufmerksamkeit zu widmen sein. Regelmäßige, einfache, gesunde Beköstigung, warme und reine Kleidung, Reinlichkeit und stets gute frische Luft, angemessener Wechsel von körperlicher und geistiger Beschäftigung in naturgemäßer Abwechslung mit Erholung und Spiel, freundliche, dem Gemüth entsprechende Haltung des ganzen Hauslebens sind ebenso viele Factoren, aus denen ein guter Gesundheitszustand resultirt. Im Rettungshause muß jedenfalls eine Krankenstube eingerichtet sein, der jedes nur halbwegs unwohle Kind sofort übergeben und in der es sicher beaufsichtigt werden kann. Aerztlicher Rath darf ebenso wenig fehlen, noch weniger die ärztliche Hülfe bei wirklicher Erkrankung. Bis jetzt hat sich herausgestellt, daß in den allermeisten Rettungshäusern für gewöhnlich der beste Gesundheitszustand herrscht.

VIII. Die Arbeit und die Schule in der Familie des Rettungshauses, sowie das richtige Zusammenwirken dieser drei Factoren, so daß sie eine organische Einheit bilden, einander lebendig unterstützen und fördern und zu dieser Unterstützung und Förderung gegenseitig sich durchdringen, sind wesentliche Bedingungen seines Gedeihens. Es ist eine besondere Gunst, die den Rettungshäusern zugefallen, daß ihnen die Möglichkeit gegeben ist, diese für die Volkserziehung überhaupt so wichtige, sonstwo aber bis jetzt ungelöste Aufgabe ihrestheils in freier Weise zu lösen. Ohne das Element der Freiheit würde diese organische Durchdringung nicht möglich sein; jedoch ist sie nicht in allen Anstalten zu wünschenswerther Verwirklichung gediehen. Die Lösung der Aufgabe wird z. B. nicht herbeigeführt, wenn die Schule außerhalb des Rettungshauses liegt. Dadurch wird die für die Arbeit so nothwendige richtige Theilung der Tageszeit von vornherein unmöglich gemacht. Derselbe Misstand tritt aber auch dann ein, wenn die Anstalt selbst wesentlich als eine Schule angesehen wird, so daß alles Leben außer der Schule nur als Anhang zur Schule erscheint. Ein gleiches Misverhältnis macht sich geltend, wenn die Arbeit im Rettungshause mit dem Zweck der Familie als solcher in keiner unmittelbaren Verbindung steht; das ist der Fall, wenn die Arbeit den Zweck hat, Geld zu verdienen, die Anstalt also Industrie- oder Fabrikanstalt wird und die zu rettende Jugend so schon durch die Erziehung mit dem Gedanken vertraut macht, auch später auf die Fabrik zu gehen. Ein Anlaß zur Verwahrlosung der Kinder außerhalb der Rettungshäuser war und ist vielfach der Umstand, daß die Eltern sie zum Geldverdienen gebraucht und für die Fabrik verwandt haben. Wie darf ein Rettungshaus dies Verfahren erneuern? Die nächsten und besten sittlichen Zwecke der Kinderarbeit werden dabei hinfällig. Aus demselben Grunde sollten auch geistlose Arbeiten wie Werg-, Roß- und Kuhhaarzupfen, Copal-, Kaffee- und Wollsortiren, Pappschachtel- und Streichhölzerfabrication u. dgl., Arbeiten, die das Leben der Kinder nur ertödten können, verbannt werden. Noch verderblicher ist die Ueberlassung der Zöglinge an Fabrikanten, die sie vielleicht durch ihre Werkmeister beschäftigen. Als Regel kann hinsichtlich der Arbeit nur gelten, daß die Familie eines Rettungshauses das, was sie zum eigenen täglichen Leben bedarf, möglichst allein und mit eigenem Fleiß beschaffe. Die Grenzen der Leistungsfähigkeit ergeben sich aus dem Umfang und den Verhältnissen der Anstaltsfamilie von selbst; doch wird das Maß

derselben, wenn die Sache richtig angegriffen wird, verhältnismäßig kein geringes sein. Eine Hauptsache bleibt dabei wieder der Hausvater; er muß ein Mann sein, der mancherlei technische Fertigkeiten für seinen Beruf mitbringt und eine darauf bezügliche Vorbereitung genossen hat. Dieselbe muß ihn in den Stand setzen, darin mehr als ein anderer zu leisten. Die Hausmutter soll nicht minder mit weiblicher Hülfe Anleitung zu geben und mitzuhelfen bereit und im Stande sein. Ueberhaupt müßen die Hauseltern selbst mit Hand anlegen. Eine Aufgabe der oberen Verwaltung bleibt es dagegen, eine Anstalt mit einem möglichst großen Capital von persönlichen und sachlichen Kräften zur Erfüllung dieser Verpflichtungen von vornherein auszustatten oder wenigstens vorbehältlich der allmählichen Ausführung unter diesem Gesichtspunct einzurichten. Es ist mit diesem Grundsatze zugleich der Impuls zu jener mit allen Arbeitstugenden ausgestatteten Arbeitsgliederung gegeben, welche, richtig und im christlichen Geiste geleitet, von selbst eine Reihe sittlich technischer Aufgaben erzeugt, die sich täglich in den kleinsten, unscheinbarsten, aber darum nicht minder wichtigen Gestalten erfüllt. Die Wichtigkeit der Arbeit liegt besonders in zweierlei. Einmal in der durch sie nach festen technischen Regeln geordneten Uebung des Willens und der Hand. Die feste technische Regel bei irgend einem Handwerk zum Gebrauch eines Geräthes erscheint dem Knaben als eine Kunst, die zu erlernen und sich zu eigen zu machen ihm eine Ehre ist, deren rasche und geschickte Handhabung ihn zu etwas macht und ihn sich als Glied eines Ganzen, das seiner bedarf, fühlen läßt; es gereicht deswegen ihm selbst zur Freude und hebt ihn. Die Arbeit steckt ihm bestimmte Ziele, die er erreichen will und kann; er übt seine Kraft und seinen Willen daran, bis er Herr des Dinges wird. Dasselbe trifft zu beim Mädchen in seinem Betrieb im Stubendienst, in der Küche, bei der Wäsche, mit der Nadel! — Daß dies alles nicht zu erreichen ist ohne Fleiß, ohne Aufmerksamkeit und Nachdenken, ohne vielfache Erfahrung bei der und durch die Uebung, daß vollends bei der gemeinsamen Arbeit die Willensfreiheit in der Gebundenheit, die die Arbeit auferlegt, manche Probe und Anfechtung zu bestehen hat, liegt in der Natur der Sache. Ueberall aber kommt etwas nutzenbringendes, sofort für das Ganze verwendbares heraus, und der Arbeiter wird dadurch inne, daß das Ziel seiner Bemühungen in fester, dauernder Gestalt wirklich erreicht ist. Wo solche Arbeit ohne Zwang mit freudiger Kraftanstrengung geschieht, kräftigt, reinigt, befestigt sie den Willen, und hilft, indem sie den ganzen Menschen in Anspruch nimmt, den Charakter bilden. Oder was könnte man in dieser Beziehung an die Stelle der Arbeit setzen? — Der andere Gewinn derselben ist, daß sie zugleich die Vorbereitung auf den künftigen Beruf in sich schließt. Es kann kein durchgreifenderes Mittel zur Förderung einer gedeihlichen Erziehung für eine Jugend, die künftig von ihrer Hände Arbeit leben muß, aufgefunden werden. Die Kinder lernen, daß es zur menschlichen Existenz gehört, zu arbeiten, daß die Arbeit ein höheres Bedürfnis, als das des bloßen Geldverdienens befriedigt, daß ihr Inhaber in ihr selbst ein Capital besitzt, das er unverlierbar in eigenen Händen hat, dessen Bewahrung ihm einen guten Namen macht, mit dem er sich eine ehrenhafte Existenz begründen und erhalten kann. Es ist aus dieser Art Erziehung mit zu erklären, daß die bei weitem meisten Zöglinge nach der Entlassung aus der Anstalt ihr selbstverdientes Brot in Ehren essen. — Zur Erreichung dieses Zieles wirkt vielleicht nichts erfolgreicher mit, als da, wo es verwirklicht ist, das Familienprincip, das aus den Familiengruppen heraus in die Arbeitsgruppen energisch hinüberwirkt. Keine Familie nämlich duldet einen „Faulen" unter sich, jede erzieht von selbst an ihm so lang, bis aus dem „Faulen" ein Fleißiger geworden. In dieser Thatsache stellt sich eine Frucht der gliedlichen Einrichtung des Ganzen dar, die mit der localen Abgliederung der Familie und der Kreuzung der Familien- und Arbeitsorganisation, aber freilich auch mit der Gerechtigkeit, also dem sittlichen Werth des beaufsichtigenden Personals in genauem Zusammenhang steht. (Vgl. u. a. Jahresbericht XII. des Rauhen Hauses S. 60.)

Es bleibt noch übrig, die verschiedenen in einem Rettungshause zu übenden Arbeiten näher ins Auge zu fassen. Die nächste Arbeitsaufgabe muß sich immer an die Wohnung und das darin Nöthige anschließen. Hier werden die nächsten Familienbedürfnisse befriedigt, in der Wohn- und Schlafstube, in der Küche, im Umkreis des Hauses. Jeder Tag beginnt mit dieser örtlichen Erneuerung des Hausstandes, der zu seiner

ursprünglichen Ordnung und Sauberkeit zurückgeführt wird. Aber die der Familie des Rettungshauses eignende Freiheit der Bewegung begnügt sich nicht mit jenen beiden Tugenden, sie erzeugt auch aus sich den Sinn für Schönheit und Schmuck und die Liebe und Freude an der Wohnung. Der Schmuck mit Bildern und Blumen u. dgl. sollte in keinem Rettungshause fehlen. Der Schönheitssinn sollte nicht gering angesehen, sondern in Ehren gehalten, geläutert und durch Beschaffung guter Bilder, mit Ausschluß alles abgeschmackten, woran sich leider oft auch die ungebildete Frömmigkeit erfreut, gehoben werden. Es verbindet sich damit bei den Kindern leicht die Lust, sich gegenseitig zu erfreuen; es entsteht in dieser, wenn auch schlichten Gestalt zugleich die Freude an einer idealen Seite des äußeren Familienlebens, dessen Besitz die Welt allein dem Christenthum verdankt. — Die häuslichen Arbeiten selbst gehen in zwei Richtungen auseinander, einmal gehören zu ihnen die alle Tage wiederkehrenden, vorgeschriebenen, unerläßlichen, aber für das Familienleben bedeutsamen kleinen Arbeiten. Dieselben dienen theils dem persönlichen Interesse, z. B. das Bettmachen, die körperliche Reinigung 2c., theils kommen sie dem Ganzen zu gute, z. B. das Tischdecken, Aufwaschen, Reinigen des Fußzeuges u. s. w. — lauter Arbeiten, die in einem gewißen Turnus alle Mitglieder einer Familie in Anspruch nehmen. Eine zweite Gruppe derartiger Arbeiten sind die außerordentlichen, durchaus freiwilligen, aber namentlich für die rettende Erziehung bedeutsamen Beschäftigungen, die aus der Theilnahme und Liebe erwachsen, welche die Hausgenossen unter einander oder zu den Hauseltern haben. Dahin gehören z. B. die Vorbereitungen zu Geburtstagen, die Zurüstung zur Weihnachtsfreude, die Ausschmückung des Hauses zu Hausfesten. — Jenseits dieser nächsten häuslichen Beschäftigungen tritt erst das Gebiet der andern Handarbeiten auf. Dieselben sind mehr oder weniger Handwerksarbeiten (zur Beschaffung von Kleidern und Schuhen, Hausgeräth u. s. w.), außerdem aber Arbeiten im Garten und auf dem Felde. Die deutschen und schweizerischen Rettungshäuser sind gewöhnlich kleine landwirthschaftliche Ansiedelungen. Wo nun Landwirthschaft, Handwerk und häusliche Arbeit sich die Hand reichen, wo sie das gemeinsame Leben mit dem Gute der Genügsamkeit und der Befriedigung ausstatten, wo diese Frucht der Arbeit Product täglicher Handreichungen innerhalb der Anstaltsfamilie ist, und das alles als Erzeugnis einer in Freiheit arbeitenden und einander dienenden Liebe auftritt, da muß ohne alle Pedanterie, ohne s. g. System und angepriesene Methode aus dem Leben heraus ein für das sociale Volksleben unendlich wichtiges Element, die Werthschätzung der Arbeit und der Bedeutung des durch die Arbeit zu Stande gekommenen Eigenthums eines der erwünschtesten Resultate sein.*)

Es ist so eben des Eigenthums gedacht! Zu den Hauptaufgaben eines Rettungshauses gehört, den Zöglingen das Eigenthum wieder werth und heilig zu machen. Hat doch so viele derselben die Uebertretung des 7. Gebots auf den Weg des Verderbens geführt! Ohne Zweifel haben Lehre und Leben im Rettungshause die Aufgabe, auch nach dieser Seite hin die lebendige Erkenntnis zu fördern und den schlafenden und schlaffen Willen zu wecken und zu kräftigen. Allein die thatsächliche Lehre, die insonderheit das Arbeitsleben ertheilt, ist nicht minder hierfür von ganz besonderer Wichtigkeit. Die Anstalt kann diese Seite noch weiter pflegen, indem sie ihrem Zöglinge als Folge seines Arbeitsfleißes auch einen äußern Gewinn zuführt, so daß er in einen, wenn auch noch so kleinen Besitzstand eintritt, der, weil es sich hier immer um das Familienhafte handelt, sich nur in der Form des Spartopfes darstellen lassen wird. Besitzen und Sparen sind wesentlich zusammenhängende Thatsachen und Begriffe, zu deren praktischem Verständnisse namentlich auch das Kind des Rettungshauses erzogen werden soll. Im Rauhen Hause**) wird für jedes Kind durch ein Geschenk von 8 Schill. (60 Pf.), das ihm bei seinem Eintritt der Hausvater übergiebt, ein Spartopf be-

*) Zu vergleichen ist die von Wichern herausgegebene Broschüre „Die Erziehung zur Arbeit" verbunden mit dem Bericht über die Kinderanstalt des Rauhen Hauses vom J. 1866) Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses, 63. S.

**) Vergleiche u. a. die Berichte des Rauhen Hauses: Bericht XII, S. 54, 59, 65; Bericht XIV—XVII, S. 26 ff., 67 ff.; Bericht XIX, S. 23 ff.; Bericht XX—XXIV, S. 17 und an anderen Stellen.

gründet. Es ist den Eltern natürlich nicht verwehrt, ihren Kindern wiederholt Geldgeschenke zu machen, nur muß jedesmal Anzeige davon gemacht oder das Geld sogleich an der dazu bestimmten Stelle abgegeben werden. Außerdem aber erhält jedes Kind, wenn es die Woche hindurch fleißig gewesen, am Schlusse der Woche einige Pfennige gut geschrieben. Diese Summe kann sich im glücklichen Falle im Laufe des Jahres auf 18 Schill. (M. 1. 35 Pf.) vermehren. Begreiflich erscheint dies kleine Geschenk nie als Arbeitslohn oder Arbeitsverdienst, sondern nur als eine elterliche Gabe in den Spartopf. Die Kinder erhalten aber auf diese Weise jedenfalls ein kleines für sie passendes Eigenthum an Geld und darauf kommt es an. Zwar haben sie dasselbe nicht selbst in Händen, aber in jedes Kindes Hand befindet sich stets eine Abrechnung, die sog. Spartafel, die Einnahme und Ausgabe nachweist. Ueber dies Eigenthum kann der Inhaber für sich zu kleinen Anschaffungen (Blumen, Sämereien u. dgl.), sowie für andere (z. B. zu Geburtstagsgeschenken), oder zum Besten der Hausarmen (deren jede Kinderfamilie etliche hat), oder sonst für Wohlthätigkeitszwecke frei oder unter Beirath verfügen. Sie lernen so Geld mit Nachdenken verwenden. Von diesen Spartopfgeldern werden auch die freilich sehr gering bemessenen Kosten für zerbrochenes Handwerks- und Hausgeräth u. dgl. ersetzt. Es ist dadurch also zugleich ein sehr gutes Strafmittel, das sonst schwer zu finden sein möchte, an die Hand gegeben. Da jedes Kind überdies ein zu seiner Verfügung stehendes Blumengärtchen besitzt und seine Kleider und sonstigen Effecten, Arbeitsgeräthe u. dgl. als ihm anvertraut anzusehen gewöhnt wird, so wird ihm durch dies alles die Idee des Eigenthums mehrfach nahe gebracht und als werthvolle Thatsache ins Gewissen gelegt.

Auch die Schule soll ein Glied im Organismus der Anstaltsfamilie und nicht bloß ein Anhängsel derselben sein. Letzteres wäre da der Fall, wo die Anstaltskinder als Theil einer anderen, etwa der Gemeindeschule angesehen und in diese geschickt würden. Dadurch würden nicht bloß die Anstaltszöglinge selbst in erneute sittliche Gefahren gebracht, sondern auch die Schuljugend der Gemeinde würde gefährdet, dazu dem Schullehrer eine kaum erträgliche Last bereitet werden. Da, wo man keinen Anstand genommen, in Schulsachen unwissende, wenn auch christlich fromme Leute, die gewöhnlich selbst aller Schulbildung entbehrten, zu Hausvätern zu machen, blieb freilich kaum etwas anderes übrig, als die Hülfe der Gemeindeschule zu beanspruchen. Vielerwärts jedoch hat man, freilich oft erst sehr spät, die üblen Folgen dieser Einrichtung erkannt und zuletzt anerkannt, um sich nach geeigneteren Hausvätern umzusehen und das Versäumte nachzuholen. Sowie der geeignete, auch als Lehrer ausreichende Hausvater da ist, ist auch die Herstellung dieses Verhältnisses in rechter Weise möglich. Nicht minder aber kann daraus leicht ein neues Misverhältnis entstehen, indem man der ganzen Anstalt den Charakter der Schule aufprägt. Dazu ist nicht selten die Neigung vorhanden, namentlich wo die Hausväter aus der Reihe der Schulmeister entnommen werden. Nicht wenig ist die Gefahr da gesteigert, wo man sich vollends an die irrige Doctrin gewöhnt, daß die Schule, die an die Stelle der Familie zu treten habe, wesentlich Erzieherin sei. In solchen Fällen ist dann die Gefahr vorhanden, daß die Schule die Arbeit verschlingt, wodurch dann aber zugleich die Anstalt als Familie arbeitslos und also auch aller jener Segnungen der Arbeit beraubt würde. Demnach handelt es sich darum, in der Familie neben der Arbeit die richtige organische Stellung für die Schule zu finden und das richtige Gleichgewicht zwischen beiden festzustellen. Die Bedeutung der Schule und der Werth ihrer Leistungen im Rettungshause ergiebt sich, wenn man sie als einen der Factoren, durch welche die Rettung der Kinder mitbedingt ist, anerkennt. Die Schule ist nämlich gleichfalls ein eigenthümliches Arbeitsbereich und zwar ein solches, in dem zunächst der Lehrer arbeitet, aber nur, um die Kinder in die Mitarbeit hineinzuziehen. Diese von den Kindern geforderte Schularbeit ist eine solche, die nicht minder den Willen in Anspruch nimmt, wie die Handarbeit; nur daß das Arbeitsziel ein anderes ist. Die Schule ist eine Eroberungsarbeit, die geistige Besitzthümer aus dem Schatz der Geschichte und Natur gewinnen will. Der Lehrer ist unter seinen Schülern der reiche Inhaber dieser geistigen Besitzthümer; er soll aber für sie zugleich auch der Freund sein, dessen Liebe sie spüren, um mit seiner Kunst diese Schätze zu ihrem Eigenthum zu machen. Im Rettungshause aber ist der Lehrer nicht bloß das, sondern er ist auch zugleich der

Hausvater, und die Schüler sind seine Kinder, seine Familie, die er mit Liebe erfüllen will, diese Schätze aufzunehmen. Ist es aber bekannt, welche Schwierigkeiten zur Erreichung dieses Zieles jedem Lehrer in jeder Schule entgegengestellt werden, so müßen dieselben in vielfach erhöhtem Maße in der Schule eines Rettungshauses zu Tage treten. Denn eine solche Schule ist aus Schülern zusammengesetzt, welche bis zu ihrem Eintritt in die Anstalt die unliebsamsten für die Lehrer gewesen sind oder aber auch durch keine Disciplin haben zur Schule gebracht und in ihr gehalten werden können. Es werden mithin die trägsten, fahrläßigsten, leichtsinnigsten, störrigsten, unfähigsten und widerspenstigsten, zuchtflüchtigsten neben den unwissendsten, freilich aber auch oft neben sehr fähigen und fortgeschrittenen Schülern in der Rettungsschule zusammensein. Sicherlich ist eine so componirte Schule an sich schon eine solche, deren Schüler in ihrer Gesammtheit die möglichst ungünstige Schulgenossenschaft bilden. Dazu kommt aber noch, daß, wenn Schüler darunter sind, die zuletzt doch noch gute Schüler geworden, gerade diese, wenn sie so weit sind, bald austreten und jedesmal durch gleichschwierige Nachfolger ersetzt werden. Ueberdies lassen sich bestimmte Quartaltermine zum Eintritt und Austritt nie einhalten, sondern der immerwährende Wechsel zieht sich, zumal in größeren Anstalten, durch das ganze Jahr wie planlos hindurch. Ein charakteristischer Zug ist außerdem, daß alle diese Schüler, wenn auch in verschiedenem Maße, Widersacher der Schule sind; gerade in die Schule wollen sie nicht, sie ist ihnen zuwider. Zweifelsohne hat also der Hausvater neben andern schwierigen Aufgaben in seiner Schule eine der schwierigsten zu lösen. Aber um des Zwecks der Anstalt willen ist die Lösung um so nöthiger und nur im Rettungshause selbst möglich. Es gehört aber dazu die Persönlichkeit des rechten Hausvaters und das zwischen ihm und den Kindern bestehende eigenthümliche Band der Auctorität und Pietät; das heißt also zugleich, daß der Familiengeist die Schule durchdringen muß, wenn der Lehrer jene Schwierigkeiten überwinden soll. Wenn die Rettungshausschule ihre Aufgabe erfüllt, so ergiebt sich von selbst, daß daraus zugleich der größte Gewinn für die Rettungsfamilie erwachsen muß. Denn die Kinder in Schule und Familie sind dieselben; der Gewinn an der einen Stelle kommt also der andern zu gut; das Handarbeitsleben aber, welches zur Familie in dem gleichen Verhältnis steht, wie die Schule, theilt denselben Gewinn theils direct, theils durch das Medium der Familie. Das Ziel der Rettungshausschule läßt sich im allgemeinen als das der Volksschule nach dem Maß gesund organisirter Schuleinrichtungen bezeichnen. Dennoch werden sich die Stufen sehr modificiren, je nachdem man Stadt- oder Landkinder dabei ins Auge faßt. Die Elementarien betreffend, so muß ein klares, richtig betonendes, also mit Verständnis erfülltes Lesen, überdies eine gute Handschrift, klar gedachtes Rechnen erzielt werden. Den Stoff zu den unerläßlichen Realien muß das in Gebrauch genommene Volksschullesebuch bieten. Die in der Schule erlangten Kenntnisse sollen jedoch für die Kinder zugleich wesentlich mit der Ausgangspunct einer Erweiterung des Wissensgebietes werden und sie über die Lebensaufgabe der Gegenwart, der sie angehören, und die auch von ihnen die öffentliche Bethätigung patriotischer Pflichten erwartet, principiell orientiren. Den Sinn für das vaterländische Leben zu wecken, die Jugend bei der sich darbietenden Veranlassung etwas von der Begeisterung, die im Volk zu Zeiten gewaltet, miterleben zu lassen, sie durch gesunde Geschichtsnahrung, soweit dies möglich ist, von vornherein zu einer Freiheit, die jenseits alles Parteitreibens steht, zu rüsten, ist Pflicht und Aufgabe vollends der wie in einem Rettungshause so nahe mit der Familie verbundenen Schule. Die Aufgabe wird so wesentlich auch die sein, im Kinde bereits den künftigen Mann mit einem Geistesschatz auszustatten und ihm zu einer Geistesdisposition zu verhelfen, wodurch ihm ein Gegengewicht verliehen wird gegen das überwältigende Getreibe der Arbeit, das namentlich in unsrer Zeit seiner wartet. Die ganze materialistische Zeitentwicklung hat in der Arbeiterwelt einen Geisteszustand schon hervorgerufen, der die Erziehung auf allen Stufen und in allen Stadien auffordert, dem nur ins Vergängliche hineingehenden Drängen und Raisonniren gegenüber eine idealere Geistesrichtung in denselben Arbeiterclassen schon von Jugend auf zu begründen, zu wecken und zu beleben. Ein unvergleichlich reichhaltiges Unterrichts- und Bildungselement bietet auch in dieser Beziehung die Musik und zwar vorzugsweise der Gesang. Derselbe greift aufs unmittelbarste mit in die so hochwichtige

Herzensbildung hinein. Wir schließen davon den bedeutungsvollen, guten Choralgesang keineswegs aus, meinen aber an dieser Stelle zunächst das Volkslied im weitesten Sinn des Worts. Diesem Unterricht sollte die allergrößte Sorgfalt gewidmet werden. Es giebt nichts, was ihn, auch als Unterrichtsgegenstand betrachtet, ersetzen könnte. In ihm werden alle Geisteskräfte eines Chors, in ihm wird alle Lust und Freude am Edelsten, was in den Herzen wach zu rufen ist, geweckt und zur unmittelbaren Gesammtthat vereinigt. Der Gesangmeister muß dabei im Stande sein, die Jugend mit sich zu ziehen, nicht durch phantastische Reden, sondern als Singmeister, der den singenden Willen wachruft und den die Musik und ihre Hoheit erfüllt. Es ist auch hier wieder namentlich der Wille, der in Anspruch genommen werden muß. In mehreren großen Anstalten Deutschlands, Belgiens und Frankreichs hat man eine reiche Blechinstrumentalmusik zur Ausführung zu bringen gewußt. Der Werth dieser Aufführung wird aber wieder zweifelhaft, wenn für dergleichen Leistungen immer nur eine Elite verwendet werden kann; dagegen liegt im Vocalchor nichts ausschließendes. Jeder wirkt mit und trägt freudig sein Theil zum Ganzen herzu und erntet damit zugleich die innere Frucht solcher Leistung, in der jeder nur mit allen andern zusammengenommen etwas ist und bedeutet. Jeder bedarf dazu freilich des schönsten Instruments, das aber Gott ihm und jedem Menschen gegeben hat, nämlich der Menschenstimme! Aber wie nöthig, daß jeder es durch einen guten Singunterricht würdig gebrauchen lerne.*) Wie unendlich oft ist das Singen leider mehr Geschrei als Gesang! Dann hat es freilich für die Geistes- und Herzensbildung keinen Werth. Was viele verleitet, ist der Irrthum, es müße alles schöne Singen mehrstimmig sein, woraus oft eine wahre Unnatur gemacht wird. Am schönsten ist das Volkslied, das nicht nothwendig mehrstimmig gesungen sein soll, sondern einstimmig oft so viel schöner klingt. Wichtig bleibt, daß auch im Liede das Volksthümliche zu seinem Recht komme und ins Leben und Singen der Kinder übergehe. Vielfach ist dasselbe vollständig verdrängt durch das ausschließlich religiöse Lied, das man allein für „christlich" hält. Für die zu rettende Jugend ist aber solche Ueberfüllung mit Religiösem und Geistlichem von großem Uebel, weil sie auf Verkennung des menschlichen Wesens beruht und die Jugend nachher, wenn dieselbe sich selbst überlassen ist, in die Versuchung führt, bei Auswahl ihrer Lieder gerade nach der Seite zu greifen, von der man sie durch falsche Vorsicht hat fern halten wollen. — Die größte Unterrichtsaufgabe stellt der Religionsunterricht, in welchem sich der Kern des Geisteslebens im Rettungshause zusammenfaßt. Es findet sich im XI. Abschnitt die passendere Stelle, auf ihn näher einzugehen, weshalb er hier nur genannt sein soll. — Zu den bisher genannten Fächern kommt noch — wenn irgend möglich — für einige dafür begabte Schüler das Handzeichnen, das besonders für künftige Handwerker wichtig ist. Das ganze mehrjährige Pensum der Schule kann in einer Zeit von täglich ungefähr 4 Stunden absolvirt werden; was im Sommer an Zeit gebricht, kann im Winter nachgeholt werden.**)

IX. Die Ruhezeiten, Feste und Spiele in der Familie. Nach dem Schlusse jeder Arbeits- und Schulzeit tritt jedesmal die Familie als solche wieder in ihr Recht ein. In ihr löst sich das während der Arbeits- und Schuldisciplin un-

---

*) Der Rauhhäusler Chor weiß, wenn es darauf ankommt, ohne Bücher und Noten (die er freilich kennt) z. B. fünfstimmige Bach'sche Motetten und Chöre, wie das Hallelujah aus Händels Messias, neben jenen einfachen schönsten Liedern, deren er Hunderte (mehrstimmig) singt, zur Ausführung zu bringen.

**) Dr. Hirscher fragt a. a. O. S. 26: „Wozu das viele Schulehalten? Bei diesen Kindern hat das Erlernen all der Siebensachen, welche man die gewöhnlichen Kinder in den wöchentlichen Schulen lehrt, so viel als gar keinen Werth u. s. w. Gut lesen, dann schreiben und etwas rechnen ist für diese Kinder hinreichend; eine, höchstens zwei Unterrichtsstunden täglich (die Religionsstunden nicht mitbegriffen) dürften zum Zweck genügen." Uns sind keine Berichte aus deutschen katholischen Rettungsanstalten bekannt; wir wissen daher auch nicht, ob diese Grundsätze angenommen sind. In Belgien und Frankreich verwenden die katholischen Anstalten freilich und mit Recht viel mehr Sorgfalt, als Dr. Hirscher beansprucht, auf den Schulunterricht.

erläßliche regelrechte Verhalten auf, um der freieren Bewegung des gemüthlichen Verkehrs Platz zu machen. In diesem Verkehr läßt das Kind sich gehen, nicht ungebunden, sondern gehalten von der guten, der Landessitte sich anschließenden Familiensitte, die mit ihren an die Liebe gebundenen Weisen und Formen auch in einem Rettungshause sich herausbilden und herausgebildet werden muß. Die Familie umschließt in der ersten und letzten Ruhezeit des Tages das ganze Zusammenleben mit ihrer gemeinsamen Morgen- und Abendandacht und ist nach jeder Arbeitszeit die Stätte der Erfrischung, Erheiterung und der Sammlung sowohl leiblicher, wie geistiger Kräfte. Die Aufgabe derjenigen, welche für diese Zeiten die Aufsicht führen, geht unter anderem dahin, das Zusammensein der Kinder, z. B. bei der Mahlzeit ein solches werden zu lassen, daß in naturgemäßer Weise Geistiges und Leibliches sich durchdringt und die Unterhaltung das Mahl würzt. Je nachdem die Arbeitspausen sind, schließt sich an das Mahl die noch größere Ruhe und Feier. So entstehen für das Haus und insonderheit für seine Jugend die verschiedenen Mahlzeiten und Spielzeiten, Abends der Feierabend — und dann die Nachtruhe, am Sonnabend der Schluß der Woche, und der Anfang der neuen Woche mit dem Sonntag. — Daran schließen sich die Jahresfeste, welche theils aus dem Gemeinschafts-, also aus dem Kirchen-, dem Vaterlands- und dem Familienleben, theils aus dem persönlichen Leben hervorgehen. Dieser Wechsel von geistiger und leiblicher Arbeit mit ebenso gleichartig, als auch mannigfaltig ausgefüllten Pausen ist die Bedingung eines gesunden und christlichen Volks-, Familien- und persönlichen Lebens und deswegen für alle diese Lebensverhältnisse von der größten Bedeutung. Es ist eins der Symptome im gegenwärtigen Stadium unseres Volkslebens, daß einer ungeheuren Masse durch die sociale und industrielle Entwicklung des nationalen Lebens der Besitz der Ruhezeit immer mehr, bei vielen fast bis auf das unentbehrlichste Minimum geraubt wird, und wiederum daß in denjenigen Classen, wo man diese Ruhezeit noch besitzt, dieselbe nur als das geöffnete Thor dient, durch welches der Rausch der Vergnügungen sich zwischen das Arbeitsleben störend und oft verheerend ergießt. Namentlich ist auch der Jugend, welche in die Rettungshäuser einkehrt, dies ganze hierher gehörige Lebensbereich bis dahin entweder so gut wie gar nicht oder nur in verwilderter Gestalt bekannt gewesen. Insbesondere ist ihnen ein gesunder Inhalt für die Ausfüllung der Arbeitspausen fremd. Darum ist es eine inhaltreiche Aufgabe des Rettungshauses, zuerst aufs vollste die Berechtigung des Bedürfnisses nach Ruhe und geselliger Freude anzuerkennen und in würdiger Weise das feiernde Leben einer Familie darzustellen; aber so, daß dadurch das eigentliche Arbeits- und Berufsleben nicht beengt und beschädigt, sondern unterstützt und gefördert wird. Alle hierher gehörigen Lebensordnungen und Beziehungen des ganzen Hauses im täglichen, wöchentlichen und Jahresleben legen demjenigen, dem die Führung des Hauswesens übertragen ist, wichtige Erziehungspflichten auf, die sich vielfach auf das Unscheinbarste und Unerheblichste beziehen, aber darum nicht minder wichtig sind. Auf alles einzelne hier näher einzugehen, bleibt unmöglich. Sonst würde zu erörtern sein die Wahrung und Achtung einer guten Familiensitte, die auch in einem Rettungshause aufrecht erhalten werden soll; dazu gehört unter anderem auch die gute und anständige Haltung beim täglichen geselligen Beisammensein; auch das scheinbar Unbedeutende hat da eine Bedeutung, z. B. das Verhalten bei den Mahlzeiten, das Verhalten im Verkehr untereinander, das Grüßen und das Erwidern des Grußes, die Ausrichtung einer Bestellung und Besorgung, die gesittete Haltung in der Kleidung u. s. w. Dieses Lebensgebiet, das in das Familienleben hineinfällt, ist für die Erziehung im Rettungshause, das dabei sehr viel Schwierigkeiten und Unsitten in Liebe und Geduld zu überwinden hat, ein sehr wichtiges, weil die nicht abgelegten Unarten nachher mit ins selbständige Leben hinübergehen und mehr als anderes im Stande sind, den Unmuth z. B. in einer Handwerkerfamilie gegen einen Lehrburschen aus dem Rettungshause und das tägliche Aergernis zu mehren. Es gehört hierher auch insonderheit das festliche Mahl, die Betheiligung des Hauses an der Feier (z. B. Geburtstagsfeier) der einzelnen Glieder; nachher die Feier der eigentlichen Haus- und Gedächtnisfeste, sowie der kirchlichen und patriotischen Feste, bzw. Festzeiten. Wir verzichten aber hier auf dieses alles, zumal in dem Artikel Rauhes Haus darüber ein mehreres enthalten ist, und begnügen uns, noch auf einige allgemeine Puncte besonders hinzuweisen. Dahin gehört zunächst das

Spiel. Im Spiel erscheint das Kind am meisten so, wie es ist. Das Spiel des Kindes ist das Product seiner innersten Freiheit und seines innersten Wohlbehagens. Das noch jüngere Kind, namentlich das Mädchen vertieft sich in dasselbe mit dem rührendsten Ernst. Es giebt aber auch Kinder, die nicht spielen, nicht spielen mögen und nicht spielen wollen; das ist meist ein bedenkliches Symptom. Da gilt es die Kunst, das Kind zum Spielen zu bringen. Der ist ein unbrauchbarer Gehülfe im Rettungshause, der selbst nicht spielen und auch nicht in das Kindesleben so eingehen kann, daß er als Kind mitspielen mag. Das richtige Mitspielen ist ebenso wichtig, als das richtige Mitarbeiten. So frei aber auch das Spiel ist, so muß es doch seine Ordnung haben, es darf nicht ausarten und entarten. Laut mag es schon dabei hergehen; das Springen und Lachen und Tanzen ist hier vollberechtigt, aber alles in der Zucht des Geistes und in Ehren der Sitte. Alle in dem Kinde wohnende Unsitte und Zuchtlosigkeit, selbst Bosheit bricht beim Spiel ans Licht, das Mitspiel lehrt dem wehren, noch bevor es zum Ausbruch kommt. Auch im Spiel gruppirt sich die Gemeinschaft der Kinder; es bildet bestimmte Gestalten, verschieden nach Landessitten und Jahreszeiten. Manche Spiele verlaufen in einem gewißen Turnus und kehren alljährlich wieder. Die hier hervorzuhebende Seite des Spiels ist das in ihnen verkörperte Volksthümliche, welches für das Kindesleben einen besondern Reiz hat. Derartige Spiele sollen nicht bloß geduldet, sondern aufgebracht und nach der Freiheit der Kinder gepflegt werden. Es wäre ein bedauerliches Zeichen von verkehrter Stellung des christlichen Rettungshauses, wenn in ihm solches Kindesspiel nicht zu seinem Recht käme, oder wenn man es in ihm für unberechtigt halten wollte. In dem Rettungshause, in dem das Alte nicht nachwirkt, sondern vergeben ist, in dem keine Fesseln als die der Liebe existiren, ist auch das Spiel frei und froh und ganz das, was es sein soll; darf daher auch nicht durch beschränkende Fesselung des Christenwesens selbst beschränkt und gefesselt werden. Daß es sich mit Ernst und Zucht verbinden läßt, zeigen vornehmlich die den Knaben gewährten spielenden Leibesübungen strengerer Art, welche ihnen zugleich eine Erholung sind. Wir meinen die Turnübungen und das Exerciren, welches letztere nirgends fehlen sollte; namentlich in größeren Anstalten ist es an seinem Ort, wo es die Menge ordnen hilft, und wo diese Uebungen sehr schön zur Regelung des Ganzen dienen. — Auch gehört hierher das Baden mit Schwimmübungen, wo irgend die Gelegenheit vorhanden ist. Für die Mädchen existiren dergleichen Uebungen als unausführbar nicht; doch sind Reck- und Aufziehübungen an der im Zimmer angebrachten, verkürzten Strickleiter zur Gesundheit mancher Mädchen dienlich und ohne auffällig zu sein, auch ausführbar.

Noch eine andre pädagogisch wichtige Gestaltung der spielenden Beschäftigung schließt sich an das Blumenbeet des einzelnen Kindes. Man lege sie als Gewinde um einen Theil des Spielplatzes, oder weise ihnen eine andre, sonstwie gute Stelle im Garten, aber immer nur in unmittelbarster Nähe des Wohnhauses an. Es muß jedenfalls diejenige Sorgfalt auf die Generalanlage gewandt sein, daß auch die Kinder daraus von selbst entnehmen, was für ein Werth dieser Gabe beigelegt ist, und daß ihre Sorgfalt sich nicht vergeblich am einzelnen Beete mühen soll. Wer für das Große im Kleinen Sinn hat, wird bald erkennen, daß durch derartiges Kleines ein Großes in den Gemüthern der Kinder gebaut wird. Wie oft steht der Knabe wie ein glücklicher Prinz und das Mädchen in süßem Glück vor diesem Blumeneigenthum. Alle Gedanken und Hoffnungen eines solchen Kindes gehen oft darauf hin, wie es mit dem, was da werden wird, seinen Vater oder seine Mutter beim nächsten Besuch erfreuen will! Wie manchmal überrascht es in der Anstalt jemand mit solchem Geschenke und läßt nie erfahren, von wem es gekommen! Dasselbe läßt sich von den Beeren und Früchten sagen, die eine solche Familie auf ihren Landstücken wachsen sieht.

Noch anders füllt sich der Feierabend in den Wohnhäusern, vollends im Winter, wenn die langen Abende kommen. Der Liederschatz in Wort und Melodie kommt in solchen Abenden zur Aneignung und Verwendung. Der in der Schule geübte Gesang giebt sich damit kund als eine Handreichung für die Familie und diese wiederum hilft ungezwungen und zu ihrer eigenen Freude der Schule. Allein der Gesang, wo er ertönt, begleitet nur das Thun. Schon oben ist die Rede gewesen von der freiwilligen Liebesarbeit in der Familie, die zur Erfreuung für andere, namentlich auch wochenlang

vor Weihnacht das Haus erfüllt. Daneben aber gehen auch die geistigeren Beschäftigungen zur Nachübung oder Vorübung der Schule, insonderheit aber das Lesen und Vorlesen aus guten Büchern, verbunden mit Gespräch und Erzählung. Jedes Rettungshaus muß eine gute Hausbibliothek für sämmtliche Hausgenossen, aber auch ganz speciell für die Kinder haben. In sie hinein gehört das Beste, was die Volksliteratur bietet. Schriften tendenziösen Inhalts kritisiren sich selbst, indem ihnen gewiß die Leser fehlen würden.*) Eine solche Bibliothek braucht Bücher belehrenden Inhalts aus dem Gebiete der Geschichte und besonders der Biographie; dann Reisebeschreibungen und Völkerkunde, auch Bücher mit einer gesunden, ernsten und erheiternden Unterhaltung. Doch ist dabei eine sorgsam aussuchende Kritik anzuwenden.

Wo es ausführbar ist, sollte keine Gelegenheit ungenützt vorübergehen, die den Kindern Erheiterung und Belehrung zugleich bieten kann. Welch eine Freude ist z. B. für die Kinder der Besuch eines zoologischen Gartens oder eines naturhistorischen Museums; findet sich ferner einmal die Gelegenheit, vor ihnen z. B. für Schulen eingerichtete mikroskopische Experimente ausführen zu lassen, so wird auch diese zu ergreifen sein. Kommt dazu nun noch der vom Werk- und Schultag scharf ausgesonderte Sonntag, welcher die Summe dieser inhaltreichen Ruhezeit in sich schließt, und dem Hause aus der Gemeinschaft mit der christlichen Gemeinde zugleich neue geistliche Segnungen zuführt, und außerdem alles andere, was in Festen und Feiern aus dem Jahresleben hervorwächst — so wird es keiner weiteren Einzelheiten bedürfen, um zu dem Ergebnis zu gelangen, wie aus einem geistig also dotirten engen, in Liebe zusammengeschlossenen Familienleben heraus dem Berufsleben im Hause, d. h. der Handarbeit und Schule immer neuer reicher Zufluß an frischen Kräften zugeführt wird.

X. Strafgewalt und Disciplin. Behinderungen und Störungen des Anstaltslebens seitens der Zöglinge haben freilich Hauseltern, Gehülfen und Gehülfinnen immer zunächst vorbeugend entgegen zu treten; ebenso bleibt es unerläßliche Pflicht, der Schwäche der Zöglinge eingedenk sie in Geduld und Nachsicht zu tragen, um sie allmählich im Kampf gegen die Versuchung zu üben und zu stärken. „Jene unnachsichtliche und ausnahmslose“ Bestrafung jeder, auch der „kleinsten“ Verletzung der Haus- und Tagesordnung, welche Hirscher (S. 24) Namens der Kirche, als der Mutter der Rettungshäuser, fordert, kann das Rettungshaus unmöglich zur Voraussetzung haben. Allein, wenn alle Unterstützung und alles Entgegenkommen nichts ausrichtet, vielmehr zuletzt der Trotz und Widerstand gegen die geltenden Regeln sich erhebt; wenn sich vollends der alte Mensch ganz ungebrochen wieder herausstellt und das alte Leben fortgesetzt wird; dann freilich muß der Zögling zu dem Bewußtsein gebracht werden, daß zwar das Alte vergeben ist, daß aber, wenn er neue Unthaten beginnen will, diese die Strafe nothwendig zur Folge haben. Wer hat in solchen Fällen die Strafgewalt zu üben? Im Rettungshause kann den Zöglingen gegenüber die Strafgewalt nur in der Hand des Hausvaters oder dessen Stellvertreters ruhen, weil er eben der Hausvater und die Anstalt als eine Familie gedacht ist.**) Das Strafrecht ist ein unveräußerliches Vater- und Hausrecht und kann des-

---

*) Dr. Hirscher (a. a. O. S. 38) verlangt für die Feierstunden namentlich auch Lectüre, besonders aber die Lectüre von Lebensbeschreibungen „verwahrloster Kinder“. — Es versteht sich, setzt er hinzu, daß diese Erzählungen jeweils vom Vorsteher mit passenden Anwendungen auf die Zöglinge und mit Ansprachen an dieselben begleitet werden. — Eine derartige Literatur existirt zum Glück gar nicht; sollte sie aber je zu einer Existenz kommen, so wäre sie als tendenziös gerade für Rettungshäuser nicht zu empfehlen.

**) In dem zwischen den Vorständen der Rettungshäuser und den aus der Brüderanstalt des Rauhen Hauses entnommenen Hausvätern derselben abgeschlossenen Contract lauten die bezüglichen §§ folgendermaßen: § 2. „Dem Hausvater werden alle Rechte eines Hausvaters hinsichtlich der gesammten Erziehung (Unterricht, Beschäftigung, Beaufsichtigung) der Zöglinge, sowie in Beziehung auf die Einrichtung der Haus- und Tagesordnung zuerkannt. Diese letzteren, sowie der eventuell vom Hausvater zu entwerfende Unterrichtsplan bedürfen jedoch der Bestätigung.“ — § 7. „Dem Hausvater wird zugesagt, daß ihm niemals in Gegenwart der Kinder oder Gehülfen, Dienstboten oder anderer fremder Personen weder ein Lob, noch ein Tadel über sein Verhalten und seine Amtsführung von einem Mitgliede der p. p. Verwaltung geäußert werden soll. Dagegen ist er verpflichtet, vor derselben selbst sich über alles zu rechtfertigen,

wegen auch nicht ohne weiteres mit einem Gehülfen getheilt werden. Muß es einem solchen dennoch in Fällen, wo es das Beste des Zöglings erfordert, theilweise überlassen werden, so darf das doch nur in bestimmt beschränktem Maße gelten und jedenfalls nur für leichtere Vergehungen, für die eine Zurechtweisung mit dem Wort, ein an die Thüre stellen, ein Entziehen des Spielrechts u. dgl. genügt. Eine körperliche Züchtigung kann dem Gehülfen nur bis zu einem gewißen Maße und unter bestimmten Beschränkungen, z. B. 3 Schläge mit einem Stock, gestattet werden. Auch dürfen sich solche Strafbestimmungen nur auf die demselben Gehülfen unterstellte Aufsichtszeit beziehen. Nur bei Nacharbeiten für die Schule findet eine Ausnahme statt. Dagegen hat der Gehülfe sich in allen Fällen an den Hausvater zu wenden, wo die Zuerkennung schwererer Strafe unerläßlich scheint, z. B. Entziehung von Essen, körperliche Züchtigung, Einsperrung. Vollends wird das nöthig, wo mit Rettungsanstalten Brüderanstalten verbunden sind. Es darf auch in allen Fällen dem Kinde nicht verwehrt werden, sich auf den Hausvater, dem vor allen andern zu vertrauen es berechtigt bleibt, zu berufen. Aus dem Princip der Familie heraus ergiebt sich aber weiter, daß die in einem Rettungshause verhängten Strafen keine anderen sein dürfen, als wie sie für gewöhnlich und auch unter erschwerenden Umständen in einer jeden Familie vorkommen. Wo also in einem Rettungshause Handschellen, Fußfesseln, in Blöcke spannen u. dgl. vorkäme, würde dasselbe seinen Charakter verleugnen und eine Correctionsanstalt werden.*) Daraus ergiebt sich zugleich, daß es im Rettungshause keine förmliche Strafordnung geben kann, sondern nur allgemein gültige Hausregeln, wie in jeder Familie. — Oft wird gefragt, ob auch körperliche Züchtigungen im Rettungshause zur Anwendung kommen? Die Frage ist zu bejahen, und warum sollte sie nicht bejaht werden? Wir verstehen unter der körperlichen Züchtigung freilich nur Schläge mit dem Stock auf den Rücken, ohne Anwendung von sonstigen Züchtigungsapparaten. Wir setzen aber voraus, daß ernstere Züchtigungen ohne Ausnahme von niemand anders als vom Hausvater selbst vollzogen werden, der als Träger des väterlichen Rechts und der väterlichen Liebe den Geist jenes Rechts und jener Liebe nicht verleugnen wird. Ferner ist die maßvolle, möglichst seltne Anwendung derselben und zwar nur für schwere Vergehen zu fordern; ebenso die Gerechtigkeit bei Zuerkennung derselben, die totale Erledigung auf einmal, und der Regel nach die möglichst geringe Publicität bei der Vollziehung. Unter diesen Cautelen ist sie ein gutes und wirksames Mittel, zu dem noch heute die salomonischen Empfehlungen passen. In einer Rettungsanstalt wird sie auf keinen Fall entbehrt werden können. Wie es hier immer wieder vorkommen wird, daß solche Züchtigung bei vielen, ja bei den *meisten* Kindern nie wird zur Anwendung zu kommen brauchen; so werden auch solche Individuen immer wieder sich einstellen, die *ohne* dieselbe nicht gedeihen. Bei etlichen genügt sie einmal zu ihrer Demüthigung; bei andern, die mehr dazu herausfordern, nützt sie, obgleich oft angewandt, schließlich doch nicht; dennoch aber wird vielleicht der Erstere, der sie nur einmal erfährt, endlich ein Taugenichts und der Letztere, welcher als Knabe ein solcher werden zu wollen schien, zuletzt ein braver Mann. Erfahrungen der Art können jedoch über Werth und Unwerth einer solchen Strafe an sich nicht entscheiden. Ein anderes, wirksames Strafmittel, welches aber noch seltener einzutreten hat, ist der Arrest, — nicht der gewöhnliche Stubenarrest oder der Wandarrest (ohne dergleichen läßt sich keine Aufsicht durchführen); sondern der Arrest, welcher Einsperrung im Carcer ist, in der Weise und in dem Sinne, wie sich dergleichen in jeder größern öffentlichen Schule vorfindet. Die Carcerstrafe ist für manchen jungen Frevler, der in Trotz und Hochmuth gegen Lehrer und Kameraden sich vergeht, oft ein wirksames Mittel, den Ueber-

---

worüber Rechenschaft verlangt wird. Im übrigen kann er durch Beschlüsse, die ohne seine Zustimmung gefaßt sind, in der nach seinem Gewissen auszuführenden Erziehung der Kinder nicht gebunden werden," d. h. er kann z. B. nicht beauftragt werden, ein Kind etwa nach einem Decret der Verwaltungsbehörde, wenn er vollends mit demselben nicht übereinstimmt, zu bestrafen.

*) Daß noch weniger eine Marterwillkür gestattet sein kann, und daß sich bei einem solchen Verfahren auch ein Rettungshausvorstand dem obrigkeitlichen Einschreiten nicht entziehen könnte, versteht sich von selbst.

muth zu brechen und bleibt immer eine einschneidende Strafe für die, welche es gewagt haben, in schwerer Weise die Hausordnung zu durchbrechen.

Im Rettungshause treten aber noch ganz andere Fälle auf, in denen alle disciplinarischen Maßregeln nichts mehr helfen, mithin ganz andere Wege der Hülfe betreten werden müßen. Wir reden nicht davon, was zu thun, wenn einmal ein Knabe oder ein Mädchen entläuft. Es unterliegt keinem Zweifel, daß man den Verlornen zu suchen, und wenn er von selbst zurückkehrt, nicht zurückzuweisen, sondern wieder aufzunehmen hat. Aber was mit einem Kinde anfangen, welches nicht ein-, sondern zehn-, fünfzehn- und zwanzigmal entläuft, und zwar ohne alle denkbare Veranlassung, mit einem Kinde, welches sich dabei jedesmal in Unglück und Elend stürzt, friert, hungert, elender lebt als ein Thier, und doch, nachdem es immer wieder aus seinem Elend herausgerissen und in die Höhe gebracht ist, immer von neuem sich in solchen Abgrund stürzt? Es lassen sich über das in solchen Fällen einzuschlagende Verfahren kaum allgemein gültige Regeln geben; jeder Fall muß für sich behandelt werden. Nur die dauernde Zurückweisung eines solchen Kindes wäre Unrecht. Im Gegentheil — ein solches Benehmen zeigt nur um so gewißer, in welchem Maße ein solches Kind des Rettungshauses bedarf. Ja in Fällen wie der genannte, bleibt zuletzt nichts übrig, als sich zu freuen, und alles freut sich auch wirklich, wenn ein Deserteur wiederkehrt. Die Kameraden selbst bilden vielleicht dann zuletzt um ihn eine lebendige Mauer, nehmen den Unglücklichen doppelt herzlich in ihre Mitte und thun, was die Erwachsenen nicht können, um ihn zu retten. Und daß die Rettung schließlich doch noch gelingt, dafür geben Thatsachen Zeugnis. Oder was soll werden, wenn sich einmal ein Complott herausbildet, in welchem Unzuchtssünden, Bosheiten, Tücken, Diebereien und Verräthereien aller Art sich verstecken, die zuletzt zu einem unentwirrbaren Knäuel geworden, dessen Fäden in immer tiefere Abgründe, die jenseits des Hauses liegen, leiten? Soll dann ein Strafproceß eröffnet werden, der mit einer großen Reihe von Strafdecreten endet? Es ist leicht zu sagen, man müße solche Kinder entfernen, die unter die Hand der Obrigkeit gehören, als ob in den staatlichen Anstalten das böse Element aufhörte zu existiren, während es sich nur versteckt und nach innen zu tiefer wurzelt und ruinirt. Allein dem Rettungshause kommt es nicht auf die Entfernung der K i n d e r, sondern der S ü n d e an, und dazu gehört auch die Ausgeburt des Bösen, das oft nur mächtig wird, um auszureifen und dann abzufallen und selbst zu verderben. Kinder dieser Art der Obrigkeit zu übergeben, ist überdies kein Anlaß. Die Obrigkeit straft solches oft gar nicht und wäre eine Bestrafung wünschenswerth, so wäre das Sache nicht der Obrigkeit, sondern der Eltern. In solchen Fällen bedarf es einerseits des vollsten Ernstes gegen die Sünde und andererseits des ganzen Glaubensmuthes, zum Besten der Kinder mit ihren Sünden in den schweren Kampf einzutreten. Es gilt, die Kinder im innersten Gewissen es erfahren zu lassen, daß sie, obwohl des Zornes Gottes werth, dennoch unter seiner Gnade und Barmherzigkeit stehen und daß die Liebe Christi auch den Vater des Hauses mächtig macht, sich ihrer immer aufs neue erbarmend anzunehmen. Es kann dahin kommen, daß in solchen Fällen das ganze Haus in Mitleidenschaft gezogen, zur Mitwirkung aufgerufen wird, so daß ein solches Ereignis der Anlaß wird, alle zur Demuth, alle zur Buße zu führen, alle zu Mitarbeitern am Werk der Rettung der einzelnen zu machen. Mittheilungen über solche Erfahrungen gehören aber nicht in die Welt der Tages- und Jahresneuigkeiten, sondern in die Reihe derjenigen Geheimnisse über Gottes Gnadenliebe, von denen ein rechtes Rettungshaus einen reichen Schatz zu bewahren verpflichtet bleibt.

Es bleiben aber doch noch zwei extremste Disciplinarmittel für anders geartete, äußerste Fälle übrig. Das eine tritt ein, wenn in der Anstalt Handlungen von gemeingefährlichem, verbrecherischem Charakter, die als solche in die volle Oeffentlichkeit bringen, begangen werden. Handlungen derart sind nicht etwa Freveleien gegen das Eigenthum der Anstalt u. dgl., auch nicht verbrecherische V e r s u c h e Brand zu stiften, sondern die wirkliche Ausführung solcher Pläne.*) Noch schwerer sind die Fälle, wo

*) Ein solches Verbrechen ist im J. 1836 im Rauhen Hause verübt worden und ist im Anschluß an die den Missethätern zu Theil gewordene Behandlung der Anlaß zur Umkehr für viele geworden (s. Jahresbericht III, S. 28 ff.).

Pläne gegen das Leben z. B. der Hauseltern geschmiedet werden und Hand an die Ausführung gelegt ist. Der Hausvater als das Familienhaupt ist gesetzlich nicht verpflichtet, von dem Kinde, welches das Verbrechen begangen oder hat begehen wollen, Anzeige bei der Obrigkeit zu machen. Allein er wird in solchem Fall nicht selten es dem Uebelthäter selbst schuldig sein, ihm die obrigkeitliche Strafe, welche ihm den Ernst der Unthat offenbaren und so zur Wohlthat werden kann, nicht vorzuenthalten. Auch die Rücksicht auf die andern Zöglinge spricht hier gebieterisch mit. Dabei wird dann die Obrigkeit selbst entscheiden, wie mit solchen Kindern zu verfahren ist.*) Ein anderer Fall ist der, wo die Arbeit an einem Zögling bis zu dem Stadium sich vergeblich erweist, daß die sittliche Gefährdung des Zöglings selbst oder die der übrigen Kinder die definitive Entlassung desselben erheischt. In den wenigen Fällen, wo eine derartige Entlassung im Rauhen Hause nothwendig wurde, ist sie nie ohne die Hoffnung geschehen, daß die Entlassung selbst dem Betreffenden zu einem Mittel der Umkehr werden könnte.

XI. Die religiöse Bildung und Pflege. — Der Werth, den das Religiöse, und das ist hier das specifisch Christliche, für die Rettungshäuser hat, geht schon aus allem bisher Gesagten hervor. Das Evangelium von der Gnade Gottes, die in Christo die Sündenvergebung schenkt und aus dieser die dankbare Liebe hervorgehen läßt, ist das Fundament dieser Anstalten. Dies Evangelium einen Antrieb zu einem neuen Leben der Zöglinge werden zu lassen, das soll das von der Anstalt erstrebte Ziel sein. Die Erreichung desselben liegt freilich nicht in menschlicher Liebe Macht, die dazu nur die Hand reichen kann. Diese Handreichung eben ist es, die hier in einigen Linien gezeichnet werden soll. Es werden bei unserer Erörterung unterschieden werden a) die betreffenden für die Gesammtheit der Zöglinge bestehenden Einrichtungen von b) der dem einzelnen Kinde zugewendeten besonderen Fürsorge und religiösen Pflege.

A. Diejenigen Einrichtungen, die das Ganze umfassen, fallen unzweideutig in das Gebiet des Familienlebens. Dieses, dem recht eigentlich das Herz und seine Seele, die Liebe, zufällt, hat in der religiösen Bildung die Herzensbildung der Zöglinge überkommen, durch die alles, was in der übrigen Bildung mangelhaft bleibt, aufs reichlichste ersetzt wird, und in der alle andere Lebensbildung, welche Arbeit und Schule gewähren, sich vertieft. Uebrigens sind hier keine besonderen Einrichtungen für Rettungshäuser gemeint, mit denen überhaupt Frömmigkeit oder eine besondere Art von Frömmigkeit erzielt werden soll. Der Ausschluß jeder derartigen Methode liegt schon im Princip wenigstens der evangelischen Rettungshäuser. Diese Anstalten sind Glieder einer Kirche, die kein anderes Mittel zur Erweckung des Glaubens kennt, als das recht ausgetheilte Wort Gottes. Dies Wort ist aber nie ohne den Geist Gottes; derselbe waltet im Worte mit seiner Freiheit und zwar für diejenigen, welche in der ihnen von Gott verliehenen Freiheit im Stande sind, entweder das Wort anzunehmen oder dasselbe zu verwerfen. Darum ist es Pflicht, dies Wort im Rettungshause zunächst mit voller Anerkennung derjenigen Freiheit auszutheilen, die ihre Verkümmerung nirgends weniger als im Kinde verträgt, — sodann aber dies Gotteswort in demselben reichlich wohnen zu lassen. So weit es für die Familie als solche verwerthet wird, ist seine Austheilung auch nicht Sache eines Dritten, sondern Sache des die Familie in sich zusammenfassenden Hausvaters, in Gemeinschaft mit der Hausmutter, die mit diesem Worte wie mit dem täglichen Brot für ihre Familie sorgen.

Nach allgemeiner Regel christlichen Lebens hat das Wort Gottes und die aus ihm hervorgehende Hausandacht zunächst den Anfang und das Ende eines jeden Tages,

*) Je nach den Verhältnissen ist es z. B. denkbar und jetzt auch gesetzlich ermöglicht, daß ein solches Kind der Anstalt zurückgegeben, oder was unbedingt rathsamer wäre, einer andern Rettungsanstalt übergeben wird. Die Aufnahme von Brandstiftern können Rettungshäuser, wenn sie damit ohne Consequenzen für ihre freie Bewegung in der Erziehung betraut werden, überhaupt nicht verweigern, wenn sie auch recht thun, sich nicht zum voraus unbedingt dazu zu verpflichten. Es kommt dabei jedesmal auf den Stand des Zöglings und darauf an, ob die Gefahr von Complicen vorhanden ist. Gerade auch um solcher Fälle willen ist es wichtig, daß bei der Aufnahme von Kindern der Hausvater mitbestimmend betheiligt sei.

damit aber zugleich auch das, was zwischen diesen Endpuncten liegt, zu heiligen. Es sollten diese Hausandachten und namentlich die für den Abend bestimmten möglichst kurz sein, wodurch jedoch insbesondere die Morgenandacht nicht unnatürlich beschränkt werden soll, als ob um dieser Kürze willen Wesentliches geopfert werden müßte. Auch wo eine Anstalt aus mehreren Familien zusammengesetzt ist, die in der frühen Tagesstunde zu einer kurzen Andacht für sich allein zusammen kommen, ist deswegen eine wöchentlich mehrmalige gemeinsame Zusammenkunft aller Familien nicht ausgeschlossen. Ueberall aber muß die Morgenandacht des Hauses nicht bloß Vorlesung der Bibel, sondern wenigstens an einigen Tagen der Woche auch eine kürzere oder eingehendere Erklärung derselben bieten. Den Herrn, welcher selbst in seinem Worte spricht, in seiner Objectivität und Herrlichkeit, sowie in seiner Güte und in seinem Ernst denen, für die er spricht, offenbar zu machen, ist dabei eine nicht leichte und zugleich hochwichtige Aufgabe. Daß manche der Hörer das Geredete noch nicht voll verstehen, schadet nichts; es liegt in der Natur dieses Wortes, daß es in der Erinnerung ein Samenkorn bleibt, das zu seiner Zeit lebendig werden soll. Aber auch die noch nicht Verstehenden müßen nach und nach zum Verständnis geleitet werden. Der in allen persönlichen und sachlichen Verhältnissen kundige, rück- und vorwärts schauende Hausvater, der alle und alles auf seinem Herzen und Gewissen trägt, hat dabei reichlich Gelegenheit, im Lichte des gerade sich darbietenden Gottesworts oder selbständig für sich die allgemeinen Angelegenheiten des Hauses, wie die besonderen vorliegenden Beziehungen, ohne sie mit Namen zu nennen, zu berücksichtigen, gegebene Aergernisse zu überwinden, überhaupt wieder zu bauen und auszugleichen, was andere vielleicht niedergerissen und zerrissen haben. Eine gleiche Bedeutung haben diese Hausandachten aber auch für das Individuellste. In dieser Stunde werden neue Hausgenossen in die Gemeinschaft des Hauses mit Namen eingeführt. Hier werden die Geburtstage der Einzelnen gefeiert und dabei kann jedem derselben ein kurzes Wort der Ermunterung und Freude, aber auch — jedoch nur so, wie es sich für die Geburtstagsfeier paßt — ein Wort der Ermahnung gesagt werden. Auch die Geburtstage der schon entlassenen Kinder und der früheren Mitarbeiter haben hier ihre Stelle. Schließlich werden solche Namen in Gebet und Fürbitte vor dem Herrn genannt. Auch das Gedächtnis von den im Hause gestorbenen Hausgenossen oder besonderen Freunden und Wohlthätern des Hauses kann an deren Jahrestagen erneut werden. Wie naturgemäß und einfach wird so das gegenwärtige und das bis dahin verflossene Leben des Hauses immer wieder zu dem Urquell alles Lebens zurückgeführt! Dieses alles zusammengefaßt, bildet sich eine Geistesmacht, die in allen Kindern die Gewißheit weckt, daß auch sie für die im Rettungshause weiterlebende Familie nicht verloren gehen und nicht vergessen werden, sondern weiter leben und auf fürbittendem Herzen getragen werden. Das Abendgebet soll wie gesagt nur kurz sein; ein kurzes Schriftwort, ein Abendgebet und ein Liedervers genügen.

Für diese Hausandachten ist übrigens festzuhalten, daß sie keine Unterrichtsstunden sind, daß in ihnen also auch keine Schuldisciplin zu üben ist. Die Jugend hat, wenn sie sich in der Gemeinschaft einer betenden Gemeinde versammelt sieht, selbst unter sich Disciplin zu üben. Wenn dennoch Rügen nöthig werden, so sind dieselben nach dem Schluß dem Einzelnen allein zu ertheilen. Die Kinder lernen auch auf diese Weise das Gebet von der Schularbeit zu unterscheiden und um so mehr, als in dieser Richtung des Hauses die Tendenz auf den Sonntag zu erblicken ist. Die dem Hausgottesdienste gewidmeten Werktagsstunden sind vorweggenommene Sonntagsstunden oder vielmehr der durch den Wochentag hervorbringende Theil des hinter allem Arbeitsleben stehenden und leuchtenden Sabbats.

Außer dem Hausgottesdienst kommt hier noch die Ausübung der christlichen Sitte des Tischgebets in Betracht. Die in der Mitte des Tages liegende Zeit ist zugleich die zum Mahl bestimmte Zeit, zu der die Familie in besonderem Sinne um den Tisch sich sammelt. Alle andern Speisungen sind nur vorläufige, die auf den Mittag entweder vorbereiten oder ihn nachträglich ergänzen. Diese Stelle ist also die eigentliche Stelle des Tischgebetes. Der Herr betet nach dem Evangelium nur zu Anfang, wer das auch nur thut, folgt seinem Beispiel. Die christliche Sitte hat noch die Danksagung am Schlusse hinzugefügt; wer ihr folgt, thut ebenfalls nicht gegen

den Willen des Herrn. Das Rettungshaus wird sich in dieser Beziehung je nach der Sitte seiner Heimat zu richten haben. Die Frage, ob es richtig gewesen, in neuester Zeit diese Sitte auf alles gemeinsame Essen und Trinken, wie in manchen Häusern und Anstalten geschieht, auszudehnen, kann aus innern und äußern Gründen nicht unbedingt bejaht werden. Zu den äußern Gründen gehört, daß diese Ausdehnung der Sitte bei uns keineswegs christlich-volksthümlich ist; die innern Gründe aber erinnern alle an die Warnung vor dem Zuviel dieser Art Gebetsübungen.

Eine bedeutungsvolle Stelle gebührt im vorliegenden Abschnitte dem Sonntag. Je mehr das Volksleben dem wahren Sonntagsleben entfremdet ist, je mehr wohl den meisten Zöglingen der Sonntag nur in seiner Entartung als der allgemeine Vergnügungstag bekannt ist, desto höher steht die Aufgabe, seine würdige Feier auch im Rettungshause zu verwirklichen. Es werden unter den Anstalten keine sein, in denen nicht am Sonntag alle Werktagsarbeit ruht. Das ganze Haus ist schon vom Sonnabend her gesäubert; auch alle Kinder sind's an ihrem Leibe und an ihren Kleidern; sie erscheinen alle im Sonntagsschmuck. Ebenso sind Haus und Garten blank und neugeordnet, und alle Gemüther und Angesichter sind frisch und wohlgemuth! Es wird sich empfehlen, vor der Kirche sich noch einmal beisammen zu sehen, weil es doch noch manches zu ordnen geben mag; dann aber folgt der Kirchgang. Was die Zöglinge täglich aus Gottes Wort gehört, vernehmen sie im Gotteshaus zusammen mit der großen Gottesgemeinde, ihnen zugleich zum Zeugnis dafür, wie Haus und Kirche und Kirche und Haus auf éinem Grund und in éinem Bunde stehen. Der Weg aus der Kirche führt sie zum Mittagstisch. Es ist Sonntag und deswegen bringt der Tisch heute etwas besonderes, namentlich ein Fleischgericht. Dann folgt der Nachmittag, auf den sich die Kinder die ganze Woche hindurch hatten freuen mögen. An vielen Stellen, wo das überhaupt möglich wird, ist einer der Sonntage im Monat der Tag, wo nach Tische die Kinder von den Eltern und Geschwistern besucht werden. Wenn aber der Sonntag die Freude an den Eltern nicht bringt, dann bleibt für den Nachmittag ein großer freier Raum. Wie ist der auszufüllen? Manche meinen, mit Schulehalten; aber dazu ist ja die Woche, und der Sonntag ist eben besonders schön, weil an ihm keine Schule ist. Und was sollte denn gelehrt werden, wenn in der Woche für alles gesorgt ist? Wir stellen unter den Sonntagsfreuden und Erholungen der Kinder den Spaziergang weit oben an. Läßt doch Gott auch am Sonntag die Wälder grünen, die Bäche rauschen, die Vögel singen! Und daran sollten sich seine Menschen am Sonntag nicht freuen dürfen? — Im übrigen kann man zunächst nur den Kindern selbst folgen, um das Richtige zu finden; dieselben greifen von selbst zu ihrer freien Beschäftigung, sie werden Bücher lesen, Zeichnungen anfertigen; — oder sie treten auf ihren Spielplätzen zu ihrem Spiel zusammen, das am Sonntag nur nicht geräuschvoll werden darf; — oder es wird ihnen vorgelesen, oder sie unterhalten sich. Und warum sollten sie am Sonntag sich ihrer Blumen und Beete nicht freuen, warum nicht mit ihren Händen dieselben pflegen? Ebenso scheint es uns, ist den Mädchen, wenn sie es zu ihrer oder anderer Freude thun, leichte Nadelarbeit nicht zu wehren. Sie folgen damit einer Sitte, die an manchen Stellen Deutschlands gerade die ordentlichen von den unordentlichen Dienstboten unterscheidet. Namentlich im Winter tritt die Nothwendigkeit solcher freien Beschäftigung hervor; der Eifer für die „Weihnachtsarbeiten," mit denen die einen die andern zu erfreuen beabsichtigen, findet die langen Abende, insbesondere die langen Sonntagsabende noch immer zu kurz, die auf diese Weise mit feiernder Liebesarbeit erfüllt, einen unvergessenen Sonntagssegen bringen.*)

So lernen die Kinder den Sonntag vom Werktag unterscheiden, so wird er ihnen ein Erholungs- und Freudentag, den ihnen das Familienleben des Rettungshauses bringt. Sollte dem Kinde davon keine Erinnerung bleiben, wenn es später sieht, wie ganz anders diese Freude sich im großen und ganzen, weiten Volksleben gestaltet?

Die großen kirchlichen Jahresfeste und ihre Feier sind das sich-weiter-auseinander-Legen des Sonntags. In Verbindung mit der zu ihnen gehörigen

---

*) Vgl. außer dem Artikel über das Rauhe Haus noch den Jahresbericht über dasselbe von 1866 S. 18—21.

Vorfeier vom 1. Advent bis Weihnachten, vom 1. Fastensonntag bis Charfreitag und Ostern, von Himmelfahrt bis Pfingsten bilden sie die großen Sabbatszeiten des neuen Bundes. So faßt sie die Kirche, so soll sie auch die Familie fassen; die Anstaltsfamilie hat aber noch den Gewinn, daß sie im Stande ist, die Feier dieser Kirchenzeiten in die Feier festlicher Hauszeiten zu übersetzen. Das Rettungshaus verpflanzt auf diese Weise ohne weitere Worte die Ideen der verschiedenen Feste als Lebensmächte in die Herzen der Kinder und kann nichts besseres thun, wenn es christlichen Sinn in den kindlichen Herzen erwecken will. Am reichsten ist dieser Gedanke in Deutschland (wo das Weihnachtsfest einen hervorragend christlich-volksthümlichen Charakter gewonnen) in Bezug auf Advent und Weihnachten zu verwirklichen. Die im Rauhen Hause im Laufe der Jahre üblich gewordene Advents- und Weihnachtsfeier hat der Art. Rauhes Haus zur Darstellung gebracht. Die Osterfeier wird eben dort durch eine durchgehende Hausfeier der Fastenzeit vorbereitet, die in enger Beziehung mit den jedesmaligen Sonntagen stattfindet. Hinein in diese Vorfeier schlingen sich die Zurüstungen zur Confirmation und die Confirmation selbst, die Zurüstung zur großen Abendmahlsfeier und die Abendmahlsfeier selbst am Charfreitag, woran die neu und jüngst Confirmirten Theil nehmen, bis die Ostern erscheinen, deren Feier mit einer Auferstehungsfeier am Ostermorgen auf dem Friedhofe beginnt. Die im Rauhen Hause ebenso ausgebildete Feier des Reformationsfestes setzt freilich voraus, daß die Reformationsgeschichte den Hausgenossen bekannt sei. Während der betr. Woche wird regelmäßig die Augsburgische Confession unter den festlichen Kirchenliedern gelesen. Die Rettungsanstalt macht damit das Bekenntnis der Kirche zu dem ihren und erkennt so die Pflicht an, ihre Kinder auch darüber zur Klarheit und Gewißheit zu führen, daß sie Genossen einer Kirche sind, die mit der ursprünglichen auf dem Grund des göttlichen Wortes steht. Sie bietet damit den Zöglingen zugleich eine starke Waffe gegen die ihnen drohenden Versuchungen zum Abfall von der Wahrheit und vom Glauben der Väter und des deutschen evangelischen Volkes.

Dieser letzte Gedanke führt uns aber zugleich auf eines der bedeutsamsten Mittel zur Förderung und Befestigung der religiösen oder vielmehr christlichen Bildung, nämlich auf deren eigentlichen Unterricht, sowohl im Katechismus, als in der biblischen Geschichte, woran sich der Unterricht in den Elementen der Kirchengeschichte anzuschließen hat, in welche sich wiederum die deutsche vaterländische Geschichte (Reformation) von selbst einfügt. Das Ziel des biblischen Geschichtsunterrichtes muß sein, nachdem zunächst so viel irgend möglich die einzelnen Geschichtstheile bekannt geworden und die Vorführung der großen Persönlichkeiten des Alten und Neuen Testaments geschehen ist, dann auch so weit irgend möglich den herangewachsenen Kindern den organischen Zusammenhang dieser Geschichte des Reiches Gottes zum Bewußtsein zu bringen. Die Erkenntnis dieses Zusammenhangs erzeugt ihrestheils mehr als anderes die Gewißheit, daß es sich hier um eine Geschichte und um die Entfaltung einer von Gott geoffenbarten Wahrheit handelt; sie schließt in sich den Geist, der auch in den Kindern wieder lebendig werden soll und will. Die damit zusammenhängende Aufgabe ist, dem Kinde bewußt zu machen, daß die in dieser Geschichte waltende Hand dieselbe ist, welche auch die Geschichte des einzelnen Menschen leitet, und in demselben dieselbe Geschichte erzeugen will, die in der Person Christi endet. Der Hausvater hat als Lehrer die Aufgabe, sich in die heilige Geschichte und zugleich in die innere Geschichte seiner Zöglinge so zu vertiefen, daß sein Unterricht ein solches Ziel zu erreichen im Stande ist. Wenn sich die Anstalt in der günstigen Lage befindet, daß der Katechismusunterricht in ihr selbständig und nach Maßgabe des Bedürfnisses ihrer Schüler ertheilt wird, so eröffnet sich darin ein neuer Anlaß, die göttliche Lebenswahrheit für Geist und Herz dieser Kinder zu erschließen und ihren Glauben auf festen Lebensgründen aufzubauen, von denen, namentlich wenn dem Zögling das freie Wort für seine Gedanken und Bedenken nicht verwehrt ist, erwartet werden darf, daß sie auch das Herz fest machen.

B. Wir gehen über zu der dem einzelnen Kinde als solchem zuzuwendenden religiösen Fürsorge und Pflege. So viel auch in der Gemeinsamkeit der Schule, der Arbeit, wie in dem feiernden Zusammenleben des Hauses gewißermaßen öffentlich an dem Einzelnen geschieht, so bedarf dieses alles doch noch

einer Vervollständigung durch das, was dem Einzelnen ganz insbesondere durch den Dienst an seinem Herzen und seiner Seele für sein innerstes Leben dargeboten wird. Wir bezeichnen das, was in dieser Beziehung zu thun ist, als die Seelsorge im Rettungshause. Dieselbe darf keinem Zögling fehlen. So gewiß sie nicht bloß wie zufällig einmal an ihn hinantreten soll, ebenso gewiß soll sie keusch, zurückhaltend und niemals zudringlich, wir möchten sagen, pietätslos gegen das Kind auftreten. Sie darf auch nicht als eine absonderliche Berufsarbeit sich geltend machen wollen, sondern muß stets erscheinen als das, was sie ist, nämlich als der Ausfluß der unwandelbaren Liebesgesinnung gerade zu diesem einzelnen Kinde. Die erste und Hauptfrage aber ist: Wer hat diese Seelsorge zu üben? Wie Eltern, wenn sie rechte Eltern sind, gar nicht werden davon lassen können, ihren Kindern diesen höchsten Liebesdienst, so oft er speciell noth thut, zu erweisen, so soll diese Fürsorge auch im Rettungshause Sache des Hausvaters, beziehungsweise der Hauseltern sein. Ja der Hausvater ist, wenn er überhaupt der rechte Mann ist, auch als Seelsorger seiner Zöglinge durch niemand zu ersetzen und wird und muß, wenn ihm in gewißen Fällen auch Rath und Beistand aufs höchste erwünscht sein wird, doch in einem seelsorgerischen Verhältnis zu ihnen stehen, das einzig bleiben muß, denn es gehört zum Wesen des Hausvaters an erster Stelle, dann in Verbindung mit der ihm ebenbürtigen Hausmutter, seine Kinder auf dem Herzen zu tragen, sich in einziger Art für sie und ihr Heil vor Gott verantwortlich zu wissen, ihre desfallsigen Bedürfnisse zu kennen, zu erforschen und zu befriedigen. Der Ausgangspunct zu diesem seelsorgerischen Verkehr ist naturgemäß gegeben in dem Moment der Aufnahme des Kindes in die Anstalt, wobei, wie wir oben gesehen, vom Hausvater dem Kinde angekündigt worden, daß ihm an dieser Stelle all sein bisheriges Unrecht vergeben und vergessen sein soll. Was der Hausvater da begonnen, das hat er nachher fortzusetzen: sein ganzes nachfolgendes, dem einzelnen Kinde gewidmetes Werk ist eine Deutung jenes ersten Wortes. Es wird dadurch das Wort der Lehre, der Ermahnung, der Bitte, des Gebets und der Fürbitte in der Hausandacht, im Unterricht und sonst, ohne Nennung des Namens und unerkennbar für andere, für das zuhörende Kind eine besondere Bedeutung und Beziehung erhalten. Wenn der Hausvater das Wort richtig auszutheilen, wenn er die Geburtstagsfeier des Kindes und andere Ereignisse in dessen Leben, wenn er die Vorkommnisse in der Anstalt, etwaige Vergehen und Unbändigkeiten des Zöglings und sonstige Veranlassungen, die das Kind mit dem Hausvater zusammenführen, richtig zu verwerthen weiß, so bilden sich daraus von selbst die Marksteine, zwischen denen sich das innere Lebensverhältnis zwischen Hausvater und Kind immer weiter ausgestaltet. Es braucht das Gespräch keineswegs immer direct religiöser Natur zu sein, aber das Kind muß aus jedem Wort herausfühlen, daß es an dem goldnen Faden der Liebe hängt. Fälle, wobei das Kind neue Verschuldungen oder den Verdacht einer Verschuldung auf sich geladen, kosten ohne Zweifel den größten Aufwand von Zeit und Kraft, aber dennoch kann oft das Beste, Tiefgehendste, vielleicht am meisten Nachwirkende mit dem Kinde unter vier Augen gesprochen werden, wenn gar keine besondere Veranlassung dazu gegeben ist. Es können in solchem Verkehr auch Augenblicke kommen, wo das besondere Gebet mit dem Kinde ein Recht hat hervorzutreten. Es hat schon ein einziges solches kurzes, verborgenes Gebet manchem sein Leben gerettet oder manchen für eine selige Ewigkeit gewonnen. Vielleicht aber kommen solche Augenblicke im Verkehr mit den meisten Kindern nicht vor, dann zwänge und künstle man sie nicht herbei. Wie überhaupt im Rettungshause keine besondere Erziehungsmethode gelten soll, so ist namentlich auch alles das zu verbannen, was sich geltend machen wollte, um die Kinder auf den Weg einer Methode zu nöthigen und zu Gott zu drängen. Die Liebe, die nicht frei geboren ist, ist in Gefahr, später in ihr verderbenbringendes Gegentheil umzuschlagen. Ueber dies Drängen und Nöthigen schließlich noch ein Wort. Dasselbe kann ebensowohl beim Einzelnen als bei der Gesammtheit der Kinder geschehen. Je unweiser dergleichen Thun oft gepriesen und darauf gerichtetes Predigen und Beten als Zeichen rechter „Christlichkeit" gefordert wird, je größer auch die Versuchung bei manchem bleibt, ein solches Vorgehen in der Praxis der Rettungshäuser zu fordern, desto nöthiger ist es zu constatiren, daß unseres Wissens im allgemeinen ein solches Treiben sich in deutschen — und auch wohl andern Rettungs-

häusern nicht findet. Um so berechtigter ist es aber auch, derartige methodische Zumuthungen zurückzuweisen. Sie fördern nicht das christliche Leben, sondern hindern es oder werden es gar zerstören. Wir verweisen hier beispielsweise auf das, was in dieser Beziehung Inspector Pfarrer Eichenhofer im 25. Jahresbericht der württembergischen Rettungsanstalt Lichtenstern und Inspector Pfarrer Fr. Völter im 15. Bericht der württembergischen Anstalt Tempelhof über denselben Gegenstand Treffliches gesagt. Die Aufgabe des Hausvaters wird sein, zu warten und darauf zu achten, wie Gottes Gnade das Leben der einzelnen Kinder und der Gesammtheit führen will; er wird sich der Gabe, die Geister zu unterscheiden, befleißigen und sich hüten, dem Geiste Gottes zu wehren. Aus der Zurückweisung jener revivals ist z. B. nicht zu folgern, daß nicht auch in einem Rettungshause besondere Gemeinschaften des Gebets entstehen können. Sind dieselben in der Wahrheit, so sind sie eine große Gabe Gottes, die aber Menschen und Anstalten nur so selten zutheil wird, daß sie dem Hausvater nur als Aufforderung zu doppelter Wachsamkeit gelten können. Davon aber reden und vollends in die Oeffentlichkeit hinein reden sollte man lieber nie; wo es dennoch geschieht, da ist der beste Segen bereits herausgenommen. Die Seelsorge ist die stilleste, verborgenste Arbeit, eine Kunst der Liebe und des Gebets, die nur unter Gottes Hand und Zucht gedeiht, unter der aber ein göttlich Leben geboren und gepflegt wird, aus welchem, wie aus einer verborgenen Wurzel, die Früchte des Geistes in vollem Reichthum erwachsen.

XII. Die Entlassung. Die Fürsorge für die Entlassenen. Schwierigkeit, theilweise Unmöglichkeit der Beaufsichtigung. Erziehungsresultate. — Der Austritt aus der Rettungsanstalt kann erst erfolgen, nachdem der Schulunterricht sein Ziel bei dem Zögling erreicht hat und damit im Zusammenhang eine Gewähr für seine sittliche Selbsterhaltung gewonnen ist. Dies Resultat wird im allgemeinen mit der Confirmation im Zusammenhang stehend gedacht werden müßen. Nach einer ziemlich allgemeinen Erfahrung hat sich herausgestellt, daß ein dreijähriger Aufenthalt nothwendig ist, um das zu wünschende Resultat, wenn es überhaupt erreicht wird, zu erzielen; nur darf das nicht so verstanden werden, als ob ein Kind nach dreijährigem Aufenthalte ohne weiteres entlassen werden könne, vielmehr soll dasselbe immer bis zur Confirmation verbleiben. Dabei wird zugleich vorausgesetzt, daß die Confirmation nicht an ein bestimmtes Alter gebunden wird, sie kann auch und wird unter diesen Umständen — namentlich bei Mädchen — oft später erfolgen. Auf das Versprechen einer nur zeitweiligen Aufnahme sollte man sich nie einlassen. Bei all dem droht der Erziehung in den Rettungshäusern immer eine, leider unabwendbare Gefahr von Seiten der elterlichen Willkür, die die Kinder plötzlich aus oft thörichten Gründen zurückfordert. Es giebt jedoch für die Rettungshäuser schlechterdings kein Mittel, sich mit Erfolg gegen solche Eingriffe zu wehren, da sie als Privatanstalten nach den bestehenden Gesetzen nie zu dem Rechte gelangen können, Kinder wider Willen der Eltern oder Vormünder festzuhalten. Um dieser Schwierigkeit möglichst zum voraus zu begegnen, hat z. B. das Rauhe Haus in seinen Aufnahmecontracten (welche von einer großen Anzahl ähnlicher Anstalten angenommen sind) einen doppelten Passus aufgenommen, in welchem die Eltern erklären, daß sie das Kind freiwillig, ohne Zwang, der Anstalt überweisen, aber auch weiter erklären, daß sie im Falle der Wiederzurücknahme vor der geordneten Zeit sich verpflichten, alle auf das Kind verwandten Kosten zu erstatten. Auf Grund dieses Passus lassen sich, wenn derartige Eingriffe in die Erziehung sich geltend machen, wenigstens Verhandlungen eröffnen, während welcher dann im übrigen verständige und redliche Leute sich nicht selten eines Besseren besinnen und von der Forderung der Rückgabe Abstand nehmen. Wo dies alles aber ohne Erfolg bleibt und dazu die Leute außer Stande sind, zu zahlen, wird zuletzt doch nichts übrig bleiben, als das Kind wider Willen zu entlassen. In solchen Fällen aber wird auch um des Beispiels willen darauf zu beharren sein, ein so entlassenes Kind nie wieder aufzunehmen. Derartige Erfahrungen gehören mit zu den schwersten, die in der Verwaltung der Rettungshäuser vorkommen, denn ein solches Beginnen ist ein muthwilliges Zerstören der an den Kindern begonnenen Arbeit. Wo volle Pension bezahlt wird, ist der angegebene Passus des Contracts natürlich ohnehin nicht in An-

wendung zu bringen. — Die Entlassung der Kinder, die in ordnungsmäßiger Weise aus der Anstalt scheiden, muß mit einem feierlichen Acte verbunden sein, der, wie die Aufnahme, in die zum Hausgottesdienst versammelte Anstaltsfamilie zu verlegen ist. Die Entlassung geschieht am Schluß der Hausandacht mit einem Wort der Liebe und Ermahnung, woran sich in dem allgemeinen Hausgebet der Dank und die Fürbitte für das scheidende Kind knüpfen wird.

Hinsichtlich der Unterbringung der Kinder werden Eltern, welche in der Lage sind, für ihre Kinder selbständig und gut zu sorgen, die Unterbringung selbst zu beschaffen haben, wobei die Anstalt ihren Rath und ihre Dienstleistung nicht versagen wird. Kinder aber aus den an gutem Rath und wirksamer Hülfe ärmeren Kreisen werden in ihrem eigenen Interesse von den Anstalten selbst untergebracht werden müßen. Die Wahl des Berufes soll für das Kind immer eine freie und zugleich eine solche sein, zu der auch die Eltern stimmen. Der Beruf bleibt entscheidend für das ganze Leben; dem gemäß muß es damit sehr ernst genommen werden, die Wahl desselben sollte der Gegenstand andauernder Besprechungen zwischen dem Hausvater und dem Kinde sein. In diesen Besprechungen sind die oft thörichten Motive bei solcher Wahl durch Belehrung zu beseitigen, bis es gelingt, das Richtige zu finden und den Willen dafür zu stimmen. Die aus der Familientradition stammenden Motive sind zu ehren, dagegen die je länger, je mehr in den Vordergrund tretenden Wünsche der Knaben, die Carriere von Dienstleuten (Laufburschen und später Hausknechten, beziehungsweise Bedienten) zu machen, zurückzuweisen. Die städtischen Knaben sind jedenfalls so lang als möglich zum Handwerk zu führen; denn in der glücklichen Lage, Landleute aus ihnen zu erziehen, wird sich die Anstalt nie befinden. Ist der Beruf frei und mit Besonnenheit gewählt, so ist in dieser Art, wie der Entschluß zu Stande kam, eine neue sittliche Grundlage gewonnen, auf die auch, wenn das Kind diesen Beruf wieder verlassen wollte, mit Anspruch an das Gewissen des Abfälligen zurückgekommen werden kann.

Mit der Unterbringung der Kinder verknüpft sich dann zunächst die Regelung ihres Verhältnisses mit dem Meister oder Dienstherren und die nachherige, bis zu einem gewißen Termine fortzusetzende Beaufsichtigung derselben. Wir treffen hier auf eine sorgenvolle Seite der Anstaltsverwaltungen und auf Schwierigkeiten, die nicht durch die Anstalten selbst, sondern durch die umgebenden Verhältnisse bedingt sind. Die Volkszustände zu Stadt und Land, in die die Zöglinge als Lehrlinge und später als Gesellen in die sie als weibliche Dienstboten, als Schiffs- und als Bauernjungen hineingerathen, sind erfüllt mit den gefährlichsten Versuchungen. Es tritt ihnen da für gewöhnlich das volle Gegentheil von dem, was sie im Rettungshause erfahren haben, namentlich die Sittenlosigkeit ihrer Umgebung und die Glaubenslosigkeit der Häuser und Lebenskreise, in die sie hineingerathen, ja nicht selten die schamloseste Befehdung alles dessen, was ihnen bis dahin als heilig bekannt geworden, in erschreckender Weise entgegen. Anderntheils begegnet ihnen nicht selten in christlichen Häusern das Uebermaß der Anforderungen, die man an Kinder, die aus Rettungshäusern kommen, glaubt stellen zu dürfen. Es ist daneben aber auch die andere Erfahrung nicht zu verschweigen, daß leider oft die Eltern, nächsten Verwandten und Vormünder selbst für die Kinder diejenigen sind, die am meisten und grundsätzlich dazu thun, die zarten Glaubenswurzeln wieder aus den Herzen zu reißen. Das Band mit dem Rettungshause wird in solchen Fällen absichtlich zerschnitten und den Kindern aller Verkehr mit demselben verboten. Aehnliche Erfahrungen wiederholen sich in den Häusern der Herrschaften, Lehrherren und in der Gemeinschaft der Arbeitsgenossen, namentlich der Gesellen in Werkstätten und Herbergen. Und wo dies alles nicht wäre, begegnet den Ausgetretenen doch die durchgebildete Gleichgültigkeit am Seelenheil; das bedauernswerthe Gegentheil jener andern Praxis in christlich gerichteten Häusern, in denen ein krankhaftes, oft gesetzliches Christenthum vielleicht ebenso schädlich wirkt. Begreiflicher Weise hat in allen derartigen Fällen die Aufsicht und der fortgehende seelsorgerische Verkehr mit den Kindern, wo beides überhaupt noch gestattet wird, einen harten Stand. Am günstigsten gestaltet sich die Beaufsichtigung bei einem Theil der Zöglinge für solche Anstalten, die in der Nähe großer Städte angelegt worden, vorausgesetzt, daß nicht die Confessionsverschiedenheit zwischen Anstalt und Stadt diesen Vortheil wieder

aufhebt. Wo das Verhältnis das günstige ist, können die Knaben bei Handwerksmeistern untergebracht und unter eine constante Aufsicht gestellt werden. Um solche Aufsicht durchzuführen, ist ein Contract zwischen Anstalt und Lehrmeister zu schließen, worin die Lehrjahre und die gegenseitigen Leistungen und Bedingungen festgestellt werden. Wenn die Anstalten dazu irgendwie im Stande sind, sollten sie sich stets erbieten, die Lehrlinge mit Kleidern und mit Reinigung der Wäsche zu versehen. Sie verschaffen sich selbst dadurch die Möglichkeit einer consequenteren Aufsicht und dem Zöglinge den Vortheil einer Verkürzung der Lehrjahre. Eine weitere Bedingung ist die Gestattung eines regelmäßigen wöchentlichen Besuches seitens der Anstalt in den Meisterhäusern, wofür die Kraft eines Gehülfen in Anspruch zu nehmen ist, und die Zusicherung, daß der Knabe an gewißen Sonntagen die Anstalt besuchen kann, wobei ihm außer der Zurückgabe der gereinigten Wäsche und der geflickten Kleidung 2c. noch eine Stunde gemeinsamer Besprechung, desgleichen vielleicht noch irgend welcher gemeinschaftliche Unterricht zutheil werden kann.

Doch sind auch diese Handwerkslehrlinge in ganz neue Versuchungen geführt, seit durch Einführung der Gewerbefreiheit die alten Bande der Zünfte und Innungen zerstört sind. In den großen Städten reißt es außerdem immer mehr ein, daß die Meister selbst die Lehrlinge nicht mehr ins Haus nehmen. Die Gefahr der Zuchtlosigkeit in der das Handwerk erlernenden Jugend hat damit die Spitze erreicht. Irgend eine Veranlassung hat sehr oft die Folge, daß der Lehrbursche seinen Meister verläßt, um etwa — in den großen Städten das höchste Ziel für die meisten — Laufbursche zu werden; andere ziehen die Fabrikarbeit vor. Die Anstalt kann gegen dies alles nichts energisches thun, eventuell würde der Bursche bei der Polizei seinen Schutz finden. — Leichter mögen sich diese Verhältnisse in kleinen Städten und auf Dörfern und bei einer weniger auf's materielle Fortkommen gerichteten Jugend gestalten. Schwieriger wird aber schon die Durchführung solcher Aufsicht bei denjenigen Zöglingen, die eine mehr oder weniger selbständige dienende Stellung einnehmen. Zunächst trifft das die als weibliche Dienstboten abgehenden Mädchen, denen die Freiheit der Dienstkündigung schon nach bürgerlichem Recht nicht verkürzt werden darf. Jedenfalls muß hier die Beaufsichtigung eine zarte und eine weibliche sein. Das Mädchen bleibt stets in der Versuchung, sich der Aufsicht zu entziehen, und kann es sehr leicht dadurch erreichen, daß es den Dienst kündigt. Auch um der Herrschaft willen kann die Aufsicht, wenn sie überhaupt gestattet wird, nur in der Form eines freien Freundschaftsverhältnisses weiterdauern. Ebensowenig günstig gestaltet sich dies Verhältnis für Knaben, die weiter hinaus auf dem Lande Landleute und darnach Knechte werden; für Schiffsjungen aber ist die Aufsicht gänzlich unmöglich. Zur Durchführung einer Aufsicht sind aber am schlechtesten diejenigen Anstalten situirt, die ihre Zöglinge aus ganzen Kreisen und Provinzen aufnehmen und deswegen auch nicht in nächster Nähe wieder unterbringen können. Auf Grund vielfacher Erfahrung steht es fest, daß es nur sehr selten möglich ist, über derartige entlassene Kinder eine dauernde zuverläßige Aufsicht zu vermitteln. Wir kennen Fälle, wo die treueste fürsorgende Liebe alles aufgeboten hat, um eine Persönlichkeit in Kirche oder Schule, in der Verwaltung oder unter Privaten zum Schutz für ein solches Kind willig zu machen, wo aber alle diese Bemühungen ohne allen Erfolg geblieben sind. Es giebt nicht so viel persönliche Barmherzigkeit für solchen Liebesdienst in der Welt, wie gewöhnlich angenommen wird. Die Polizei weigert sich schließlich vielleicht nicht, solche Aufsicht zu übernehmen, oder anzuordnen, allein damit ist meist kaum etwas geholfen, ja oft sogar viel geschadet, da sich nicht gern jemand mit Kindern einläßt, welche die Polizeibeamten wiederholt ins Haus führen. Die beste Hülfe bleibt hier, wenn die fern wohnenden Eltern selbst vertrauenswürdig und selbst bereit sind, die Aufsicht zu übernehmen. Doch wo sind solche Eltern und wie oft fehlt auch den besseren Eltern das Verständnis und der richtige Takt! Die Summe aller dieser Verhältnisse hat man sich zu vergegenwärtigen, um die Schwierigkeit und theilweise Unmöglichkeit der Beaufsichtigung der entlassenen Zöglinge zu übersehen. Alles in diesem Zusammenhange Gesagte ist vollends zugleich mit in billige Anrechnung zu bringen, wenn nunmehr von den Erziehungsresultaten der Rettungshäuser die Rede sein soll.

Die Aufstellung dieser Resultate wird gewöhnlich in Zahlen erwartet, während

es sich um ein Gebiet handelt, auf dem, wenn irgendwo, die unmeßbare und unzählbare Qualität gegenüber der greifbaren und zählbaren Quantität ihr Recht zu behaupten hat. Als Bestes würde sich demnach ergeben, von aller Zahlenstatistik auf diesem Gebiete abzusehen. Dagegen könnte es passender erscheinen, eine Realstatistik zu versuchen, welche in einer Reihe von Gesammtbildern die späteren Verhältnisse entlassener Zöglinge aufstellte. In solchen Bildern könnte dann freilich übergenügend dargethan werden, was für ein Reichthum von guten Früchten aus der Arbeit eines Rettungshauses im Verborgenen und Offenbaren herauswächst. Allein so reiche Zeugnisse man dafür aufstellen könnte — es würde das Bedenken laut werden, ob solche Beispiele nicht lauter einzelne Fälle seien. So tritt also der Wunsch nach Zahlen immer wieder in den Vordergrund. Soll dieser Anforderung genügt werden, so muß ein Maß der Beurtheilung angenommen werden, das in Zahlen sich ausdrücken läßt. Die Frage zielt dann nicht mehr auf die Gesinnung, sondern auf die in die Augen fallende Darstellung eines bürgerlich gerechten Lebens. Unter diesem Gesichtspunct theilen wir das Resultat einer von Dr. Wichern vor 10 Jahren aus den Angaben der Hausväter von ungefähr 80 deutschen evangelischen Rettungshäusern zusammengestellten Statistik der Erziehungserfolge im Folgenden mit.

Von den in die genannten Anstalten aufgenommenen Zöglingen sind

| | | |
|---|---|---|
| a) in der Anstalt gestorben | | 3 Procent. |
| b) den Eltern ꝛc. aus irgend einem Grunde, größtentheils wider den Willen der Anstalt, etliche wegen Krankheit, Blödsinn, Epilepsie u. dgl. zurückgegeben, zu einem sehr kleinen Theil auch entlaufen | | 7,7 " |
| c) ordentlich entlassen | | 89,3 " |
| | sind = | 100 Procent. |

Von den ordentlich Entlassenen betrugen sich:

| | | |
|---|---|---|
| a) schlecht: | | |
| 1) obrigkeitlich nicht bestraft | 4,2 Procent | |
| 2) obrigkeitlich bestraft | 4,7 " | |
| also überhaupt schlecht | | 8,9 " |
| b) mittelmäßig, d. h. schwankend | | 17,3 " |
| c) gut, d. h. nährten sich redlich mit ihrer Hände Arbeit | | 62,6 " |
| d) waren verschollen u. dgl. | | 11,2 " |
| | sind = | 100 Procent. |

Unter den genannten Anstalten erheben sich:

| | |
|---|---|
| bei „gut" über den Procentsatz | 36 Anstalten |
| bei „mittelmäßig" über den Procentsatz | 37 " |
| bei „unbestraft schlecht" sinken unter den Procentsatz | 48 " |
| bei „bestraft schlecht" unter den Procentsatz | 46 " |
| bei „schlecht im allgemeinen" unter den Procentsatz | 40 " |

Von besonderem Interesse bleibt in der obigen Zusammenstellung die Procentzahl derjenigen Entlassenen, die in dem Maß rückfällig geworden, daß sie dem Gefängnis anheimgefallen. Da der politische Standpunct bei Beurtheilung der Rettungshäuser mit Recht vorzugsweise diesen Rückfall und Uebergang ins Verbrecherische geltend macht, darf das Resultat, daß von allen ordentlich Entlassenen nur 4,7 Procent die eigentliche verbrecherische Laufbahn betreten oder wieder betreten haben, wohl als so viel erfreulicher bezeichnet werden, da die eigentlichen Rettungsanstalten es nur mit solchen Zöglingen zu thun haben, die ohne diese rettende Hand, menschlich angesehen, fast ohne Ausnahme über kurz oder lang dem Richterspruch verfallen sein würden. Daß unsere Rettungshäuser mit dem oben in Zahlen ausgedrückten Erfolge nicht bloß in persönlicher Beziehung für die einzelnen Kinder, die immer die Hauptsache bleiben, sondern auch für das Familienleben des Volkes, für Staat und Kirche der Gegenwart eine wesentliche Bedeutung haben, dürfte nach den vorgeführten Zahlen auch für die Zweifler festgestellt sein.

XIII. Verhältnis der Rettungshäuser zum Staate. — Es bedarf keiner weiteren Auseinandersetzung, daß und warum die staatlichen und communalen

Behörden kein geringes Interesse an dem Gedeihen dieser Anstalten zu nehmen haben und, je mehr sie den Geist derselben zu würdigen wissen, auch wirklich nehmen. Es ist deswegen auch in der christlichen Obrigkeit in vielen Ländern die Tendenz hervorgetreten, die Hülfe des Rettungshauses zum Besten der jugendlichen Verurtheilten oder sonstwie sittlich Gefährdeten in Anspruch zu nehmen. Allein das Rettungshaus, das diese Hand keineswegs ohne weiteres zurückweisen soll, hat dennoch bei Anknüpfung eines solchen Verhältnisses die größte Vorsicht anzuwenden. Denn es gilt die Wahrung seiner Freiheit, damit es nicht selbst dem Gesetz, das die gedeihliche Erziehung hemmt, ja hindert, verfalle. Eine falsche Verbindung mit den Staats- und Communalbehörden bringt das Rettungshaus fast unvermeidlich in die Gefahr, den Schein einer Straf- oder Correctionsanstalt anzunehmen, ja sogar eine Modification derselben zu werden und dadurch in den Zöglingen das Gefühl zu erwecken, nicht freie Kinder einer freien Familie, sondern Züchtlinge zu sein. Ein solcher Bund reizt die Eltern, um so mehr mit List oder Gewalt ihre Kinder der Anstalt zu entlocken oder zu entreißen, und die Kinder, dem vermeintlichen Gefängnis zu entspringen. Hat im Norden wenigstens diejenige öffentliche Meinung, welcher die Bestrebungen christlicher Barmherzigkeit fremd geworden sind, die Sache der Rettungshäuser vielfach nach dieser Hinsicht hin entstellt, so wird dieser Verirrung durch ein falsches Verhältnis der Anstalt zur Polizei nur noch mehr Vorschub gethan. Geht das Rettungshaus auf solche gefährliche Art der Verbindung ein, so wird ihm zuletzt auch die christliche Barmherzigkeit entfremdet, es wird ihm dadurch die materielle Hülfe zu seiner Erhaltung und namentlich das Vertrauen der bessern Eltern entzogen, die nun nicht mehr geneigt bleiben, für ihre Kinder die Anstalt in Anspruch zu nehmen. — Deswegen ist es nöthig, die beiden Gebiete des Privaten und des Oeffentlichen auch in dieser Hinsicht sorglich auseinander zu halten, weil sie einander bei reinlicher Scheidung am besten dienen können. Es handelt sich in dieser Beziehung bei der Aufnahme von Zöglingen, welche aus irgend welchem Grunde der Anstalt von Communal- und staatlichen Behörden (Polizei und Gerichten) übergeben werden, insbesondere um die Art, wie das geschieht, sowie um die Zahl derartiger Zöglinge im Verhältnis zu der der übrigen. Das für die Anstalten Verlockende ist dabei die durch Annahme solcher Zöglinge bedingte Subvention seitens öffentlicher Behörden. Bei den letzteren entsteht die Veranlassung zu solchen Verbindungen theils aus der Ueberzeugung, daß die rettende Erziehung besser, vielleicht allein richtig von Privaten ausgeführt werden kann, theils aus augenblicklicher Verlegenheit, weil die geeigneten Staats- und Communalanstalten zur Unterbringung solcher Kinder fehlen. Uebereinkommen dieser Art existiren daher seit einer Reihe von Jahren in verschiedenen Ländern. Allein ein derartiges Abkommen wird immer nur als ein vorübergehendes gefaßt werden können. Die Privatanstalt kann Hülfe leisten, so weit es noth thut, muß sich dabei aber zugleich sicher stellen, daß die ihr zukommende Freiheit gewahrt bleibe, sowohl hinsichtlich der Zahl und theilweise auch Qualität sowie in der Behandlung der Kinder, desgleichen in Wiederauflösung des Verhältnisses. Sowie aber in einer solchen Anstalt von den staatlichen oder Communalbehörden eine gewiße Zahl der Kinder fixirt wird und die Behörden sich ein unbedingtes Ueberweisungsrecht erwerben, oder wenn eine so große Zahl derselben normirt wird, daß sie der Zahl der andern Zöglinge gleich, oder so gut wie gleich kommt, so wird die Anstalt gefährdet und droht factisch eine Staats- oder Communalanstalt, wenn auch auf privater Unterlage, zu werden. Sie ist jedenfalls nicht mehr eine freie Rettungsanstalt und muß in den Augen des Publicums zuletzt auch diesen Charakter verlieren.

XIV. Die Frage nach dem Verhältnis der Rettungshäuser zur Kirche und der Kirche zu den Rettungshäusern hat insofern ein Interesse, als je nach ihrer Verneinung oder Bejahung und nach der Art derselben nicht wenige Geistliche sich verschieden zu den Rettungshäusern gestellt haben und auch heute noch die Zahl derer nicht ganz gering ist, die von Rettungshäusern nichts wissen wollen, „weil sie nicht kirchlich sind“ oder die sich solche Stellung zu ihnen geben, „daß sie dieselben kirchlich gestalten wollen.“ Die Frage darf deswegen hier nicht mit Stillschweigen übergangen werden, wird sich aber für den Unbefangenen ohne erhebliche Schwierigkeit erledigen lassen. Freilich gehen wir dabei nicht von dem katholischen Grundsatze eines

Hirscher (a. a. O. S. 13 f.) aus, nach welchem die Organisation selbstverständlich nur vom Bischof ausgehen darf und nur von ihm lebendig erhalten werden kann. Nach evangelischer Ordnung sind die im Glauben der Kirche gegründeten und geleiteten Anstalten, von wem sie auch ausgegangen sein mögen, kirchliche Anstalten, aber nicht in dem Sinne, als ob sie von der organisirten Kirche gestiftet, durch sie beamtet und deswegen auch von ihr aus kirchlichen Mitteln erhalten werden müßten. Ja die Kirche ist, wenn man diese Forderungen näher beleuchten wollte, sowohl zu dem einen wie zu dem andern unfähig. Woher wollte sie, die Kirche als solche, die persönlichen und dergleichen Mittel zu einer derartigen Unternehmung nehmen? Freilich haben einzelne evangelische Geistliche viel, und hie und da mehr als andere Leute für die Rettungshäuser gethan; allein alles derartige Thun hat keinen amtlichen, sondern immer nur einen privaten Charakter gehabt und konnte keinen andern haben. Dennoch aber sind die Rettungshäuser kirchliche Institute, weil sie im Geiste und Bekenntnis der Kirche stehend zur Erbauung des Reiches Gottes in der Kirche und durch dieselbe dienen wollen, weil sie als Glieder der Kirche im Geiste und Namen des Herrn Verlorenes und Verirrtes durch die von ihm verordneten Mittel zu seiner Heerde zurückführen helfen. Sie sind auch insofern kirchlichen Charakters, als notorisch lebendige Glieder der Kirche den Anstoß dazu gegeben haben und sie zu erhalten bemüht sind. Sie sind in der Kirche ein Trost denen, die für ihre Kinder eine rettende Hülfe suchen, sie sind in der Kirche eines der Zeugnisse, daß der Glaube in ihr nicht todt ist, sondern lebt, rathet und thatet. Durch diese ihre Stellung zur Kirche unterscheiden sie sich aufs bestimmteste von bloß philanthropischen und humanistischen Anstalten. Aus dieser selbigen Stellung heraus wird sich aber auch das Rettungshaus fern halten und fern zu halten haben von der Secte und der Separation. Aus derselben kirchlichen Stellung geht endlich hervor, daß das gesunde kirchliche Rettungshaus in dem Sinne einen confessionellen Charakter tragen muß, daß es nicht Kinder von einander im Princip aufhebenden und widerstrebenden Confessionen, wie die evangelische und die römischkatholische, aufnimmt, um beide je in ihrer sich widersprechenden Weise zu erziehen. Daß die evangelische Rettungsanstalt mit ihren Hausgenossen und insonderheit ihren Zöglingen am öffentlichen Gottesdienst und Abendmahlsgenuß regelmäßig und ordentlich theilzunehmen hat, folgt schon daraus, daß sie sich als eine der christlichen Familien in der Gemeinde anzusehen hat. Daß andererseits im öffentlichen Gottesdienst ihnen die allen andern Familien zukommende Ehre zutheil werden muß, sollte sich gleichfalls von selbst verstehen. Das Rettungshaus selbst, fest begründet in Christo und mit o f f e n e m, vollem, rückhaltslosem Bekenntnis zu ihm und zu ihm allein, muß allen, wer in der Kirche und wer in der Gemeinde sie seien, zugänglich bleiben und wird, je mehr es so fern von allem Parteigeist und Parteitreiben sich stellt, erfahren, daß diese Freiheit die Herzen derer befreit und mit Vertrauen ermuthigt, die zu ihm kommen, um für ihre Kinder Hülfe zu suchen.

Von Interesse ist die Frage, was für eine Stellung diese Anstalten bei der Neubildung synodaler Kirchenverfassung einnehmen sollen. Alle in kirchlichem Geist arbeitenden Vereine und Anstalten müßen in Zukunft der gegliederten Kirche, die zum Worte kommt und Hände und Füße gebraucht, als helfende Glieder, als integrirende Theile gelten und nicht bloß als unorganische sprachlose Glieder dem Kirchenleibe mechanisch angehängt erscheinen. Eine wahrhaft christliche, in größerem oder kleinerem Umfange zusammengefaßte (Orts-, Diöcesan- oder Provincial-)Gemeinde muß zugleich eine diakonische Gemeinde sein, zu welcher Diakonie auch der Dienst der rettenden Erziehung in Anstalten gehört. Wenn das Rettungshaus nicht bloß einer einzelnen Ortsgemeinde, sondern einem Kreise, oder einem Complex von Superintendenturen angehört, wird es mindestens als kreissynodales Glied anzusehen und zu behandeln sein und damit zugleich einen Schutz und eine Stärkung gewinnen, die ihm vielleicht von der localen Gemeinde aus nicht bereitet wird oder nicht bereitet werden kann. Die Rettungsanstalt müßte wie alle über die Local- und Gemeindbegrenzen hinauswirkenden derartigen Bestrebungen zugleich in einem directen Verhältnis zu dem Superintendenten (Decan) stehen. (Vgl. fl. Bl. d. R. H. 1866 S. 44 u. 50 ff.) Von besonderem Interesse bleibt schließlich noch die Frage, was für eine Stellung im kirchlichen Verbande die mit Rettungshäusern verbundenen größeren B r ü d e r a n s t a l t e n

einnehmen sollen, welche in ihrem localen Unterbau das heimatliche Centrum von freien evangelischen Genossenschaften bilden, deren Glieder überall hin zerstreut, aber gliedlich mit einander verbunden sind. Wie diese Institutionen den Mittelpunct umfassender, mannigfaltiger kirchlich-socialer Bestrebungen bilden, so vereinigen sich auch in ihnen die Fäden ganzer Gruppen von Rettungshäusern und verwandten Erziehungsanstalten, zu denen sie die Hausväter und Gehülfen gestellt. Alle diese Weiter- und Neubildungen sind in den Verfassungen der evangelischen Kirche bis jetzt als solche kaum erkannt. Es mag deswegen auch an dieser Stelle genügen, auf sie nur als existirend hingewiesen zu haben.

XV. Verwaltung, Geldverhältnisse, Oeffentlichkeit, Jahresberichte. Rettungshäuser sind nirgends bloß persönliche Angelegenheiten eines Einzelnen; sie streben als Stiftungen dahin, Corporationsrechte zu erlangen, namentlich um Grundbesitz erwerben und Legate rechtmäßig annehmen zu können. Die Ueberwindung der Schwierigkeiten, die sich der Erreichung dieses Zieles entgegenstellen, sind nach den verschiedenen Gesetzgebungen nicht gering; der Erwerb von Grundeigenthum aber ist, menschlich angesehen, eine Grundbedingung zur Fortdauer der Anstalt über das Leben der ersten Stifter hinaus. Diese Besitzverhältnisse, die bei jeder geordneten Anstalt erstrebt werden müßen, dazu die Regulirung anderartiger rechtlicher Verhältnisse, die Herbeischaffung und regelrechte Verwendung der nicht geringen Geldmittel, die Einsetzung oder Wiederentlassung der Hausväter, die öffentliche Vertretung der Anstalt u. s. w. fordern einen Verwaltungskörper, der das Statut aufstellt und vor den Behörden zur Geltung bringt, der sich regelmäßig versammelt und seine Geschäfte nach einer bestimmten Regel abwickelt. Es bleibt in dieser Beziehung an manchen Stellen noch sehr vieles zu wünschen übrig, weil es in diesem Stück an der guten Ordnung fehlt, ohne die kein Reich, auch kein Rettungshaus für die Länge besteht. Nächst dem Grund und Boden sind die Finanzen selbst ein Gegenstand, der umsichtige Fürsorge in Anspruch nimmt; ihre Herbeischaffung soll aber nicht dem Hausvater zur Pflicht gemacht werden, da dieser ohnehin mit der Hauptlast des Ganzen, mit der Erziehung der Kinder Tag und Nacht zu thun und deswegen zum Collectiren keine Zeit hat. — Die Anschaffung der Finanzen betreffend ist das Naturgemäßeste und Gewöhnlichste, daß ein Kreis von Wohlthätern die Anstalt umgiebt. Derselbe pflegt von dem Beginn des Rettungshauses an sich zu sammeln, aber schmilzt zuletzt durch Absterben, Wegzug u. dgl. zusammen und will deswegen immer erneuert werden. Eine andere wichtige Einnahmequelle ist die Zahlung von Kostgeldern. Die Verwaltung sollte aber nie eine bestimmte Pensionssumme normiren, von deren unweigerlicher Zahlung die Aufnahme eines Kindes abhängig gemacht würde, und ebensowenig von vornherein festsetzen, daß jedes Kind umsonst aufgenommen werde. Jede Anstalt sollte, indem sie ihre Kinderzahl normirt, im allgemeinen feststellen, daß aufnahmebedürftige und aufnahmewürdige Kinder, wenn es unmöglich ist, für sie ein Kostgeld zu erlangen, ohne ein solches aufgenommen werden sollen; aber auch wiederum, daß den Eltern in jedem Falle begreiflich gemacht werde, daß schon ihre Elternpflicht, aber auch ihre Ehre erfordere, sich nichts schenken zu lassen, was sie selbst beschaffen können; darnach bleibt dann zu ermitteln, was Eltern zahlen können und wollen, seien es 30 oder 300 Mark jährlich oder für eine Reihe von Jahren. Können die Eltern nichts zahlen, so suche man einen Freundeskreis für einzelne Kinder zusammenzubringen, der jährlich oder für eine Reihe von Jahren die Kosten oder doch einen Theil derselben aufbringt; was dann noch fehlt, muß durch die im allgemeinen eingehenden Liebesgaben gedeckt werden. Es fehlt dergleichen Anstalten nicht an einmaligen kleineren oder größeren Geschenken. Hat die Anstalt Freunde, so ist die Liebe erfinderisch und reich auch an kleinen Hülfen, die zusammen eine große bilden. Eine solche Hülfe sind auch die Naturalbeiträge, namentlich an Kleidungsstücken, hier und da auch an Feld- und Gartenfrüchten; einige Kleidungsstücke aber sollten, so weit möglich, von den Eltern selbst ausbedungen werden. Zu dem allem kommt der Ertrag des eigenen Gartens und des Ackers. Wenn Bauten und Localerweiterungen nöthig sind, hilft die freiwillige Liebe auch noch außerordentlich. Für diese und andere Nothfälle sind besondere Aufrufe in ihrem Rechte, die durch öffentliche Blätter oder auf anderem Wege verbreitet werden. An manchen Stellen haben die Kirchenbehörden Kirchencollecten, die Obrigkeiten Sammlungen in Häusern

innerhalb gewißer Kreise, oft selbst regelmäßig bewilligt. Je länger eine Anstalt besteht, desto mehr gewinnt sie auch Vertrauen im Kreise derer, welche ihrer testamentarisch gedenken. Auf allen diesen und noch anderen Wegen ist seit einer nicht großen Reihe von Jahren ein nicht unerhebliches Capitalvermögen und ein großer Grundbesitz, wenn auch über hunderte von Rettungsanstalten vertheilt, zusammengebracht. Es sind in den mehr als 400 Anstalten ganze Dörfer zusammengebaut und der ganzen Welt steht in ihnen ein großes Denkmal gläubiger Liebe, das unter Gottes Segen heraufgewachsen, vor Augen. Es ist aber eine hohe Verpflichtung der Verwaltung, für die ihr anvertrauten Güter zu sorgen und ob der Mühen, die diese Sorge verursacht, nicht zu ermüden. — Eine Uebersicht der jährlichen finanziellen Verwaltung pflegt bis jetzt von allen Anstalten für die Wohlthäter erstattet zu werden. Wäre diese Uebersicht nach einem einheitlichen Plane, so würde es möglich sein, eine Kostenberechnung des Ganzen in seinen Hauptpartien zu geben, namentlich nachzuweisen, was das einzelne Kind in den verschiedenen Anstalten kostet. Das dazu vorliegende Material in den Jahresberichten ist aber im allgemeinen so unvollkommen, daß daraus kein einheitliches Resultat ermittelt werden kann. Eine Ausnahme bildet die zu diesem Zwecke mit großer Sorgfalt gemachte Zusammenstellung des Materials bei L. Völter (S. 191—223), die sich jedoch nur auf Württemberg und auf den jetzt längst verflossenen Zeitraum bis 1845 bezieht. Was die dermaligen jährlichen Kosten für jedes einzelne Kind betrifft, so wird man dieselben im südlichen Deutschland auf M. 180—200, im nördlichen auf M. 250—300 zu berechnen haben; sie steigern sich in letzter Zeit von Jahr zu Jahr.

Schon das zuletzt Gesagte reicht hin, zu zeigen, wie sehr die Rettungsanstalten dem öffentlichen Leben angehören. Nehmen wir vollends noch, was in den vorhergehenden Abschnitten über sie gesagt ist, hinzu, so ist um so deutlicher zu sehen, wie wenig, leider! die Rettungsfamilie den Charakter einer im verborgenen lebenden Familie bewahren kann. Sie ist von allen Seiten wie mit Fenstern, die zum Hineinsehen auffordern, umstellt. Es erwächst daraus die neue, nicht leichte Aufgabe, die Kinder gegen alles zu schützen, was von Seiten dieser Oeffentlichkeit Gefahr droht. In der Ordnung ist es, daß jeder Freund der Anstalt ein gewißes Recht, ja eine Art Pflicht hat, sich um dieselbe zu bekümmern; daraus geht der Besuch der Anstalt von Freunden und Fremden hervor. Bedeutet das im ganzen wohl weniger bei kleinen und entlegenen Instituten, so kann es dagegen bei größeren und zugänglicher situirten Anstalten geschehen, daß im Sommer kein Tag vergeht, an welchem die Anstalt nicht von Fremden, ja von vielen Fremden aller Stände, die mit den verschiedensten Interessen kommen, unausgesetzt besucht wird. Besuche der Art lassen sich nur in geringem Maße regeln. Dazu kommen zu gewißen, freilich fest zu bestimmenden Zeiten die Besuche der Eltern und anderer Angehörigen, deren Verkehr mit den Kindern nicht abgeschnitten werden darf, aber doch, ohne zu verletzen, überwacht und geordnet werden muß. Dabei ist nicht zu verhüten, daß die mit ihren Kindern verkehrenden Eltern und Angehörigen denselben Neues mittheilen, daß selbst misgünstige Verhandlungen der Localpresse über die Anstalt vor ihr Ohr gebracht werden, und vollends ist das der Fall, wenn wiederum zu gewißen Zeiten die Kinder die Eltern besuchen. Die ersteren werden in allen diesen Fällen sich bewußt, daß sie Personen sind, welche die öffentliche Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Unzweifelhaft entsteht aus allen diesen Momenten für ihre Führung eine neue erziehliche Aufgabe. Dieselbe glücklich zu lösen und dies sonderbar mannigfaltige Material trotz seiner Sprödigkeit und heikeligen Natur zum Besten der Kinder zu verwerthen, wird dem Hausvater, falls er einigermaßen einen richtigen Takt und ein feines Gefühl für den Werth dieser Anstaltsbeziehungen und die in dieser Thatsache sich kundgebende sociale Stellung der Anstalt hat, nicht allzu schwer fallen. Es kommt erleichternd hinzu, daß dieser Verkehr bei den Kindern zuletzt Gewohnheit wird und gewöhnlich an ihnen spurlos vorüber geht; es wird ihnen gewiß, dies alles gehört eben mit zu dem Hause, in dem sie leben. Bei alle dem bleibt es für die Verwaltung eine besondere Aufgabe, auch ihrerseits die Oeffentlichkeit in richtiger Weise in das Haus hinein und den Kindern vorzuführen. Dazu sind ein schöner und ergiebiger Anlaß die *Feste des Hauses* und insbesondere das *Jahres- oder Stiftungsfest*, wo zu veranlassen und darauf zu rechnen ist, daß ein größerer Kreis von Wohlthätern sich sammeln werde, um die Kinder und den Hausstand in

ihre Mitte zu nehmen. Unseres Erachtens sollte man an solchen Tagen die Kinder nicht durch Examina und Katechisationen belästigen, sondern in voller Freude sich mitfreuen lassen. Man sollte ihnen nach dem mehr gottesdienstlichen Act neben festlichem Trank und Speise Gelegenheit zum Liedersingen und fröhlichen Spiel geben, wobei die Gäste die Kinder um so mehr wie sie eigentlich sind, kennen lernen können, während die Kinder so viel weniger zum Gegenstand auffälliger Aufmerksamkeit werden. An diese Stiftungsfeier schließt sich gewöhnlich ein öffentlicher Bericht über das letzte Verwaltungsjahr. Derselbe darf nur in einer solchen Gestalt am Jahresfeste mitgetheilt werden, daß die Kinder ihn ohne Anstoß mithören können. Was man vor ihrem Ohr zu sagen vermeiden will, braucht am Jahresfest nicht verlesen zu werden; es genügt, daß es im Druck veröffentlicht werde. In diesem Berichte darf nichts von dem fehlen, was jeder mit Recht in einer derartigen Berichterstattung erwarten kann. Dahin gehören die Abrechnung über Einnahme und Ausgabe, die Namen des Verwaltungsrathes und alles statistische, was über den Bestand des Hauses und seinen Gang im letzten Jahre zu sagen ist. Den meisten derartigen Berichten sieht man leider an, daß sie von solchen geschrieben sind, die nicht selbst mitten in der Anstalt leben, oder denen doch die Detailkenntnis fehlt. Die Hausväter sollten im allgemeinen für die Abfassung dieser Berichte nicht in Anspruch genommen werden; allein dieselben sollten verpflichtet sein, in der Form von Tagebüchern eine Hauschronik zu führen, worin ohne alles weitere nur Thatsächliches, aber exact, mit Fleiß und Urtheil geschrieben würde. Das Tagebuch könnte für den Vorstand als Grundlage einer regelmäßigen Besprechung mit dem Hausvater dienen. Auf Grund solcher Unterlagen würden andere Berichte, als die meisten bisherigen, zum Vorschein kommen; es würde denselben an Gehalt und reichem Stoff nicht fehlen. In spätern Verwaltungsjahren wird es genügen, ausführliche Berichte nur in größeren Zwischenräumen von mehreren Jahren zu erstatten, und eine geschickte Hand, ein scharfes Auge und ein der Sache mit Liebe ergebenes Herz würde dann nicht in Verlegenheit gerathen, immer wieder Werthvolles darzubieten. Die Berichte könnten so ein pädagogischer Schatz über Anstaltserziehung werden. Wenn hier eines erheblichen Mangels, der sich in diesen Veröffentlichungen findet, gedacht ist, darf nicht verschwiegen werden, daß doch auch nicht ganz wenige Beispiele einer besseren inhaltreicheren Redaction vorliegen, von denen wir keine einzelnen nennen wollen.

XVI. An den Schluß dieser Erörterungen stellen wir einige Wünsche für die Zukunft der evangelischen Rettungshäuser, deren Erfüllung erstrebt werden sollte.

1. Voran ist zu stellen die gründliche, sowohl theoretische als praktische Vorbereitung der anzustellenden Hausväter und Gehülfen, die nur möglich ist, wenn die Auszubildenden mehrere Jahre zugleich Mitarbeiter in einer für diesen Zweck eingerichteten Erziehungs- resp. Rettungsanstalt sind. Damit steht in Verbindung

2. der Weiterbau der für diese Vorbereitung schon bestehenden, event. die Begründung neuer Brüderanstalten. Ueber ihre Ziele und die entsprechenden Mittel, sie zu erreichen, sowie über die abzuwendenden Gefahren werden dieselben sich mit einander, mehr als bisher geschehen, zu verständigen haben.

3. Die Constituirung einer den Zwecken genügenden oberen, sowohl kirchlich als staatlich autorisirten eigenthümlichen Aufsicht über die Rettungsanstalten. Diese Aufsicht darf nie von büreaukratischer Art sein, sondern muß einen diakonischen Charakter tragen, muß aber mit ihrer Auctorität im Stande sein, ebensosehr die Freiheit und den privaten Charakter der Anstalt zu schützen, als da, wo es noth thut, zu veranlassen, daß die bessernde Hand an die Verwaltung angelegt werde. Nur auf diese Weise wird es

4. möglich sein, eine Garantie dafür zu gewinnen, daß diejenigen Verwaltungscomités (Curatorien, Vorstände), für welche solche Erinnerung noth thut, mindestens dem Statut gemäß ihre Obliegenheiten erfüllen.

5. Es wird immer mehr nothwendig, eine Unterstützung vieler Hausväter für die Erziehung ihrer eigenen Kinder, die oft ohne Gefahr für sie selbst in den Rettungshäusern nicht bleiben können, zu veranlassen. Außerdem sollte eine Pensionirung invalid gewordener Hausväter möglich gemacht werden.

Zur Förderung aller dieser, aber auch noch anderer Zwecke wäre es von großer Bedeutung, wenn die bisherige Isolirung der meisten Rettungshäuser und ihrer Hausväter beseitigt und eine geordnete, lebendige Berührung und ein fruchtbarer Verkehr derselben herbeigeführt werden könnte. Diese Annäherung der verschiedenen Anstalten unter einander, der Verwaltungscomités und Hausväter kann in doppelter Weise bewerkstelligt werden: entweder durch literarische Mittheilungen oder durch persönliche Zusammenkünfte. In ersterer Beziehung ist zu erwähnen, daß seit einer Reihe von Jahren der Centralausschuß für die innere Mission der deutschen evangelischen Kirche (Berlin und Hamburg) eine Verbindung von mehr als hundert derartigen Anstalten in 24 deutschen Ländern zu dem Zweck veranlaßt hat, daß durch ihn dieselben einander ihre Jahresberichte mittheilen. Eine weitere Ergänzung dieser Mittheilungen sind die Artikel in den Fliegenden Blättern des Rauhen Hauses. In einzelnen Ländern vermitteln andere, mehr landschaftliche Blätter solche Mittheilungen über die in ihrem Umkreis gelegenen Anstalten. Ein speciell für diesen Zweck ausgegebenes allgemeines Organ haben wir in Deutschland bis jetzt nicht. Ebenso wenig ist es irgendwo bei uns zur Stiftung von Vereinen für die einzelnen Arten dieser Anstalten gekommen. In Deutschland ist ein Hinderniß für dergleichen der in allem sich immer wieder geltend machende particularistische Standpunct; damit mischt sich dann das kirchlich und politisch specielle Parteiinteresse, das jede Tendenz zum Bessern noch mehr hindert und erschwert. Dennoch scheinen wir auch in dieser Beziehung weiter zu kommen; es sind namentlich die „Vereine für innere Mission," denen es vorbehalten worden, diejenigen Anschauungen, welche weitere Grenzen stecken, auch nach dieser Richtung hin zu wecken und zu mehren. Den ersten Anstoß haben namentlich auch für die Rettungshäuser die Congresse für innere Mission gegeben; verschiedene landschaftliche Vereine für innere Mission haben in den letzten 2 Jahrzehnten solche jährlich wiederkehrende Zusammenkünfte von Hausvätern und Vertretern einzelner Anstaltsgruppen mehr localisirt und ihnen dadurch noch größere Bedeutung gegeben. Könnten die verschiedenen, zugleich durch persönliche Gemeinschaft belebten Gruppen durch ein speciell für diesen Zweck arbeitendes Journal mit einander in Verbindung gebracht werden, dann wäre vorläufig das Mögliche und eine gesunde Grundlage erreicht, auf der das ganze Rettungswerk sich nach innen und außen weiter aufbauen könnte.

**Reue.** Was ist sie? Worin besteht ihr Werth? Wie ist sie pädagogisch zu behandeln? — Das sind die Fragen, die wir hier zu beantworten haben.

1. Reue ist ein Gefühl der Unlust, welches durch das Geschehensein einer von uns selbst vollbrachten, freien That hervorgerufen wird; mithin ein Gefühl, welches Freiheit des Willens, ein Gedächtnis für die eigenen Handlungen und das Bewußtsein voraussetzt, daß jede Handlung, auch nachdem sie vollbracht und vergangen ist, gleichwohl an der Person haftet und den Werth derselben mit bestimmt, d. h. ihr zugerechnet wird. Nur eine That, niemals ein bloßer Zustand, kann Reue bewirken. Das eigenthümlich Peinliche der Reue liegt darin, daß ich 1) nur mich selber anklagen kann, mir selbst also feind sein muß; daß ich 2) mir sagen muß: ich hätte ebenso gut meine That unterlassen, mir also das Leid ersparen können. Stellt sich uns doch unser eigenes Thun in einem spätern Moment unter einem so ganz andern Gesichtspuncte dar, daß wir uns selber, so wie wir früher dachten, redeten, handelten, ein völliges Räthsel sind. Aber das Räthselhafte schafft die Thatsache nicht hinweg, daß wir selber es waren und für das, was wir waren, verantwortlich bleiben. 3) Liegt also in der Reue der Wunsch, das was gethan wurde, nicht gethan zu haben, so ist das Bitterste dabei, daß solcher Wunsch ein vergeblicher ist, weil, was geschehen, nicht mehr ungeschehen gemacht werden kann.

2. Der Werth dieses Gefühls liegt demgemäß erstlich darin, daß der Mensch die fortdauernde Bedeutung seiner That inne wird, daß also ein factisches sittliches Verhältnis, das zwischen That und Thäter, darin zur Anerkennung kommt. Wer sich nichts reuen läßt, der ist entweder ein leichtsinniges Subject, das total im gegenwärtigen Augenblick lebt, oder aber ein Fatalist, bezw. ein Materialist. — Zweitens aber spricht sich in der Reue die Anerkennung des sittlichen Gesetzes aus; ich konnte nicht nur, sondern ich hätte anders handeln *sollen*. Im Gegensatze hiezu kann die Reuelosigkeit den Grund haben, daß man alle seine Handlungen für vortrefflich hält;

eine fixe Idee, die auch bei Leuten vorkommt, die sonst bei Verstande sind. Freilich kann sich die Reue auch bloß darauf beziehen, daß ich eine Handlung deshalb nicht gethan zu haben wünsche, weil sich jetzt verdrießliche Folgen daraus entwickeln. Muß ich mir sagen: du hättest das vorher wissen oder wenigstens als möglich erkennen sollen, so hat die Reue in soferne noch einen sittlichen Charakter, als die Vorsicht eine Tugend, also ein Außerachtlassen derselben eine Schuld ist. War aber die Folge gar nicht vorauszusehen, dann ist jener Wunsch nicht mehr Reue, sondern lediglich ein Aerger über das Misgeschick. — Drittens aber hat die Reue darum einen hohen Werth, ja sie ist an Wendepuncten des sittlichen Lebens unerläßlich, weil in ihr das Subject als Person sich innerlich von seiner eigenen Sünde abzulösen sucht; in ihr wird das sündige Ich vom sittlichen Ich gerichtet; die Qual der Reue ist nicht nur eine innere Büßung, sondern zugleich ein Reinigungsproceß, in welchem der sittliche Wille wieder zu seinem Rechte kommt. Denn wenn der Reuige den Gott der Offenbarung kennt, so treibt ihn das unerträgliche Zerwürfnis mit sich selber, die Vergebung seiner Sünde zu suchen; und sowohl das zur vollen Thätigkeit gelangte Gewissen, als auch der Wunsch, sich für die Zukunft die Qual der Reue zu ersparen, wird eine sittliche Kräftigung durch den Entschluß, die Sünde zu lassen, zur Folge haben. So steht der Reuige jedenfalls als ein sittlicher Mensch vor uns, gegenüber dem Bösen, der nicht den Wunsch hat, seine That nicht gethan zu haben, dem es höchstens leid ist, daß er nicht ungestraft sündigen kann. Aber auch wo die Reue sich einstellt, hat sie sittliche Bedeutung und Wirkung nur dann, wenn die begangene Sünde nicht bloß deswegen beklagt wird, weil sie böse Folgen hat, sondern als Unrecht an sich. Deshalb ist sie auch immer nur möglich, wenn positiv die Liebe zu Gott und auf Grund derselben die Liebe zu den Menschen lebendig im Herzen pulsirt. Denn nur wenn dieses Positive schon vorhanden ist, fühle ich die Negation desselben durch meine That als einen schneidenden Selbstwiderspruch; dann auch allein wird aus dem Fall und der Reue eine um so entschiedenere sittliche Haltung hervorgehen. Es ist jedoch dabei vorausgesetzt, daß das Gewissen, als der Ort, wo die Reue vor sich geht, nicht ein verschrobenes, sondern auf dem Grunde der sittlichen Wahrheit schon festgestellt ist. Denn sonst entsteht, zumal bei ängstlichen Gemüthern, eine solche Unsicherheit des sittlichen Bewußtseins, daß alles, was man thut, sobald es gethan ist, zu einem Gegenstande der Reue wird; dieser beständigen Selbstquälerei ist auch nicht damit auszuweichen, daß man lieber gar nichts thut; denn dann wirft sich die Reue gleichmäßig wieder auf solches Unterlassen. Ebenso wenig gewinnt die Reue eine wahrhaft sittliche Bedeutung, wenn ihr der Glaube an eine verzeihende Gottesgnade nicht tröstend entgegen kommt; dann wird sie entweder zur Verzweiflung oder erlahmt sie in sich selber.

3. Fragen wir endlich nach der pädagogischen Behandlung, so ist es

a) Aufgabe des Erziehers, die Reue da, wo sie sittlich gefordert ist, im Kinde hervorzurufen. Das Kind lebt so sehr im Augenblick, daß, was bei dem Erwachsenen ein sträflicher Leichtsinn ist, bei dem Kinde noch als das Natürliche muß angesehen werden. Daher hat der Erzieher dem Kinde erst ein Gedächtnis für sein eigenes Thun zu schaffen, indem er, was unrecht ist, ihm nicht hingehen läßt. Aber hierin liegt auch schon das Weitere, daß dem Kinde fühlbar gemacht wird, daß eine vergangene That nicht auch schon abgethan ist; das Schuldgefühl im Kinde wird, je jünger es noch ist, um so mehr erst psychologisch ins Leben gerufen durch die Strafe (s. den Art. Strafe). Aus dem Gesagten könnte der Schluß gezogen werden: wenn sich bereits im Kinde selber Reue einstelle, so sei die Strafe überflüßig, weil ihr Zweck schon erreicht sei. Umgekehrt sagen wir: bei einem Kinde, das nie gestraft würde, käme es gar nie zur Reue. Ist es schon reifer, so kann ihm in allweg manchmal die Strafe erlassen werden, wenn und weil man sieht, wie leid ihm sein Vergehen ist; aber dieses Leidsein ist möglicherweise so flüchtig, daß es seinen Nachdruck doch erst durch eine, wenn auch vergleichsweise gemäßigte Strafe bekommt.

b) So sehr auch beim Kinde schon die echte Reue unterschieden ist von der fleischlichen Reue: so ist doch dieser Unterschied praktisch noch wenig durchzuführen. Denn daß es die Eltern betrübt hat, das wird dem Kinde doch erst durch die Strafe klar; kummervolle Mienen, Klagen und Jammern über ein böses Kind machen wenig Ein=

druck. Auch in der Wirkung ist beides, der Wunsch und Wille, den Eltern nicht ferner solches Leid zu bereiten, und die Furcht vor Wiederholung der Strafe, nicht von einander zu trennen; denn auch wo der erstere vorhanden ist, da muß doch die letztere erst der Vergeßlichkeit vorbeugen. Immer aber muß dem Kinde eingeprägt werden: „Nicht wieder thun ist die beste Buße.“ Das Leben wird solche Gelegenheiten zur Genüge darbieten, bei denen das Kind nöthigenfalls an das Frühere erinnert werden kann. Nöthigenfalls, sagen wir; denn häufig zerstört gerade das die wirklich vorhandene Reue, daß man das Kind immer wieder an sein schon abgethanes Vergehen erinnert; es ist ihm, als laste nicht eine Schuld — die doch vergeben sein sollte, — sondern ein Fluch auf ihm; dies aber entmuthigt und erbittert.

c) Nach Maßgabe der Entwicklung und Fixirung des religiösen Bewußtseins muß auch die Reue des Kindes in allen ihren Momenten auf Gott, auf sein Gebot, seinen heiligen Ernst wie seine vergebende Gnade gelenkt werden. Es kommt aber hier der Grundsatz zur Anwendung, den wir Pestalozzi verdanken, daß aus der kindlichen Pietät erst die Religion erwächst. Das Leidtragen über die Sünde als über eine Beleidigung Gottes ist also erst möglich, wenn des Kindes Herz für das Schmerzgefühl über das Leid, welches es den Eltern angethan, sich geöffnet hat. Gut ists, wenn mit jüngeren Kindern insbesondere in solchem Falle der Vater selbst betet und das Bekenntnis der Sünde und des Leidtragens, das Gelübde der Besserung und das Gebet um Gottes gnädigen Beistand dazu in ihrem Namen spricht und sie nachsprechen läßt; dann lernen sie zugleich das bußfertige Beten. Oft wird solcher Moment derjenige sein, in welchem überhaupt erst die Reue in des Kindes Herz einkehrt; wenn Vater oder Mutter, die es betrübt hat, nun nicht nur mit ihm, sondern zugleich für es beten, so daß es hierin selbst wieder ihre Liebe, ihre trauernde Liebe zu fühlen bekommt, so wird das, wenn irgend etwas, im Kinde jene „göttliche Traurigkeit“ hervorrufen, welche zur Seligkeit eine Reue wirkt, die niemand gereuet. (Vgl. den Art. Abbitte.)

**Revision**, s. Visitation.

**Rhabanus Maurus**, s. Hrabanus Maurus.

**Richter**, Jean Paul Friedrich, als Pädagoge. — Jean Pauls Großvater war Rector, Cantor und Organist in Neustadt am Kulm, ein Mann, von dem man „nichts weiß, als daß er im höchsten Grade arm und fromm war“ (Worte des Enkels); sein Vater zuerst Tertius und Organist in Wonsiedel, wo Jean Paul 1763 mit dem Lenz (21. März) auf die Welt kam, hernach Pfarrer in dem Dorfe Jodiß (1765—76), zuletzt in der Stadt Schwarzenbach an der Saale. Sterbend hinterläßt der Vater (1779) eine Wittwe mit fünf Söhnen, darunter Jean Paul als der älteste, in bitterer Armut.

Dürftig war auch der Unterricht im elterlichen Hause: täglich 7 Stunden lang auswendig lernen, Sprüche, Katechismus, lateinische Vocabeln und Grammatik — dazu trieb beharrlich der Vater, als einziger Lehrer, seinen Sohn bis in das dreizehnte Jahr, und ließ ihn ohne Geschichte, Naturgeschichte, Geographie, Mathematik ebenso wie ohne Orthographie und ohne freie Luft aufwachsen, so daß derselbe den angebornen brennenden Durst nach Wissen nur verstohlenerweise und mit dem, was eben zu haben war, stillen mußte. — Genügendes vermochten hernach auch Lehrer und Anstalt in Schwarzenbach dem lernbegierigen Knaben nicht zu bieten; so mußte er denn auch hier vornehmlich sein eigener Lehrer sein mit Lesen und Excerpiren. Wie viel er aber sich selbst zu verdanken hatte, beweist der Umstand, daß er nach der Aufnahme in das Gymnasium zu Hof (Ostern 1779) sich bald durch emsige Studien, philosophische Forschung und eine Fülle von Kenntnissen, wie das Gymnasium an sich sie keineswegs zu bieten vermochte, vor allen hervorthat.

Eine merkwürdige pädagogische Erscheinung ist J. P. schon durch die Art, wie er auf dem Gymnasium lernt, nämlich nach der einen Seite durch selbständiges Speculiren, andrerseits mit dem trockenen Fleiß eines pünctlichen Sammlers. Aus allen Schriften, die er liest — und hierin ist er unersättlich — macht er sich Auszüge und trägt sie in Hefte ein, die er mit einem doppelten Register über Verfasser und Gegenstände abschließt. Daneben aber legt er mit gleicher Pünctlichkeit ein Archiv, seine eigenen „Uebungen im Denken“ an. Elf große Quartbände, Excerpte aus den neuesten

Schriften, hat er nach Leipzig mitgebracht, als er diese Universität 1781 bezog, und auch da fuhr er mit Sammeln aus allen Reichen des Wissens fort, wie er denn lebenslang mit der Feder in der Hand zu lesen pflegte. — Ein Armutszeugnis, das ihm die Hörsäle unentgeltlich öffnete, — und obgleich zur Theologie bestimmt geht er mit diesem Geleitsbrief dem Wissen aller Facultäten nach — ist die Hauptaussteuer des angehenden Studenten, für den übrigen Bedarf muß er selber zusehen; er schriftstellert gegen spärliches Honorar, er hungert und friert, zuletzt entflieht er (Nov. 1784), weil es ihm an 20 Thalern fehlt, womit er die oft vertrösteten Gläubiger befriedigen sollte. — Man kann nicht sagen, daß Jean Paul auf solide Weise studirt habe, obwohl er überaus fleißig gewesen ist: an allem möglichen kam er herum; ein Dilettant in allen Reichen des Lernens, in keinem seßhaft, hat er sich in Leipzig mehr und mehr der Gelegenheit, durch Hören sich zu bilden, entzogen und den Selbstunterricht durch Lesen wieder hervorgesucht, vornehmlich an die schöngeistige und witzige Literatur der Franzosen und Engländer sich haltend. Eine ganze Bibliothek erschrieb er sich aus Büchern und aus dem eignen Geist. Jean Paul ist also wesentlich Autodidakt aus innerem Drang und äußerer Noth.

Enormer Fleiß, äußerste Sammlerpünctlichkeit bei unruhigem, vagirendem Lernen, ein Nebeneinander von hitziger Brockenjagd und dann von freiem Denken, in die Tiefe gehendem philosophischem Trieb und von hohem Dichterschwung — wie wird es möglich, daß so Verschiedenartiges in Einer Individualität zusammenwohnt? „Ich trieb die drei Facultätbrotstudien, aber als Unterabtheilungen der Philosophie und des Spasses, dem ich verdanke, daß ich über den Sturmmonat des Gefühls unversehrt hinüberkam.“ Was ihn beim Sturm der Gefühle über dem Wasser und in großer äußerer Bedrängnis bei gutem Muthe hielt, der „Spaß“, d. i. sein elastischer Humor, dasselbe war zugleich die Brücke für das Mischvolk von Gedanken in Kopf und Heften dieses Schriftstellers. Man möchte auch sagen, Jean Paul sei witzig aus Nothwehr; denn ein so wesentlich sentimentaler und bei allem Ueberfluß an Kenntnisfragmenten so wenig realistischer Autor, welcher die Gebilde seiner Romane allein aus dem eigenen Nervengeist zu formen hat, der überdem schreiben muß, um zu leben, — er hat nie ein Amt und später erst mit dem Legationsrathstitel einen Ehren- und Gnadengehalt von 1000 fl. erhalten — ein solcher mußte frühzeitig sich erschöpfen, stund ihm nicht eben jener Humor zur Seite und durch ihn die Fähigkeit, die Schmerzenskinder des schaffenden Geistes sich doch auch wieder vom Leibe zu halten und die schwüle Luft mit dem Wetterleuchten seines Witzes abzukühlen.

Nach der Flucht kehrt Jean Paul nach Hof in das Stübchen der Mutter und Geschwister zurück, gewohntermaßen fortlernend und schriftstellernd mitten unter der Unruhe des häuslichen Geschäfts. Dem so mit den Seinigen am Hungertuch Nagenden verschafft endlich ein treuer Freund die Hauslehrerstelle in seiner Familie (1787), aber Mangel an Erfolg und Anhänglichkeit auf seiten des Zöglings, Mangel an erwarteter Rücksicht seitens des Vaters, dazu Verdacht und Vorwurf der Atheisterei verleidet ihm diesen ersten pädagogischen Versuch und abermal erfolgt der Rückzug in die heimatliche Noth (Sommer 1789). Ein zweiter Versuch sollte ihm mehr Freude bringen. Im Frühjahr 1790 rufen ihn Freunde und Verehrer nach Schwarzenbach, übergeben ihm ihre Kinder, und er geht mit Lust an die Arbeit. Sieben (ein andermal sind zehn genannt) in Alter (7 bis 15 Jahre), Anlage, Geschlecht verschiedene Zöglinge hat er lateinisch, deutsch, französisch, englisch und dazu alle sog. Realwissenschaften zu lehren. Unter diesem Geschäft entwirft er zugleich die ersten Grundzüge zu seiner Levana. Entwicklung der eigenen Kraft, der freien Thätigkeit, Weckung der Wissensluft — das, was in dieser gereiften Schrift so nachdrücklich betont ist, hat er bei jenem praktischen Versuch freilich noch in einer Weise gehandhabt, daß er selbst später diese seine Winkelschule eine excentrische Barockschule nennen mußte (Lev. § 138). Lieferten doch seine beiden ältesten Schüler schon im zweiten Halbjahr aus dem „Treibhaus ihrer Studirstuben“ Uebersetzungen und Aufsätze in staunenerregender Menge, z. B. im Februar 1791 jeder 35 Bogen, im Mai der erste 155 Bogen voll. — Beide sind als Jünglinge gestorben, es liegt nahe, an Erschöpfung aus verfrühter Productivität zu denken. Fast möchte man auch erschrecken für die Kinderschar, wenn man erfährt, wie schnell dieselbe um ihre Naivität gebracht und zur Erzeugung von witzigen

Einfällen nach des Meisters Art gespornt wird. „Nach einem halben Jahre täglichen fünfstündigen Unterrichts, in dessen Wiederholungen . . . witzige Aehnlichkeiten gesucht wurden, . . . machte der Verfasser, um aufzumuntern und aufzubewahren, ein Schreibbuch, betitelt: Bonmotsantologie meiner Eleven." — Man muß dieses Reizen zum Witzmachen als ein der unbefangenen Entwicklung des kindlichen Geistes widerstreitendes Experiment und als pädagogisch ebenso unzuläßig bezeichnen wie die künstliche Verfrühung von Empfindungen, die naturgemäß erst in gereifteren Gemüthern vorhanden sind. Jean Paul empfiehlt mit richtiger Einsicht Bewahrung der Kinder vor Schreckhaftem; man möchte sich wundern, wie er nicht erkannte, daß auch der Spaß zum Kobold für ihre Seelen werden kann; aber ihm war eben dieser Kobold so ins Herz gewachsen, daß er meinte, derselbe könne dem Menschen nicht frühe genug beigesellt werden.

Im Frühling 1794 endet die pädagogische Thätigkeit in Schwarzenbach und noch einmal kehrt Jean Paul zur Mutter zurück, von nun an nur noch literarisch thätig mit schnell wachsendem Ruf. Zu diesem Wachsthum hat seine Erziehlehre, für welche eine römische Gottheit („die mütterliche Göttin, welche sonst den Vätern Vaterherzen zu verleihen angefleht wurde") den Namen leihen mußte, nicht wenig beigetragen und mit Recht, denn dieses Buch enthält eine Fülle von anregenden trefflichen Gedanken, durch die es seiner Zeit in den Kreisen der Gebildeten ein weit verbreitetes Ansehen fand, und die ihm eine dauernde Beachtung für alle Zeiten sichert. Populär allerdings ist dieses Werk nicht geschrieben, so wenig als irgend ein anderes von Jean Paul; es ist überhaupt mehr für vornehme Leute geschrieben und für solche, die das Ueberschüßige, Geistreiche eher verdauen oder an sich vorübergehen lassen können.

Versuchen wir nun, die in der Levana niedergelegten Erziehungsideen*) vorzuführen. — Alle Pädagogik hat zuerst sich zu orientiren über die Natur des Menschen, des Kindes. Auf welchem Standpunct steht hier Jean Paul? — Man ist versucht, ihn auf dem Rousseauschen zu sehen, und doch, so viel Anregung der Deutsche von dem Franzosen empfangen hat, ist es wiederum eine ganz andere Färbung des Naturalismus, welche wir bei dem letzteren warzunehmen haben. „Der innere Mensch wird wie der Neger weiß geboren und vom Leben zum schwarzen gefärbt," so dichtet unser Jean Paul (Lev. § 17) und Jean Jacques stellt an die Spitze seines Emile den herben Satz: tout est bien, sortant des mains de l'Auteur des choses; tout dégénère entre les mains de l'homme. Beide Männer kommen darin überein, daß sie von einer angebornen Güte der menschlichen Natur ausgehen, und den Einwirkungen des Lebens, der Umgebung, der falschen Erziehung die Degenerirung derselben zuschreiben, aber sie unterscheiden sich sowohl in der Schärfe des Urtheils darüber, als auch in der Art, wie sie jene natürliche Güte ansehen, und wie sie darum den werdenden Menschen behandelt wissen wollen. Dem Franzosen ist das Kind trotz individueller Anlage doch eine tabula rasa und der Erzieher erhält von ihm die Aufgabe, dieses werdende Wesen mit künstlicher Berechnung jeden Schrittes zu einem vernünftigen heranzuziehen. Ganz anders Jean Paul. Ihm kommen die Menschen schon als ein Etwas auf die Welt, bringen einen ansehnlichen Schatz von Eigenthümlichem mit, und der Erzieher hat mehr dafür zu sorgen, daß nichts daran verdorben werde. Es klingen bei Jean Paul mitunter die platonischen Ideen über die Herkunft der in diese Erdenzeit Geborenen an, aber der philosophische Gedanke hält sich nicht lange in der eigenen Region; er eilt der sentimentalen zu. In solcher Beleuchtung steht denn auch die Kinderwelt vor den Augen des Dichters. „Ein erstes Kind auf der Erde würde uns als ein wunderbarer ausländischer Engel erscheinen, der, ungewohnt unserer fremden Sprache, Miene und Luft, uns sprachlos und scharf, aber himmlisch rein anblickte, wie ein Raphaelisches Jesuskind . . . So werden täglich aus der stummen unbe-

*) Vgl. J. P. F. Richter als Pädagoge, nebst einer Auswahl pädagogischer Kernstellen aus J. P. Werken. Lehrern und Erziehern dargeboten von G. Wirth. Brandenburg a. H. 1863. — Wohlfarth, Geschichte des gesammten Erziehungs- und Schulwesens, Quedlinburg und Leipzig 1855. Band 2 S. 705. — Karl Schmidt, Geschichte der Pädagogik in weltgeschichtlicher Entwicklung ꝛc. Köthen 1862. Band 4 S. 609 f.

kannten Welt diese reinen Wesen auf die wilde Erde geschickt" (Levana § 157). — Doch Jean Paul sieht die Dinge auch wiederum anders an. „Jeder liegt, so leicht blühend er sich nach oben aufthut, noch belastet mit einer Wurzel in der finstern festen Erde" (Lev. § 6). Das ist der unwillkürliche Eindruck der Wirklichkeit, der zu dem Geständnis zwingt, wie doch den „vom Himmel gefallenen" Geschöpfen ihr irdischer Beigeschmack anhängt. Und nicht vereinzelt steht diese Bemerkung. In § 17 der Levana spricht sich Jean Paul — freilich mit einer dem christlichen Gefühl nicht wohlthuenden poetischen Licenz seinen Gedanken verbildlichend — also aus: „In der Frühe des Lebens wird von der menschlichen Natur der Gottmensch empfangen und geboren; so nenne man kühn jenes Selbstbewußtsein, wodurch zuerst ein Ich erscheint, ein Gewissen und ein Gott — und unselig ist die Stunde, wo diese Menschwerdung keine unbefleckte Empfängnis findet, sondern wo in derselben Geburtminute der Heiland und sein Judas zusammentreffen." Jean Paul hat also doch das Gefühl von dem angeborenen Mangel der menschlichen Natur, aber zur klaren Erkenntnis hebt er es nicht empor, dies ist von sichtbarem Einfluß auf seine Erziehungsmaximen, und erklärt mit das Einseitige an denselben.

Hiemit gelangen wir an den zweiten Hauptpunct in der Darstellung seiner Ideen, nämlich an die Frage von dem Erziehungsgeschäft, seinem Ziel und seinen Mitteln. Hoher Werth der Individualität — das ist der in der Mitte stehende Gedanke: das Subject trägt sein Ideal in sich, bringt es mit auf die Welt, das Ideal ist die innerste Persönlichkeit des Menschen selbst. Daher wird Schonung der Individualität, Freimachung derselben verlangt, um des idealen Preismenschen willen, den ein jeder in sich habe und den er heimlich und von Jugend auf frei oder ruhig zu machen strebe. „Am hellsten schaut jeder diesen heiligen Seelen-Geist an im Jüngling-Alter . . . Später verwelkt bei der Menge der Idealmensch von Tag zu Tage — und der Mensch wird, fallend und überwältigt, lauter Gegenwart, Geburt der Noth und Nachbarschaft. Aber die Klage eines jeden: was hätt ich nicht werden können! bekennt das Dasein oder Dagewesensein eines ältesten paradiesischen Adams neben und vor dem alten Adam" (§ 24). Man sieht, wie der alte Adam der Kirchenlehre bei Jean Paul eigentlich der vom Leben erst schwarz gefärbte, weiß geborene Paradiesesmensch in jedem Individuum ist; man erkennt auch in dieser Fixirung des idealen Preismenschen an die Jugendzeit die vorwiegende Werthschätzung des poetischen Elements im Menschen; weniger auf das Reifen zum Mann, als auf das Erblühen der Ideale im Jünglingsalter, auf das Wogen und Weben der Phantasie während dieses Lebensabschnitts, hinter welchem der Sündenfall der Prosa ihm zu liegen scheint, ist es bei Jean Paul abgesehen. Aber trefflich ist in pädagogischer Hinsicht, wie Jean Paul seine Grundanschauung vom Werth der Individualität gegenüber von jener Aufdringlichkeit zur Geltung bringt, mit welcher ein Erzieher sich selbst ab- und nachdrucken möchte in dem wehr- und gestaltlosen Kinderherzen. Hier tritt die Levana mit Kraft für die Rechte der keimenden Persönlichkeit auf (§ 26) und warnt vor dem Unwesen, das dem Kinde ein Bildercabinet von Idealen stückweise auftragen und tättowirend einätzen wolle, woraus nur bunt- und halbfarbige Zöglinge werden; „die meisten Culturmenschen sind jetzo ein Feuerwerk, das unter einem Regen abbrennt, unverbunden, mit zerrissenen Gestalten glänzend, halbe Namenszüge malend" (§ 21). Wachsen lassen — muß darum als Regel nicht bloß gegenüber dem leiblichen Leben des Kindes angesehen werden; in vielen Fällen hat die Erziehungskunst sich mit einer zuwartenden Stellung zu begnügen, und „der Mensch soll weder bloß nach oben wachsen wie Pflanzen und Hirschgeweihe, noch bloß nach unten wie Federn und Zähne, sondern wie Muskeln an beiden Enden zugleich" (§ 22).

Aber dieses Wachsenlassen ist kein Universalmittel; denn die Erziehung hat nicht bloß Freiheit zu gewähren, sondern auch für Freiheit zu sorgen, indem sie die Hindernisse der gesunden Entwicklung wegzuräumen sich bemüht. Dies erkennt die Levana auf ihre Weise: „in einem Anthropolithen kommt der Idealmensch auf der Erde an; ihm nun von so vielen Gliedern die Steinrinde wegzubrechen, daß sich die übrigen selbst befreien können, dies ist oder sei Erziehung" (§ 24). Also ein angeborenes Hemmnis der angeborenen Güte, und darum „hat der Erzieher von der Individualität, die er wachsen läßt, eine andere zu trennen, die er beugen oder lenken muß" (§ 29).

Mit diesem Satz scheint nun Jean Paul sich ganz auf den schrift- und erfahrungsmäßigen Boden zu stellen; aber sogleich in der Anwendung geht es auf Abwege: „jene ist die des Kopfes, diese des Herzens.“ Also die intellectuelle Eigenthümlichkeit solle man wachsen lassen, anders aber sei die sittliche zu behandeln. Wir wollen nicht rechten über diese Auseinanderhaltung des Untrennbaren, aber wir fragen, wie soll die Beugung oder Lenkung der sittlichen Individualität gehandhabt werden? Nach der Levana hat sich die Erziehung vor allem auf das System der Grenzberichtigung durch Ausbildung des entgegengesetzten Kraftpols zu legen: Friedenspredigten halten an den Helden (in spe), mit elektrischen Donnerwettern den Sigwartscharakter laden; „übrigens bleibe es Gesetz, da jede Kraft heilig ist, keine an sich zu schwächen, sondern nur ihr gegenüber die andern zu erwecken, durch welche sie sich harmonisch dem Ganzen zufügt“ (§ 29 vgl. § 106). Man darf jenes System der Diversionen ja nicht unterschätzen, es enthält eine der Natur und Erfahrung entnommene, sehr oft mit günstigem Erfolg anwendbare Maxime; aber mit Diversionen allein ist dennoch lange nicht immer auszukommen. Jean Paul erkennt dies selber wiederum an, aber im ganzen behandelt er das Capitel von Gebieten und Verbieten und Strafen (Levana § 61—65) mit sichtbarer Aengstlichkeit. Nur einigemal, meint er, sollte die Ruthe gebraucht werden als Paradigma und Thema der Zukunft; er fürchtet für den Seelenwuchs, wenn der Wille des Kindes gebogen und gebrochen werde. „Das Verbieten wird das Kind, das alles nur für unabhängiges Eigenthum der Eltern ansieht, weniger irren und empören, als das Gebieten, da der junge Geist doch weiß, daß er wenigstens Ein Eigenthum habe, sich selber und das Recht“ (§ 63). „Strafen“ nennt er ein unkindliches Wort. „Strafe falle nur auf das schuldige Bewußtsein — und Kinder haben anfangs, wie Thiere, nur ein unschuldiges (§ 64). Man sieht, wie enge solche Aeußerungen mit seiner Ansicht von der Natur des Menschen zusammenhängen. Nichtsdestoweniger thut er bei diesem Anlaß auch manchen beherzigenswerthen Spruch: „Große Belohnungen, sagt Montesquieu, bezeichnen ein verfallendes Staatsgebäude; dasselbe gilt von großen Bestrafungen im Erziehhause“ (§ 64). „Was schon als Klugheit-, ja Gerechtigkeit-Regel gegen Erwachsene zu befolgen ist, dies gilt noch mehr als eine gegen Kinder, die nämlich, daß man niemals richtend ausspreche, z. B. du bist ein Lügner oder gar ein böser Mensch, anstatt zu sagen: du hast gelogen, oder böse gehandelt;“ — eine strafwürdige Strafe müße dem Menschen dieses glühende Stempeln nicht seiner That, sondern seiner Natur dünken“ u. s. f. (§ 65). Wie manche solcher goldenen Worte haben wohl seit Jahrzehnten die Kleinen helfen vor Unbill bewahren, ohne daß man wußte, von wem sie stammen. Wer die Grundanschauungen ihres Urhebers nicht zu theilen im Stande ist, muß doch den schönen Beitrag dankbar anerkennen, welchen Jean Paul zur Humanisirung des Erziehungsgeschäftes geliefert hat; wohl mochte er auch den Kindern einen heitern Lebensfrühling gönnen, wenn er der rauhen Wolken gedachte, welche über seiner Kindheit hiengen.

Gehen wir nun auf einzelnes über, und hören wir zunächst einiges von dem, was Jean Paul über die Erziehung in den ersten Lebensjahren vorschreibt. Freudigkeit — das sei die Wärme, deren das Menschenküchlein da bedürfe (§ 42), unnöthig aber sei eine künstliche Gymnastik der Sinne; Heiterkeit das Element, worin das Kleine aufwachsen solle, aber eine Heiterkeit, die nicht mit Genuß zu verwechseln (§ 44); ungemein wichtig die ersten Eindrücke: „alles erste bleibt ewig im Kinde, die erste Musik, die erste Blume malen den Vorgrund seines Lebens aus . . . Beschirmet das Kind vor allem heftigen und starken, sogar süßer Empfindungen“ (§ 41). „Spiele, d. h. Thätigkeit, nicht Genüsse, erhalten Kinder heiter“ (§ 45), Spiele mit Sachen, aber ja nicht solchen, die schon so herausgeputzt sind, daß sie der Phantasie nichts mehr zu thun übrig lassen (§ 49—51), und namentlich Spiele der Kinder mit Kindern, wo das Kind seine Herrscherkräfte, seinen Widerstand, sein Vergeben, sein Geben, seine Milde, kurz jede Blüte und Wurzel der Gesellschaft allein zeigen und zeitigen könne; das Spielzimmer sei der Kinder geistige Erwerbschule, und es trage z. B. oft einem Knaben mehr ein, Prügel selber austheilen als sie zu erhalten vom Hofmeister, desgleichen mehr, sie von seines Gleichen als sie von oben herab aufzufangen (§ 52). Von Jean Pauls Ansicht von Strafen ist oben schon die Rede gewesen und hier nur nachzutragen, wie er Rousseaus Meinung, welcher den elterlichen Willen nicht durch

Befehlen, Verbieten und Bestrafen, sondern durch Veranstaltung physischer Folgen für das Handeln des Kindes sich geltend machen, also den Schein des bloßen Geschicks annehmen lassen will, mit Gründen, die aus der vernünftigen Natur des Menschen genommen sind, bekämpft, und überhaupt dem Franzosen den ins Schwarze treffenden Vorwurf macht, daß seine Erziehung einen erwachsenen Menschen für einen wachsenden verbrauchen würde (§ 61). Zur Charakterisirung seiner eigenen Anschauungen aber mögen folgende Auslassungen dienen: „Habt keine Freude am Ge- und Verbieten, sondern am kindlichen Freihandeln ... Verbietet seltener durch That, als durch Worte. Die feinste Politik: pas trop gouverner, gelte auch für die Erziehung, und es sei ein Fehler, wenn Erzieher so oft gegen Fehler, die mit der Kindheit sterben, und für Tugenden, die mit den Jahren kommen, predigen, anstatt gegen Fehler und für Tugenden, die mit den Jahren wachsen" (§ 62). An das Wort der Eltern solle zwar das Kind unzerreißlich gebunden sein, und es gehöre zur geistigen Abhärtung, daß es gehorche, aber J. P. warnt vor derjenigen Gehorsamsdressur, durch welche der Wille — ohne höhere Motive — gebogen und gebrochen und das Kind zu einem geräderten Gliedermenschen würde. Auch in dem komischen Anhang und Epilog des ersten Bändchens der Levana (geträumtes Schreiben an den sel. Prof. Gellert, worin der Verfasser um einen Hofmeister bittet) findet man das Liberalitätsprincip in der Erziehung ausgesprochen, indessen keineswegs mit der Abirrung auf verweichlichendes Gehenlassen, wie denn die Levana namentlich in dem Anhang zum dritten Bruchstück: „Ueber physische Erziehung" der Abhärtung des Körpers, als des Ankerplatzes für den Muth, gar kräftig das Wort redet.

Fragen wir nach den specielleren pädagogischen Maximen, so begegnen wir zuerst einer Reihe von Betrachtungen und Rathschlägen, die weibliche Erziehung betreffend, und zwar die active wie passive; dort den Müttern ihre Pflicht mit warmen, begeisternden Worten ans Herz gelegt, hier die Natur der Mädchen geschildert und daran die Erziehregeln geknüpft. Heute noch wird keine Frau diesen Theil der Levana lesen, ohne Herz und Gewissen vielfach dadurch angefaßt zu finden. Selbst die mit bitterem Hohn untermischte Beichte Jacquelinens über ihr Erziehen (viertes Bruchstück, Kap. 1) darf man, abgesehen von dem nicht gerade edlen Scherz der Einkleidung, hierher rechnen, und muß J. P. das Zeugnis geben, daß er das Geißeln mütterlicher Pflichtvergessenheit meisterhaft versteht. — Warnung vor dem Verfrühen der Gefühle, vor der Empfindsamkeit, Krieg gegen Launen und gegenstandslose Stimmungen, Behütung der Sittlichkeit durch Sitte, der angeborenen Scham, für welche unzeitige Abmahnungen zu Lockspeisen werden können, Pflege der Achtung gegen das eigene Geschlecht, Abwehr der zu Windstößen geneigten Leidenschaftlichkeit des weiblichen Charakters, Lebens- und Arbeitsgymnastik, aber weniger durch sog. Frauenzimmerarbeit — Nähen, Stricken, Spinnen, wobei die Phantasie zu vielen Spielraum habe, sondern anstatt der träumerischen einseitigen Dreifingerarbeiten die vielseitigen Geschäfte des Hauswesens, also Bildung des gemeinen Hausverstandes, der wirthschaftenden Anstelligkeit — eine Fülle von praktisch-nüchternen Erziehregeln für das weibliche Geschlecht liegt in den §§ 89—95 der Levana. Auch was J. P. zur Vertheidigung der weiblichen Eitelkeit und ihres Kleiderteufels sagt (§ 98), ist nicht bloß witzig. Aber zuletzt kann er sich doch nicht enthalten, dem Lernen der Mädchen auch solche Aufgaben zu stellen, welche in das blaustrümpfliche Gebiet hinüberreichen (Kräuterlehre, Geometrie, Sternkunde, Fremdwörter, Vocabeln aus andern Sprachen ꝛc.), und man wird nicht irren, wenn man hierin den von der Eigenthümlichkeit seiner Natur und seiner Lernart geworfenen Schatten erblickt.

Am reichsten entfaltet sich indessen die Richtersche Pädagogik in denjenigen Abschnitten, welche von der Bildung des Knaben handeln. Sittliche Stärke und sittliche Schönheit — beide im umfassendern Sinn genommen — sind die Bildungsideale bei dem Knaben. Daher vor allem „Bemannung", anstatt der landläufigen entmannenden Erziehung (§ 105). „Nie ist eine Kraft zu schwächen, sondern nur ihr Gegenmuskel zu stärken." Zuerst soll der Körper, als der Panzer der Seele, zu Stahl gehärtet werden. Anstatt des Mitleids mit Schmerzen soll man Scherz damit treiben, Uebungen im Ertragen des Schmerzens erfinden, dem Schreckhaften seine

Wirkung nehmen, alles was Furcht macht, vermeiden, vor Kindern nicht jammern, noch Angst zeigen (§ 106). — Zu den Bestandtheilen der Stahlarznei der Männlichkeit rechnet J. P. ferner, daß man dem Knaben irgend eine das Herz durchwurzelnde Idee gebe, z. B. die der Ehre; sodann die Uebung im Gehorsam, doch nicht aus Furcht, sondern aus verehrendem, liebendem Glauben und aus Ansicht der Nothwendigkeit; die Liebe zum Vaterland, namentlich auch, daß sich der Knabe ein Ziel des Strebens, eines langen Wollens, einer beharrlichen Thätigkeit setze; die stoische Bändigung der Leidenschaften, das Anschauen edler Vorbilder in Geschichte, Gegenwart und Poesie, mit Einem Wort Weckung und Kräftigung des Idealen im Knaben (§ 108 f.); und hier wehrt sich J. P. mit aller Entschiedenheit gegen den prosaischen Nützlichkeitsgeist in der Erziehung und dessen Angst vor den Jugendidealen: „Was ist aller Gewinn, den die junge Seele aus der Vermeidung einiger Fehltritte und Fehlblicke zieht, gegen den entsetzlichen Verlust, daß sie ohne das heilige Feuer der Jugend, ohne Flügel, ohne große Plane, kurz so nackt in das kalte enge Leben hineinkriecht, als die meisten aus demselben heraus? Das schönste, was die Menschen thaten, fiel es auch in ihre kältere Jahrzeit, war nur spät aufgehender Samen, den der Lebensbaum des kindlichen Paradieses getragen hatte; gleichsam realisirte Jugendträume." Was er aber dann weiter hinzufügt, das charakterisirt wiederum so sehr seine Grundanschauung von der menschlichen Natur, zugleich auch seine Stellung zum Christenthum, daß wir nicht umhin können, es herzusetzen: „Was thut denn dem Menschen eigentlich Noth? Wahrlich nicht etwa die Kraft der Opfer für das Beste ..... sondern etwas anderes, Glauben und Schauen einer Gottheit ... Hinter einem voranziehenden Gott würden alle Menschen Götter" (§ 110). Also nicht an der Kraft soll es der menschlichen Natur fehlen, sondern an einem voranziehenden Gott. Wir werden später hieran uns zu erinnern haben. — Endlich führt J. P. die Bildung zur Wahrhaftigkeit unter den Mitteln zur Pflege sittlicher Stärke auf (§ 111—115), dabei einen Reichthum von obwohl mit Paradoxien untermischten psychologischen Winken entfaltend. — Was die sittliche Schönheit betrifft, so umfaßt sie in Jean Pauls Sinne alles, was sich auf fremdes Leben bezieht, das Reich der Liebe, Milde, Wohlthätigkeit (§ 103). Entsprechend seiner Grundanschauung von der menschlichen Natur, hören wir da den Satz: wir brauchen nichts zur Liebe, als bloß, daß sie nicht gehindert werde (§ 119), und die Behauptung, daß die Selbstsucht des Kindes, welcher man allerdings zu wehren habe, uns so wenig beleidigen könne, als die thierische (§ 117); daran knüpft dann aber J. P. alsbald den schönen Rath, nicht zu dulden, daß das Kind etwas lebloses feindlich behandle, namentlich aber empfiehlt er Pflege der Liebe zu den Thieren, wobei es nicht auf bloße Mitleidübung angesehen sei, sondern auf eine Religionsübung der Heilighaltung des Lebens, des allwaltenden Gottes im Baumgipfel und im Menschenherzen; ja bis zu der Aussicht auf solche Zeiten versteigt er sich, wo die thierfreundlichen Braminen auch den Norden warm bewohnen werden (§ 120). Das Capitel von der Bildung zur Liebe, eine Fülle von feinen psychologischen Bemerkungen und Maximen enthaltend, schließt mit dem Ruf: lehrt lieben, d. h. liebt! (§ 121).

Dies über die sittliche Bildung. Daran reihen sich nicht minder interessante Bemerkungen über die Entwicklung des geistigen Bildungstriebs — von andern werde er Erkenntnisvermögen genannt, indem sie Malen Sehen nennen — und über die Ausbildung des Schönheitssinnes. In Uebereinstimmung mit seiner Anschauung von der natürlichen Güte des Menschen schreibt J. P. demselben auch angeborene Ideen zu, und spricht sich eben darum gegen das Einschütten recht vieler Kenntnisse, namentlich gegen alles anhäufende Vorlehren naturhistorischer, erdbeschreibender, antiquarischer Kenntnisse aus, was dem Bildungstrieb nur Stoffe, nicht Reize und Kräfte gebe (§ 130). Dagegen verlangt er geistige Gymnastik und Erregung durch Sprechen und Sprachen (Grammatik als Logik der Zunge und erste Philosophie der Reflexion), bringt auf baldiges Niederschreiben eigener Gedanken, ein Blatt schreiben rege den Bildungstrieb lebendiger auf als ein Buch lesen, aber warnt vor Schreibtexten ohne lebendigen Gegenstand und Drang für den Schüler, wobei dieser ins Himmelblau der Unbestimmtheit eintunke (§ 131, 132); namentlich warnt er vor dem frühen Philosophiren und Dichten, statt dessen er Pestalozzis lang=

sames lichtstetiges Anhäufen und Verlängern arithmetischer und geometrischer Verhältnisse zur Stärkung der geistigen Tragkraft empfiehlt (§ 135). Noch nicht das eigentliche Bilden, sondern die Aufmerksamkeit und die Vorbildungskraft sei zu wecken; dagegen weist er dem jungen Geist als freien weiten Tummelplatz den leichten Boden des Witzes an, und wir haben oben gesehen, welchen ausgedehnten Gebrauch J. P. selbst als Erzieher von dieser seiner pädagogischen Marotte gemacht hat, und — während er auf die Uebung des Gedächtnisses, somit auch auf das Wiederholen im Unterricht, gar wenig hält, will er destomehr die Erinnerung, als die schaffende Kraft, aus gegebenen Gedächtnisideen eine folgende so frei zu wecken und zu erfinden, oder zu finden, als Witz und Phantasie die ihrigen, — vom Erzieher gepflegt wissen (§ 141 f.). Man sieht, Jean Paul hütet sich zwar, zu sagen, daß man den Knaben zum Dichter bilden solle, aber man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, daß man mit der Levana in der Hand doch eigentlich hauptsächlich geniale Schriftsteller und Dichter bilden wollen müßte.

Ein wichtiger Punct bleibt noch übrig zu besprechen: das Verhältnis der Levana und ihres Verfassers zum Christenthum, zur Religion überhaupt. Es ist dies kein wohlthuendes Geschäft: Jean Paul ist Rationalist gegenüber von der geoffenbarten Religion, häufig in directer Opposition wider Bibel und Kirchenlehre. An Voß schreibt er über seine Selina: „Den nassen und dunkeln Augen werde ich ganz neue lichte Stellen und Reiche im Leben des künftigen Seins mit Kühnheit zeigen können: alles ohne alle Beihülfe der Bibel. Es giebt durch die Jahrhunderte größere Blicke ins All als die eines Peter und Paul" (s. Evang. Kirchen-Ztg. 1863 Nr. 63 f.). Seine Anschauung von der natürlichen Güte des Menschen haben wir oben dargelegt. Andrerseits aber ist J. P. Theist und entschiedener Unsterblichkeitsgläubiger (Kampanerthal, Selina), und für Religion im allgemeinen begeistert. „Ohne Gott ist das Ich einsam durch die Ewigkeiten hindurch; hat es aber seinen Gott, so ist es wärmer, inniger, fester vereinigt, als durch Freundschaft und Liebe. Ich bin in seine Kirche, in das Weltgebäude gegangen und bleibe darin selig-andächtig fromm, werde auch der Tempel dunkel oder kalt oder von Gräbern untergraben. Was ich thue oder leide, ist kein Opfer für Ihn, so wenig als ich mir selber eines bringen kann; ich liebe Ihn bloß, ich mag entweder leiden oder nicht ... Nur bösen, lieblosen Geistern gebietet ein Sittengesetz, damit sie nur erst besser werden und darauf gut. Aber das liebevolle Anschauen des Urfreundes der Seele, der jenes Gesetz erst beseelt und überschwenglich macht, verbannt nicht bloß den bösen Gedanken, der siegt, sondern auch den andern, der nur versucht." In solchem Schwung spricht die Levana (§ 37) von der Religion, der „Poesie der Moral", dem „hohen Styl des Lebens" (vgl. auch Thes. IX in der Vorrede zur 2. Auflage). Aber, sagt J. P., die Religion ist jetzo keine Nationalgöttin mehr, sondern eine Hausgöttin, und da wir unsere Kinder in eine städtische Nachzeit hinausschicken, wo die geborstenen Kirchenglocken nur noch dumpf den Volk-Markt zur Kirchenstille rufen: so müßen wir ihnen eifriger als sonst ein Herz mit einem Bethause mitzugeben suchen, und gefaltete Hände und die Demuth vor der unsichtbaren Welt (§ 36). Und das soll frühzeitig geschehen. „Wann könnte denn schöner das Heiligste einwurzeln, als in der heiligsten Zeit der Unschuld, oder wann das, was ewig wirken soll, als in der nämlichen, die nie vergißt?" Darum wird Rousseau getadelt, daß er Gott und Religion erst als die späte Erbschaft eines mündigen Alters aushändige. — Wie aber ist das Kind in die neue Welt der Religion einzuführen? J. P. antwortet: nicht durch Beweise, denn das Unendliche könne nicht wie die Sprossen der endlichen Erkenntnis durch Lehre und Allmählichkeit erstiegen, sondern nur auf einmal angeschaut werden. Auch soll das Kind, je jünger, desto weniger das Unaussprechliche nennen hören, dagegen dessen Symbole sehen: „das Erhabene ist die Tempelstufe zur Religion. Wenn in die Natur das Große hineintritt, der Sturm, der Donner, der Sternhimmel, der Tod: so spricht das Wort Gott vor dem Kinde aus. Ein hohes Unglück, ein hohes Glück, eine große Uebelthat, eine Edelthat sind Baustätten einer wandernden Kinderkirche" (§ 38). Also durch ästhetische Mittel soll das Kind für den „unaussprechlichen Seufzer, im Grund der Seele gelegen," geweckt werden. Auf fromme Uebungen und Angewöhnungen hält J. P. sowenig als auf fromme Belehrungen; Kindergebete seien leer und kalt; eine Tischgebet vor dem Essen müße jedes

Kind verfälschen; „auch später sei der Bettag und jeder Religionstag ein seltener. Nur selten lasset eure Kinder in die Kirche gehen.“ Doch läßt er für die armen Volkskinder den äußerlichen Kirchendienst noch etwas gelten, wenigstens mehr als für die Kinder höherer Stände (ebend.). Jean Paul ist mit solchen Ansichten ein Sohn seiner Zeit und zugleich mit ein Vater der nachfolgenden, indem er die ästhetisch Gebildeten ihrer Exemtion vom Glauben und Cultus der Menge versichert, und einer Art von Religion der Privilegirten das Wort redet. Indessen die Bibel will er darum doch den Kindern nicht vorenthalten wissen, auch deren Wunder nicht, sondern aus diesem Religionsbuch ebenso wie aus dem Geheimbuche der Natur soll man sie den (poetischen) Glauben an das Unerklärliche ziehen lassen; auch nicht durch Lehren, sondern durch die Geschichten der Bibel keime lebendige Religion auf (ebend.). Was aber die Person Christi betrifft, so erinnern wir uns daran, wie hypothetisch Jean Paul von einem voranziehenden Gott sprach, hinter welchem alle Menschen Götter würden; auch nennt er zwar das Leben Christ, sowie das Leiden und Sterben seiner Anhänger die beste christliche Religionslehre, aber als den Versöhner und Erlöser finden wir Christum nicht anerkannt, als Held der Liebe, als Schöpfer der ersten Liebereligion (§ 116) soll er den Kindern nahe gebracht werden. Auch mit dieser Auffassung steht Jean Paul nicht allein, dagegen bricht seine Eigenheit zuletzt mit dem Geständnis hervor, daß doch die Poesie es sei, welche das Beste dabei zu thun habe (§ 38). So manches begeisterte Wort Jean Paul über Gott und Religion gesprochen hat, es fehlt eben doch das gesunde Fundament, der nüchterne Sinn zum Eindringen in die christliche Offenbarung; der leere Raum, welcher dadurch entstanden, will aber doch ausgefüllt sein, und das geschieht mit poetischem Schwung; es fehlt an der Sympathie für das Volk, für dessen religiöses Bedürfen und Haben, so kommt es denn zum Ersinnen höherer Weihen für die Kinder höherer Stände. Um so auffallender wird diese Erscheinung, wenn man die Zeiten bedenkt, worin die Levana entstand und überarbeitet wurde, eine Periode in der Geschichte unseres Vaterlandes, die zu exclusiven Erziehungsgedanken am wenigsten Anlaß bot, in der es auch unserem Dichter keineswegs an Mitgefühl für dessen Drangsale und an patriotischem Feuer gemangelt hat. — Was die Erziehung leisten kann und soll durch Anerkennung und Schonung der Individualität, durch Wachsenlassen, durch Anreizen des eigenen Triebs, durch Pflege des knospenden Lebens, mit Einem Wort, durch Liberalität, das wird in dem Buche vielfach treffend, anregend und belehrend ausgesprochen, und das Verdienst, zur Humanisirung der Pädagogie beigetragen zu haben, ist unbestreitbar. Auch soll der Lehrerstand nicht vergessen, wie Jean Paul sich seiner angenommen und durch Schilderung seiner ärmlichen Lage kräftig um Abhülfe gerufen hat (z. B. § 156). Aber über den Verdiensten darf man den Mangel des Mannes und seines Buches nicht vergessen, den Mangel nämlich an tieferer Erkenntnis der menschlichen Natur und an nüchterner Einsicht in die christliche Heilslehre, ein Mangel, welcher durch Ueberfluß an Humor, Witz und Empfindsamkeit eher gesteigert wird, so daß man gerade bei Stellen, die sich mit dem Centrum der Erziehung beschäftigen, an das Wort erinnert werden kann, das Schiller nach einem Besuch Jean Pauls bei ihm an Göthe schrieb: „Ich habe ihn ziemlich gefunden, wie ich ihn erwartete, fremd, wie einer, der aus dem Monde gefallen ist, von gutem Willen und herzlich geneigt, die Dinge außer sich zu sehen, nur nicht mit dem Organ, womit man sieht.“

**Rigorismus**, s. Erziehung, verkehrte Richtungen.

**Rochow, v.**, (Friedrich Eberhard), Erbherr der südlich von Brandenburg a/H. gelegenen Güter Krahne, Rekahn (auch Reckan), Gettin, Mesdunk 2c., war von 14 Kindern der einzig überlebende Sohn des k. preuß. Staatsministers Friedrich Wilhelm v. Rochow. Er wurde am 11. Oct. 1734 zu Berlin geboren. Eilf Hofmeister arbeiteten an seiner Erziehung, die auf dem Rittercollegium zu Brandenburg von 1747 an vollendet wurde; hernach war er von 1750 an Estandartenjunker bei dem Leib-Carabinierregiment zu Rathenow, von wo er, von Friedrich II. bei Gelegenheit einer Revue bemerkt, nach Potsdam zur Garde du Corps versetzt wurde. Von den Pocken genesen, wurde er noch 1752 Officier und zog 1756 mit zu Felde. In der Schlacht bei Lowositz, in welcher er den General Fürsten Lobkowitz gefangen nahm, ward er in den linken Arm geschossen, aber in Leipzig wieder geheilt. Im folgenden Feldzug

wohnte er der Schlacht bei Prag bei. Auf dem Rückzuge von derselben wurde ihm in einem Zweikampfe die rechte Hand so schwer verwundet, daß er 1758 den Abschied nehmen mußte. In Leipzig hatte er Gellert kennen gelernt, der die Wißbegierde des jungen Kriegers schätzte. Die Freundschaft mit ihm ward eine enge und lebenslängliche. v. R. begab sich auf seine Güter, überkam eine Domherrnstelle an dem Domstift zu Halberstadt und vermählte sich 1759 mit Christiane Louise v. Bose, Tochter des herzoglich Weißenfelsischen Canzlers und Geh. Rathes. Diese Ehe blieb kinderlos. v. R. widmete sich zunächst der Verwaltung, Verbesserung und Erweiterung der Rekahnschen Güter, wußte aber dabei seinem Drange nach wissenschaftlichen Studien reichliche Genüge zu thun. Bei dem seltenen Verstande und den noch seltener damit verbundenen Eigenschaften des Herzens, welche ihn auszeichneten, mußte die Lage des gemeinen Mannes, der ihn umgab, Gegenstand seines vielfachen und ernsten Bedenkens werden. Dabei erwarb sein mit lebhafter Phantasie begabter Geist gründliche Kenntnisse in der Oekonomie, Naturkunde, Sprache ꝛc., besonders in allem, was die moralische Natur des Menschen angeht; seinen Charakter zierte thätige Liebe zu allem schönen und guten, echte Humanität, reine Frömmigkeit und weitverbreitete Wohlthätigkeit. Bei dieser Ausstattung seines Geistes und Herzens konnte einerseits das Studium der Basedowschen Schriften und die werkthätige Unterstützung des Elementarwerks, sowie des Philanthropins, dessen öffentlicher Prüfung er 1773 beiwohnte, andererseits die Anschauung der durch die Schule übelversorgten Landschuljugend, die ihn täglich umgab, nicht ohne Anreiz in ihm bleiben, sich pädagogisch zu bethätigen.

Es konnte ihm nicht entgehen, daß die gemeinen Leute beiderlei Geschlechts an den meisten Orten unverantwortlich vernachläßigt und fast thiermäßig auferzogen worden seien. Man scheute sich nicht, zu behaupten, es sei nicht nur unnöthig, sondern sogar schädlich, ihren Verstand zu bearbeiten; denn ihre Geschäfte erforderten keinen aufgeklärten Verstand und wegen des Joches, welches sie drückte, sei es schädlich, ihnen viel Einsicht und feines Gefühl zu verschaffen. v. Rochow hatte es aus der Erfahrung gelernt, daß der Mensch, dessen Verstand in der Jugend unangeregt bleibt, durch seine Dummheit und Unbrauchbarkeit so viel Schaden anrichte und so wenig zur Verbesserung seines Zustandes und zum Nutzen desjenigen zu thun wisse, dem er zugehört, daß man ebenso dumm, wie er ist, sein müße, wenn man ihn mit Geduld ertragen wolle. Als in den Jahren 1771 und 1772 nasse Sommer einfielen, viel Heu und Getreide verdarb, Theurung entstand, auch tödtliche Krankheiten unter Menschen und Vieh wütheten, da that v. R. nach seiner Obrigkeitspflicht sein Mögliches, seinen Landleuten mit Rath und That beizustehen. Er nahm einen Arzt für die Einwohner auf seinen Gütern an, der sie gegen ein jährliches Gehalt von ihm mit freier Medicin versehen und heilen sollte. Sie erhielten schriftliche Anweisungen und mündlichen Rath, wie dem Fortgang der Epidemie zu steuern sei. Aber böse Vorurtheile, Verwöhnung und Aberglauben, nebst gänzlicher Unwissenheit im Lesen und Schreiben machten fast alle seine guten Absichten fruchtlos.

In Gram versenkt über diese schrecklichen Folgen der Dummheit und Unwissenheit saß v. R. am 14. Februar 1772 an seinem Schreibtische und zeichnete einen Löwen, der in einem Netze verwickelt da liegt. „So," dachte er, „liegt auch die edle, kräftige Gottesgabe, Vernunft, die doch jeder Mensch hat, in ein Gewebe von Vorurtheilen und Unsinn dermaßen verstrickt, daß sie ihre Kraft so wenig, wie hier der Löwe die seinige, brauchen kann. Ach, wenn doch eine Maus käme, die einige Maschen dieses Netzes zernagte, vielleicht würde dann dieser Löwe seine Kraft äußern und sich losmachen können!" Und nun zeichnete er als Gedankenspiel auch die Maus hin, die schon einige Maschen des Netzes zernagt hat. — Wie ein Blitzstrahl fuhr der Gedanke durch die Seele: wie, wenn du diese Maus würdest! — Und nun enthüllte sich ihm die ganze Kette von Ursachen und Wirkungen, warum der Landmann so sei, wie er ist: Er wächst auf als ein Thier unter Thieren. Der gröbste Mechanismus herrscht in seinen Schulen. Sein Prediger spricht hoch- und er plattdeutsch. Beide verstehen sich nicht. Die Predigt ist eine zusammenhängende Rede, die er wie zur Frohne hört, weil er, an Aufmerken und Periodenbau nicht gewöhnt, ihr nicht folgen kann, ja selbst, wenn sie gut ist, das Bündige derselben bei ihm nicht Ueberzeugung wirkt. Niemand bemüht sich, die Seelen seiner Jugend zu veredeln. Ihre Lehrer sind ge-

wöhnlich blinde Leiter, und so leidet der Staat bei diesem Zustande der Sachen mehr Verlust, als in der blutigsten Schlacht. — Gott! dachte er, muß denn das so sein? Kann der Landmann, diese eigentliche Stärke des Staatskörpers, nicht auch verhältnismäßig gebildet und zu allem guten Werk geschickt gemacht werden? Wie viel tüchtige Menschen hättest du z. B. in diesen Jahren deinem Vaterland gerettet, die jetzt ein Raub ihrer Stupidität geworden sind? Ja, du willst diese Maus sein. Gott helfe mir! — Und nun schrieb er gleich denselben Morgen die Titel der 13 Capitel, woraus sein Schulbuch für die Lehrer der Landleute bestehen sollte, nieder und zwar auf die andere Seite des Blattes, worauf der Löwe, die Maus und das Netz stand. Zu Mittage zeigte er seinen Plan seinem neuen, verständigen Prediger, Stephan Rudolph. Dieser billigte ihn und rieth ihm, des Theologischen wegen mit Oberconsistorialrath Teller in Berlin zu correspondiren. Dieser nannte seine Arbeit gemeinnützig und unterstützte ihn mit gutem Rath. So ward denn das erste seiner literarischen Producte schnell fertig, daß es schon zu Ostern 1772 unter dem Titel erschien: Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute oder zum Gebrauch in Dorfschulen. Berlin. Nicolai. S. 252. Er wollte mit diesem Buche vorzüglich die Lehrer und zuvörderst nur sie bilden. Auch verwandte er sich in der Vorrede besonders für die Lehrer in Landschulen, daß ihr spärliches Einkommen, welches von dem ungewißen Schulgeld abhieng, wenigstens auf 100 Thaler gesetzt würde; der Schulunterricht aber sollte unentgeltlich ertheilt werden, damit alle Entschuldigungen wegen des Zurückbehaltens der Kinder aus der Schule wegfielen.

Dieses mehrmals aufgelegte Buch, durch das v. R. eine Celebrität auf dem Gebiete des Volksunterrichts zu werden begann und das jetzt in dem Grade unbekannt ist, als seine Bekanntschaft ehemals als die Voraussetzung angesehen wurde, um als ein des Landschulwesens Verständiger gelten zu können, verdient hier als ein bestimmter Grundanfang alles bessern Elementarunterrichts beschrieben zu werden. Im Vorbericht zur ersten Auflage erhebt der bescheidene Mann zuerst die Frage, wer ihn berufen habe, sich zum Lehrer des Landvolks aufzuwerfen, und antwortet vor Pestalozzi, wie Pestalozzi mit dem Worte Jesu: Mich jammert des Volks u. s. w. Er spricht es aus: die Ursache sehr vieler den Staat in seinem wichtigsten Theile zerstörenden Uebel liegt in der vernachläßigten Erziehung der ländlichen Jugend. v. R. kennt das Land in seiner Unbildung, aber er weiß auch, daß die Seele eines Bauernkindes kein Ding von anderer Bedeutung sei, als die Seele der Kinder aus höheren Ständen. — Da er nichts gefunden hatte, was ihm für den gemeinen Mann und seine Kinder zweckdienlich schien, so habe er den Versuch gewagt, — und er fügt die weitere Frage daran, ob denn auch sein Versuch ein dienliches Mittel sei, mehr Erleuchtung in die niederen Stände zu bringen? und wendet sich zu dem nach seiner Ansicht wichtigsten Einwurfe: Aber ist es dem Staat nicht nützlich, wenn der Bauer dumm bleibt, nicht schädlich, wenn er klug und verständig wird? Diesen scheinbaren Einwurf widerlegt er dann in treffender Weise. v. R. läßt sich dann den Einwurf entgegenbringen, ob denn der gemeine Mann schon aus diesem „Versuch“ werde klug werden, ohne Lehrer? Er antwortet: nicht ohne Lehrer. — Büsching, der Oberconsistorialrath, in seiner „Reise von Berlin nach Rekahn“ reproducirt aus der Unterhaltung, welche er mit v. R. (Juni 1775) gehabt, Folgendes über diesen damals neuen Punct: Die Kinder können nicht lernen ohne Lehrer, auf welche also alles ankommt. Da noch (1775) kein Staat vorhanden ist, welcher für die Belohnung und Ehre der Schullehrer also sorgt, daß dieser Stand dadurch reizend würde: so wünscht Herr v. R., daß sich für die Schulämter Candidaten finden möchten, welche sich zu denselben mit eben dem frommen Enthusiasmus entschlößen, mit welchem andere für geringe Besoldung Missionarien unter den Heiden werden (v. R. betrachtet also den Dienst an der Schule als eine Art innerer Mission). Ich will seine eigenen Worte hierher setzen: „Ohne Schullehrer, die eigentliche Missionarien-Gesinnung haben, wird zur wahren Verbesserung der menschlichen Seelen nichts ausgerichtet werden. Wer nicht von der heilbringenden Vortrefflichkeit der Lehre Jesu selbst durchdrungen ist, wer das Wohl der Menschen nicht zeitlich wünschet, wird immer ein Miethling bleiben. Lesen, Schreiben und Rechnen bleibt am Ende der ganze Vortheil, den unsere Schulen stiften, zur Erweiterung des Reiches Gottes auf

Erben ist wenig Hoffnung. Die Kälte, mit welcher die Miethlinge von der Religion sprechen, ist derselben schädlicher, als wenn sie gar davon schwiegen." — Wie man bei kranken Säuglingen ihren Ammen die Arzneimittel verordnet, fährt v. R. in der Vorrede fort, so sei auch bei diesem Versuche sein Plan gewesen; er habe den Lehrern, nach seiner Einsicht, eine gute Methode zeigen wollen. Er legt dann seines Buches Plan vor, wie er mit Uebungen der Aufmerksamkeit angefangen, die ein halbes Jahr fortzusetzen seien; dann aber, wie und warum er von Ursach und Wirkung gehandelt u. s. w., und spricht von anderen, damals unerhörten, jetzt allgemein anerkannten Vorbedingungen des Unterrichts. — In der Vorrede zur zweiten Auflage handelt er vom katechetischen Unterricht, worunter er, absehend von der theologisch-kirchlichen Bedeutung des Worts, lediglich den Unterricht durch bildende Unterredung versteht. „Durch Unterredung lehrt man am sichersten, denn man hat durch Fragen Gelegenheit, die Aufmerksamkeit des Zuhörers zu erforschen, die Muttersprache gründlich zu lehren und gewöhnt ihn, weil er antworten muß, an das bei allem Unterricht unentbehrliche Nachdenken. Ueber dieses lernt er verstehen, seine Gedanken über das Verstandene auszudrücken, mit einem Worte, er wird verständig." Mit dieser Intention trat er den damals beliebt gewordenen, der sogenannten Literal- und der tabellarischen Lehrmethode, die von der Berliner Realschule aus Verbreitung und Freunde gefunden hatten und die sich für Landschulen gar nicht eigneten, entschieden entgegen. Jenes Schulbuchs Inhalt bilden 16 belehrende Vorträge, welche in gemeinverständlicher und anziehender Fassung handeln über: 1) Aufmerksamkeit und Wißbegierde. 2) Ursache und Wirkung. 3) Vom Grunde. 4) Wahrheit, Gewißheit, Wahrscheinlichkeit, Irrthum; Glaube, Unglaube, Leichtgläubigkeit, Aberglaube. 5) Etwas von der menschlichen Seele. 6) Von der Religion. 7) Eine Tugendlehre nach der Bibel. 8) Von der Gesellschaft und Obrigkeit; von Gesetzen und Soldaten. 9) Vom Verhältnis. 10) Von der Höflichkeit im Umgange und im Reden, und vom nöthigen Briefschreiben. 11) Von der Zahlenkunst, als einer Uebung des Verstandes. 12) Etwas von Ausmessung der Flächen und Körper und etwas Mechanik, dem ein Verzeichnis der gewöhnlichsten Maße und Gewichte vorgesetzt ist. 13) Vom Augenmaß und Betrug der Sinne. 14) Von natürlichen Dingen zur Vermehrung nützlicher Erkenntnis. 15) Von den Mitteln, die Gesundheit zu erhalten, und einige einfache Vorschläge, die verlorene Gesundheit wiederherzustellen. 16) Von der Landwirthschaft, worauf es bei allen Arten der Landwirthschaft ankommt. — Ueber alle diese Gegenstände hören wir den edeln und erfahrenen Mann in einsichtsvoller Weise, Bemessenheit und Ursprünglichkeit sprechen. Was nachmals verarbeitet worden ist zur Grundlegung des Volksschulunterrichts, das sehen wir von ihm hier bereits erkannt, in Anfassung genommen, skizzirt, angedeutet oder vielfach in mustergültigster Weise zur Anwendung gebracht. Gleichwohl hat man den Zweck des Buches oft verkannt und es daher nicht selten unrichtig und falsch beurtheilt. Man glaubte nicht bloß zu viel unnöthiges, zu viel wissenschaftliches und abstractes, wie z. B. die Abschnitte vom Grunde, von Wahrheit, Verhältnis u. dgl., sondern wohl gar manches nachtheilige, wie z. B. von der Gesellschaft u. dgl. darin zu finden, ohne daß man sich dabei bewußt blieb, daß die Verdeutlichung und Berichtigung dieser Begriffe bloß zur Aufklärung der Lehrer darüber dienen solle, was und wieviel sie hiervon in ihrem Unterrichte anwenden und wie sie davon Gebrauch machen könnten.

Zu gleicher Zeit muß auch der erste Druck des Lesebuchs erschienen sein, das den Titel: „Bauernfreund" führte, der bei der folgenden Ausgabe in „Kinderfreund" umgewandelt wurde.

Die Herausgabe dieser beiden Schriften brachte v. R. in Correspondenz mit dem Staats- und Justizminister v. Zedlitz, Chef vom geistlichen Departement evangelisch-lutherischen Theils. Derselbe eröffnet am 17. Jan. 1773 den bis 1787 fortgesetzten, ebenso anziehenden als wichtigen Briefwechsel, der, enthalten in der „Literarischen Correspondenz mit verstorbenen Gelehrten" erster (einziger) Band von Fr. Eb. v. R. (herausgegeben 1798. Berlin und Stettin. Fr. Nicolai 1799. S. 264. 8.), mit den Worten beginnt: „Daß ein Domherr für Bauernkinder Lehrbücher schreibt, ist selbst in unserem aufgeklärten Jahrhundert eine Seltenheit, die dadurch noch einen höheren Werth erhält, daß Kühnheit und Erfolg bei diesem Unternehmen gleich groß sind.

Heil, Lob und Ehre also dem vortrefflichen Manne, den nur die Rücksicht auf die Allgemeinheit des Nutzens, welcher gestiftet werden kann, zu solchen Unternehmungen antreiben konnte." „Lassen Sie mich Sie von nun an als einen Mann betrachten, der zur Beförderung der großen Absichten des besten Königs und in der Verbesserung des Unterrichts der Landjugend so kräftige Beihülfe leisten kann, und der Patriotismus genug hat, diesen Beistand leisten zu wollen." — Von da an unternimmt der Minister nichts großes und nichts kleines in Verbesserung der Volksschulangelegenheiten, worüber er nicht das Gutachten v. R.s einholte. Doch im J. 1776 kommt einiges Misverständnis zwischen Z. und v. R. vor. „Ueberhaupt glaube ich," schreibt der Erstere, „man kann die metaphysische Erziehung der Bauern nicht behutsam genug treiben, muß sie im ganzen nie empfehlen u. s. w. Wo nun Schulmeister keinen solchen Wegweiser haben (wie v. R.), da kommen sie zu oft vom rechten Wege und gehen zu Schaden. Machen raisonneurs.« Von hier der so beliebt gewordene Ausdruck; von hier ab entstehen im Ministerium Zweifel, ob es überall gut sei, daß das gemeine Volk verständig werde. Die Briefe werden kürzer, seltener, förmlicher, zurückhaltender; v. R. läßt den Minister mit seinen Anfragen kommen; von ihm geht direct keine Mittheilung mehr aus. Vergleiche auch Trendelenburg: Friedrich der Große und der Minister v. Zedlitz. Berlin 1859.

In der Gleimschen Stiftung in Halberstadt befinden sich 6 Briefe von v. R. an den ihm befreundeten Gleim. In einem derselben, datirt vom 30. Juni 1775, spricht sich v. R. folgendermaßen aus: „In vielen Ihrer vortrefflichen Gesänge ist Trost für die unserem Stande so heterogene Beschäftigung, die ich mir gewählt habe: nämlich, durch Erleuchtung des Volks, welches nach dem Ausspruch Jesaiä im 9. Cap. V. 11 ohne alle Metapher „im Finstern wandelt", den Grund zu großen heilbringenden Revolutionen zu legen. Bisher segnet die alles regierende Gottheit meine geringen Bemühungen auf eine mir selbst zur Bewunderung gereichende Weise. Und dieses macht mich getrost und unterstützt oft meinen sinkenden Muth, wenn ich mein vorgestecktes Ziel, der Vollkommenheit, noch so fern von unserer Arbeit erblicke. Aber gewiß, große und kleine Kräfte müßen zusammenwirken, wenn Dunkelheit nicht mehr die Völker bedecken soll. Von allen und für alle Fähigkeiten muß zum Behuf der allgemeinen Glückseligkeit gearbeitet werden. Möchte es doch für alle Geistesgaben erst allgemeine Zwecke geben! Ich getraute mich fast einen solchen Plan in dem Ausruf der Engel zu finden: Ehre sei Gott in der Höhe, Friede auf Erden und unter den Menschen verbreite sich Glückseligkeit und unschuldige Freude! — Ein gutes Werk des Genies, welches dahin abzielt, macht seinem Verfasser die Ehre, daß er in selbigem die Gesinnungen eines guten Engels an den Tag gelegt habe."

Neben jener schrift- und dieser briefstellerischen Thätigkeit, die der Verbesserung des Schulwesens gewidmet war, schritt v. R. auf seinen Gütern sofort, als sich etwas schaffen ließ, d. h. als der Tod des alten Schulmeisters von Rekahn im J. 1773 erfolgte, ans Werk. Diese Schule bot die erste Gelegenheit zu einer Einrichtung in v. R.s Sinn dar. Heinrich Julius Bruns, im Halberstädtischen geboren, in der Halberstädtischen Domschule bis in die Prima unterrichtet, von 1765—1772 schon Haus- und Tischgenosse des edlen Domherrn als Musicus und Copist, hatte sich mit seinen Ideen bekannt gemacht und durch seine Bibliothek auszubilden gesucht, war damals Cantor und Organist der Halberstädtischen Johanniskirche, bot sich selbst zum Lehrer an und wurde mit einem Jahrgehalt von 180 Thaler in Rekahn angestellt. Dieser treffliche Mann von viel Milde, Freundlichkeit und kindlichem Wesen wurde der Werkführer, welcher die Rochowschen Ideen in seinem Unterricht während der ersten 12 Jahre ins Leben setzte. (Er starb an der Schwindsucht 23. Sept. 1794 in seinem 48. Jahre. v. R. ließ ihm in seinem Garten ein Denkmal setzen mit der viel und alles sagenden Inschrift: „Er war ein Lehrer.") Mit den beiden andern Schulen zu Gettin und Krahne konnte die Verbesserung erst später vorgenommen werden, nämlich 1774 mit der ersteren durch Anstellung eines gewißen Lindemann, mit der andern 1779 durch Anstellung eines gewißen Schliephaacke, beide aus der Halberstädtischen Schule, die damals von Struensee zu großer Befriedigung von Zedlitz und Rochow geleitet wurde und v. R. durch sein Verhältnis zum Dome genau bekannt war. Zur Dotation schenkte er jeder der drei Schulen 100 Thaler. v. R. begann

die Verbesserung aller dieser Anstalten durch Aufbau neuer Schulhäuser. Das zu Rekahn erhielt eine für seine Zeit vorzügliche Einrichtung. Es wurde nicht bloß das Schulgeld aufgehoben, sondern auch für die nöthigsten Lehrmittel gesorgt. Das Lesebuch, den „Kinderfreund", empfiengen die Kinder unentgeltlich, desgleichen auch Schreibmaterial. Die Schülerzahl von Rekahn (60—70) wurde in 2 Classen getheilt und dieselben abgesondert und zu verschiedenen Zeiten unterrichtet. Mit Recht hielt man diese Theilung schon damals für unumgänglich, wenn man eines guten Erfolges sicher sein wollte. Die Classe der jungen Kinder hieß die erste, die der älteren die zweite Classe und jede erhielt eine ihr angemessene Schulzeit. Die kleinsten Kinder besuchten im ersten Jahre täglich nur eine Stunde. Allmählich verlängerte man ihre Zeit, je nachdem sie verständiger und für den Unterricht empfänglicher wurden. Sie wurden in der Regel nur mit dem 6. Jahr und sämmtlich zu Ostern aufgenommen; ebenso geschah die Versetzung. Der Unterschied von Sommer- und Winterunterricht wurde unter Ansetzung von 2mal 14 Tagen Ferien in der Ernte und Michaeliszeit gänzlich aufgehoben. Außerdem war für die Mädchen in einem Zimmer des Schlosses eine Industrieschule eingerichtet worden, wo sie von einer in weiblichen Arbeiten erfahrenen Lehrerin unterrichtet wurden. Die Dauer des Schulunterrichts ward bis zum erreichten 14. Jahre festgesetzt und ihm in dem letzten Halbjahre von Michaelis bis Ostern der Confirmandenunterricht angeschlossen, wozu kein Kind vor zurückgelegtem 13. Jahre angenommen wurde. Mit erfolgender Confirmation wurde das Kind feierlich aus der Schule entlassen.

Die Lehrgegenstände dieser Schule richteten sich nach dem Grundsatze v. R.s: „Keiner kann den Verstand bei seinen Verrichtungen entbehren." „Beim Recht und Unrecht, Thun und Lassen kommt es überall darauf an, wie jeder über Recht und Unrecht selbst denkt, mit einem Worte, ob er verständig und gewissenhaft ist" (v. Rochows Summarium oder Menschenkatechismus 1796. S. 30, 36). Es sollte in dieser Schule nichts unverstandenes geduldet werden. Alles sollte erklärt und durch die katechetische Form dies Ziel erreicht werden. Deshalb verwarf v. R. alles gemeinschaftliche Lesen und Hersagen. In einem an seine Lehrer gerichteten Schreiben vom 6. Mai 1776, das v. R. als Manuscript drucken ließ (bei Riemann: Beschreibung der v. Rochowschen Lehrart S. 230—238), spricht er sich eingehend über den Religionsunterricht aus und schildert als dessen Hauptzweck, „aus den Kindern aufrichtige Gottesverehrer zu machen, die durch ihren Wandel beweisen, daß sie Jesu Christo, ihrem Herrn, angehören, Unterthanen seines glückseligen Reichs sind und ewig zu bleiben wünschen; dann aber sie zu solchen Menschen zu bilden, die zu allem guten Werke geschickt sind, weil sie wissen, daß ihr Weg zum Himmel über die Erde geht, auch Treue im Beruf selbstthätiges Christenthum ist oder doch sehr erleichtert und überall Brauchbarkeit und Geschicklichkeit zu den täglichen Geschäften des Lebens es eigentlich möglich macht, sein Licht, nämlich die in uns wohnenden guten Gesinnungen, vor den Leuten leuchten zu lassen." Er war der Ansicht, daß durch die möglichste Ausbildung des Geistes die Erkenntnis des Guten gefördert und die Ausübung desselben erreicht werde. Die Schulbildung sollte dahin gehen, die Kinder zu praktischen tüchtigen Menschen zu machen. Er wollte überall Nutzanwendung der christlichen Lehre.

Zum Erlernen des Lesens und zugleich als Belehrung über allerlei nützliche Dinge schrieb er seinen Kinderfreund in 2 Theilen und gab ihn, nachdem er vergeblich darauf gewartet, daß derselbe unter obrigkeitlicher Auctorität erscheinen und allgemein in den Landschulen eingeführt werden sollte, auf seine Hand heraus. Dies geschah 1776 mit dem ersten, 1777 mit dem andern Theil und das Buch gelangte bekanntlich zu einer sehr großen Bedeutung. Es erschien in wiederholten (4) Ausgaben, ist 8—10 mal nachgedruckt, ins Französische, Dänische und Polnische übersetzt und für die katholischen Schulen des Rheinlands in jenen Zeiten zurecht gemacht worden. Außerdem ist es verschiedentlich für Provincial- und Kirchenbedürfnisse umgearbeitet worden, z. B. von Riecke und Völter für Oberdeutschland, insbesondere Schwaben; von Schlez für Franken. Als der Verfasser dem König Friedrich Wilhelm III. vorgestellt wurde, sagte ihm dieser: „Ich habe aus Ihrem Kinderfreunde lesen lernen." Und Friedrich Wilhelm III. scheint sich manches wichtige aus seinem Kinderfreunde gemerkt zu haben.

Der Kinderfreund besteht aus einzelnen, kürzeren oder längeren, aber immer überschaulichen Lesestücken. Alle haben den deutlich hervortretenden Endzweck, Anlaß zu einer verständigen Belehrung über ein wichtiges sittliches, rechtliches oder ökonomisches Verhältnis im Gesichts- und Lebenskreise des Schülers auf dem Lande zu geben, alle suchen dasselbe mit den einfachsten Grundgedanken einer frommen Seele in Harmonie zu setzen, indem sie schließlich auf Worte der heiligen Schrift hinweisen. Wenn man sich erinnert, wie die gegenwärtigen Herausgeber von Lesebüchern nur auf die Sammlung edler Stoffe auszugehen brauchen, um für ihre Zwecke treffliche Erzeugnisse vollauf zu finden, so hatte es v. R. nicht so gut. Erstlich fand er edle Stoffe, die er verwenden konnte, nirgends vor; er mußte sie deshalb selbst schreiben. Zweitens mußte, weil die Schrift in einem bestimmten Umfange eine Tendenz bis zu einem gewißen Abschluß aus- und durchzuführen hatte, alles aus ein und demselben Guße sein, d. h. Herr v. Rochow mußte alles selbst machen. Das ist keine Kleinigkeit, in solcher Mannigfaltigkeit und Erheblichkeit die einfachen Verhältnisse des gemeinen Landlebens erfassen, sie in ihren Grundursachen anschaulich machen, das Löbliche anziehend, das Schlimme verächtlich erscheinen lassen und immer kindlich, immer edel, immer verständig, lehrsam und man möchte sagen, immer wieder neu, bedeutend und anmuthig in den Schranken des Kinderverständnisses sein. Das ist für seine Zeit Herrn v. R. in ausnehmender Weise gelungen. Es ist vieles aus dem Kinderfreunde noch jetzt zu brauchen. Ganz besonders ist es die deutliche, schlichte Lehrsprache, welche zu beachten jedem Elementarlehrer zu empfehlen ist. Manche andere nach ihm, Wilmsen, Zerrenner u. a. haben ähnlich zu verfahren gesucht; trockenes und frostiges Zeug haben sie zu Wege gebracht. In Rochows Buche ist nicht Volks-, sondern Büchersprache; es ist die treffliche Prosa jener Zeit und doch schulgemäß. Schulrath O. Schulz in Berlin hat es nicht verschmäht, bei Herausgabe seiner trefflichen Lesebücher beim Kinderfreunde in die Sprachschule zu gehen und er hat es nicht ohne Erfolg gethan. Wir wünschten, daß viele Lehrer für ihren unterrichtlichen Verkehr das nämliche thäten, sonderlich daß sie dem edlen Domherrn es dabei ablauschten, wie in trefflich heuristischer Weise die Schüler auf diejenigen Puncte geleitet werden können, welche vornehmlich in Betracht zu ziehen sind. Der Kinderfreund ist in mehr als 100000 Exemplaren verbreitet worden und von Türk hat ihn noch im J. 1830 zu Brandenburg unter dem Titel: „Der neue Kinderfreund" neu bearbeitet herausgegeben, wie Diesterweg im Wegweiser, Ausgabe 1838. Bd. I. S. 289, als zeitgemäß hervorhebt.

Rochow blieb bei dieser Arbeit nicht stehen, sondern ließ als weitere Hülfsmittel zum Unterricht noch folgende Schriften erscheinen: 1) Handbuch der katechetischen Form für Lehrer, die aufklären wollen und dürfen. 1. Auflage 1783, 2. Auflage 1789 im Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses in Halle. 72 S. in 8. Das in vier Abschnitte, die: Lehrzweck, Lehrmittel, Lehrordnung, Lehrart oder Methode überschrieben sind, zerfallende Büchlein ist durchweg gegen die Meinung gerichtet, daß Aufklärung für die niederen Stände nicht tauglich sei, und sucht auszuführen, daß durch eine richtige Aufklärung, aber freilich nur durch diese die wahre Verständigkeit erreicht werden müße. Er behauptet in dem Vorbericht: „Aus früh genug und zweckmäßig geleiteter Denkkraft entspringen gute Grundsätze, aus diesen gute Handlungen. Erkenntnis giebt Tüchtigkeit. Wer deutlich und verständlich redet, wird leichter verstanden; wer der Sprache kundig ist und aufmerkt, kann etwas verstehen; wer es früh weiß, daß die Menschen durch ihre Verbindungen zu wechselseitiger Liebe verpflichtet sind und nur sofern Glückseligkeit genießen, als sie Gott und sich lieben, der wird kein Gottes- und Menschenfeind sein wollen und wer den Schaden böser Gewohnheit früh genug anschauend erkennen lernt, wird geneigt sein können, über sich zu wachen, und geschickt, sich davor zu hüten. Dieses alles aber veranstalten und bewirken heißt: „aufklären und Aufklärung befördern." 2) Katechismus der gesunden Vernunft oder Versuch in faßlichen Erklärungen wichtiger Wörter nach ihren gemeinnützigsten Bedeutungen und mit einigen Beispielen begleitet zur Beförderung richtiger und bessernder Erkenntnis. Berlin und Stettin bei Fr. Nicolai 1786. S. 128 in kl. 8. Daraus kann noch heute mancher Lehrer lernen, wie er nicht durch Definitionen, sondern durch Exempel abstracte Begriffe deutlich machen kann. Es sind in Summa 67 Begriffe erläutert, z. B. können, wollen, lernen, Leib, Seele, denken, sprechen,

Fähigkeit, beobachten, vergleichen, üben u. s. w. Im J. 1792 d. h. zu Wöllners Zeit gab v. R. zu Braunschweig unter dem Titel: „Berichtigungen.“ Erster Versuch, ohne Vorrede S. 284, eine Sammlung von Erörterungen heraus, welche nicht unmittelbar auf die Schule, sondern auf die gebildete Welt damaliger Zeit berechnet waren, aber eine allgemeine pädagogische Intention, von der sich v. R. nie trennen konnte, an der Stirn tragen. Zwei Jahre später ließ er an demselben Verlagsorte einen zweiten Versuch (S. 224) folgen, in welchem er nach einem apologetischen Vorworte beachtenswerthe Früchte seines Selbstdenkens über die wichtigsten politischen und moralischen Begriffe, die seine Zeit bewegten, giebt. Ja, im J. 1792 übersetzte er Mirabeaus Discours über Nationalerziehung. Wenn schon von der rationalistischen und philosophischen Atmosphäre jener Zeit getragen und von der Luft der gleichzeitigen Vorgänger in Frankreich angeweht, behauptet sich der Bibelfreund und Edelmann in mildester Humanität doch noch in jedem Satze. Bei seinem Interesse für das allgemeine Wohlergehen im Staate konnte ihn keine wichtige Frage humanitärer Art unberührt lassen; er betheiligte sich an derselben immer alsbald auch als Schriftsteller.

Fragen wir nach dem Erfolg der Rekahnschen Schulen, so heißt es in Riemanns Beschreibung derselben 1798, der Prediger Rudolph, welcher bei der Einrichtung derselben mitgewirkt, habe sich nach dem 25jährigen Bestehen darüber in folgender Art geäußert: „Die Leute seien bedeutsamer geworden, man könne sich mit ihnen besser unterhalten und sie seien weniger schüchtern als sonst. In sittlicher Hinsicht spüre man mehr, als auf andern Dörfern der Fall sein möge, äußere Zucht und Enthaltsamkeit von wilden zügellosen Ausschweifungen, hervorstechende Sittlichkeit sei aber noch nicht allgemein herrschend. Einzelne vorzügliche gute Handlungen, z. B. Diensttreue und Accuratesse in Abwartung der Berufspflicht kämen wohl vor, zumal von Soldaten.“ — Wenn dies vielleicht auch nicht Erfolge waren, wie sie der Ideologe von der Schule erwarten zu dürfen wähnt, so sind es schon sehr schätzenswerthe Ergebnisse, welche zu weiteren guten Früchten gedeihen konnten. — Den größten Erfolg haben aber die Rochowschen Schulreformen dadurch gehabt, daß sie in den preußischen Landen den ersten Anstoß gegeben, die öffentlichen Schulen, welche in dem traurigsten Zustande waren, zu verbessern. Gegenwärtig sind die Schulanstalten auf den Rekahnschen Gütern nicht besser, als anderwärts, damals aber leuchteten sie als ein glänzendes Beispiel vor und haben mit Recht den Ruf ihres Gründers bis auf die neueste Zeit gebracht. Sie weckten bald Nacheiferung. Selbst über Deutschlands Grenzen hinaus gieng Rochows Einfluß. — Gleichwohl gieng es anderwärts in Deutschland wie immer langsam und Resewitz in Klosterbergen in seinen Gedanken, Vorschlägen und Wünschen klagt: „Verbesserte Schulen für das Landvolk werde ich in meinem Gesichtskreise nur wenige gewar. Es giebt nur Einen Rochow, der sich mit warmem und ausdauerndem Eifer der Aufklärung dieses großen Theils der Menschheit angenommen hat: aber soviel Sensation er auch gemacht, soviel Einfluß er auch nah und fern auf Ideen und Versuche zur Verbesserung des Landschulwesens gehabt hat 2c.: so ist doch alles bisher nur Erfolg und Wirkung eines wohldenkenden Privatmanns gewesen, sofern er auf andere Privatmänner Eindruck gemacht hat. Aber allgemeine und zweckmäßige Anstalten sind meines Wissens noch in keinem deutschen Lande getroffen, das gesammte Landvolk klüger und betriebsamer zu machen 2c.“ Doch, wie dem auch sei, vergeblich ist nicht gestrebt und gearbeitet worden. Unum at leonem, sagt die Löwin in der Fabel. Das kann auch v. R. sagen, der in Wilberg, dem Meister am Rhein, einen Schüler gebildet hat, welcher weiter gewirkt hat und vortheilhafter als seine ersten und ursprünglichen Werkführer. Rochow genuit Wilberg, Wilberg genuit Diesterweg et fratres ejus. Das sind Lebensläufe in aufsteigender Linie. Vgl. Dr. Joh. Friedrich Wilberg, Erinnerungen aus meinem Leben. Essen 1836 von S. 23 ab. „Ganz eigenthümlich und äußerst lehrreich war die Lehrweise des Herrn v. R.,“ schreibt W. als sein Schüler aus Erfahrung. „Durch seine Milde und Freundlichkeit gewann er die Liebe der Kinder und vermittelst seiner Kenntnis der Kinderseelen, durch die Klarheit seiner Gedanken und durch die Deutlichkeit und Bestimmtheit der Fragen, die er an die Kinder richtete, wußte er diese zur Aufmerksamkeit und zum Nachdenken zu nöthigen. Der Edle war ein kenntnisreicher, musterhafter Lehrer.“

Aber bei seiner auf Erziehung und Bildung des Volks gerichteten Thätigkeit ließ v. R. es nicht bewenden. Er sorgte für die Armen, ließ die Kranken unentgeltlich vom Arzte behandeln, befreite die kirchliche Gemeinde von der Zahlung von Stolgebühren durch Gewährung einer entsprechenden Entschädigung. Er pflegte zu sagen: „Der Edelmann müße seine Jahreseinnahmen nicht in 4, sondern in 5 Quartale theilen; das 5. Quartal müßte zu Ausgaben bestimmt sein, die er seines Standes wegen zu machen habe, und darunter verstand er die Ausgaben für Arme und Unglückliche. Er war und blieb ein preußischer Patriot, auch als bei ihm die Ideen von 1789 Zugang gefunden hatten. Er setzte 1800 auf der Höhe von Linum über seine Feldmark hinaus ein Monument zu Ehren des Sieges bei Fehrbellin, welches noch steht. Von seiner anderweitigen nützlichen Stellung und Thätigkeit in der märkischen Ritterschaft zu handeln ist hier nicht der Ort. — Er starb am 16. Mai 1805 zu Rekahn an der Brustwassersucht und wurde auf dem neuen Kirchhofe vor dem Dorfe, den er einige Jahre vor seinem Tode angelegt hatte, am 18. Mai in der Stille beerdigt.

v. R. ist ganz der Mann seiner Zeit, einer ihrer Edelsten, mit allen Anschauungen und Empfindungen derselben, beides in ihrer Stärke und in ihrer Schwäche; nicht bloß der Geburt nach, sondern an Sinn und Gemüth durch und durch ein Edelmann und doch ein Freund des „gemeinen Mannes," ein Mann, der alles für das Volk gethan wissen will, ohne gerade schon zu erwarten, daß es durch dasselbe geschehen könne. Aus der Versumpfung, in der das Landvolk lag und aus den Trübungen, die in der gewohnheitsmäßigen Schulübung herrschten, hob er frei und lichtvoll sein Haupt; den aufflackernden Geistern seiner Zeit entlehnte er nur das Gute, was sie nach ihrer Art nicht bis zu dauernder Verwerthung hatten bringen können, und wendete es auf geeignete Weise den unteren Schichten im Volke zu, für die es von jenen eigentlich gar nicht berechnet war. — Ein Verständnis für die erziehende Bedeutung geschichtlichen Unterrichts hatte er noch nicht, vielmehr suchte er dem geistlosen Betriebe heiliger wie weltlicher Geschichte dadurch wirksam entgegenzutreten, daß er von verständiger Entwicklung abstracter Begriffe den Nutzen der Volksunterweisung erhoffte, in der Meinung, Verstandescultur bedinge die sittliche Kraft. Es nimmt einen fast Wunder, wie ein Mann von edelstem Gefühle beharrlich des Glaubens leben konnte, das Gefühl müße durch Belehrung kommen.*) Darum hat er auch kein Verständnis von der Bedeutung der Poesie und des Gesanges für die Jugend. Freilich fehlte in jener Zeit auch alle wahre Poesie, wie sie für die Jugendentwicklung paßt, und die Versuche, welche v. R. selbst im Dichten für die Jugend macht, sind eben trockene, steife und nüchterne Lehrsamkeit und äußerliches Reimwerk. Singen sollten die Kinder wohl einige Choräle durch Uebung lernen, d. h. mit weniger Geschrei verlautbaren, aber von dem veredelnden Einfluß, welchen wohlgehaltener Gesangunterricht auf die Jugend übt, hatte er keine oder keine große Vorstellung. Vielleicht mochten ihm wie seinen Gegnern diese Gegenstände noch als Luxusartikel gelten, welche nur zu hindern schienen, daß das Nützliche und Wesentliche erreicht würde. Die Cultur des Verstandes war und blieb ihm das Wichtigste. Ein bedenklicher Wahn, dem ein so heller Kopf und ein so begeistertes Herz sich hingeben konnten, die doch berufen waren, auf lange hin für viele zu Leitsternen zu werden.

Während Riemann in seiner bereits angeführten Schrift und Natorp in seinem Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde, 3 Bdchn. Essen und Leipzig 1811 bis 1816, sich angelegen sein lassen, der eine den Unterschied Rochowscher und Pestalozzischer Lehrweise, der andere die Art, wie von jener zu dieser übergegangen werden könne, zu entwickeln, soll hier nur noch darauf aufmerksam gemacht werden, wie v. Rochows Bildungs- und Erziehungsintention sich zu derjenigen verhält, welche von denen gegenwärtig im Auge behalten wird, die in der Volksbildung eine Nationalangelegenheit erkennen. v. R. hatte, wie seine Zeit, noch kein Verständnis dafür, daß

*) Die Schwäche dieses Grundsatzes, namentlich in seiner Anwendung auf den „allgemeinen" Religionsunterricht hat Raumer in seiner Geschichte der Pädagogik (3. Ausg. Th. IV. S. 372 ff.) schlagend nachgewiesen.

der Einzelne auch die Aufgabe habe, sich für die Gemeinschaft zu bilden und in sie einzufügen. Der Einzelne sollte an den Vortheilen der gesellschaftlichen Cultur zwar theilzunehmen fähig gemacht werden, aber die Regierung schien als das Instrument gedacht zu sein, das die allgemeine Wohlfahrt zu besorgen habe; der Staat war alles. Die Schule des gemeinen Mannes sollte dazu der Grund sein. v. R. nannte sie darum Elementarschule und den Unterricht Elementarunterricht. Der Ausdruck stammt von ihm. So war diese Bildung die Anbahnung und Vorbereitung eines höheren und idealen Ziels. Denn sicherlich muß man in sich zu einem Selbst consolidirt sein, ehe man in der Lage ist, in die Gemeinschaft bildend einzugreifen. — Für die Landschule war v. R. mehr als Reformator, er ist der Gründer und Verwirklicher von thatsächlich erfolgreich gewordenen Schulanstalten für die niederen Volksschichten. Pestalozzi war kein Schulgründer; v. Rochow war es durch seinen Besitz wie durch seine Bildung; er war es ganz besonders durch die genaue Bemessenheit, sowie durch die treue Ausdauer in seiner Bestrebung, er war es endlich durch seine opferwillige Hingebung an die edle Sache, die seine Herzensangelegenheit geworden war. Die preußische Volksschule hat in dem ernsten Verstandesthum, das Rochow in sie gepflanzt hat, bis auf den heutigen Tag ihren wohlerkennbaren unaustilgbaren Grundtypus bewahrt, wenn gleich ein Mehreres und Höheres ihr dazu erworben werden mußte. Seine unterrichtlichen Schriften verdienen wegen ihres Reichthums an Gedanken, die noch lange nicht völlig ausgenützt sind, sowohl bei Völkern, die mit ihrem Volksschulwesen erst einen Anfang machen wollen, studirt, als auch bei uns in Deutschland, wo in so vielen seiner Landschaften dasselbe nach unserer Meinung schon in Blüte steht, reproducirt zu werden.

**Roheit**, s. Gefühllosigkeit.

**Rousseau**, Jean Jacques (geb. den 28. Juni 1712, gest. den 2. Juli 1778), ist, wie nicht leicht ein anderer, als Mensch und Literat der „Mann mit zwiegespaltener Seele" Jak. 1, 8 (Zweifler im prägnanten Wortsinn); das bezeugen seine Selbstbekenntnisse auf jedem Blatt und aus allen seinen Schriften tritt es uns entgegen.*) Auch als Pädagog zeigt er seine zweiseelische Natur. Als solchen haben wir ihn hier kennen zu lernen. Sein Emile ou de l'Education ist das Buch, worin er seine pädagogischen Reflexionen niedergelegt hat; laut der Vorrede auf den Wunsch einer denkenden Mutter, nach einem Brief an die Marschallin von Luxemburg (12. Juni 1767) zur Beschwichtigung seines Gewissens darüber, daß er seine fünf Kinder dem Findelhause übergeben hatte. Der Emil erschien 1762. Der Eindruck muß ein mächtiger gewesen sein, gewaltig auch der Anstoß, den das Buch namentlich durch seine freien Aeußerungen über die positive Religion erregte. Der Erzbischof von Paris hat es in einem Hirtenbrief (20. Aug.) verdammt, das Parlament ließ es durch Henkershand zerreißen und verbrennen**) und verurtheilte den Verfasser zum Gefängnis. Hohe Gönner halfen ihm zu schleuniger Flucht; aber auch die Vaterstadt Genf überantwortete das Buch dem Feuer, Bern wies den Verfasser aus den Grenzen. Uebrigens hatte man sich in Frankreich bereits gewöhnt, jede officielle Brandmarkung eines literarischen Erzeugnisses als Aufforderung zu desto gierigerem Lesen zu betrachten. Auch in Deutschland hat Emil vielen Eingang gefunden; sogar der Junggeselle Kant ward von demselben so stark angezogen, daß er seine regelmäßigen Spaziergänge aufgab, um den Emil zu studiren (Kahnis, der innere Gang des deutschen Protestantismus 1860. S. 26).

Eine systematische Pädagogik ist in dem Buche nicht zu suchen, wohl aber eine große Mannigfaltigkeit von Sätzen aus Erfahrung und Theorie, von praktischen wie

---

*) Wie H. Hettner die innere Einheit des Mannes geistreich zu retten sucht, ist zu lesen in dessen Geschichte der französischen Literatur im 18. Jahrhundert 1860 S. 475 ff. Rousseau selbst hat sich einmal zweierlei „Wochenseelen" zugeschrieben, im Scherz von sich sagend, er sei das einemal ein „verständiger Narr", das anderemal „närrisch verständig". S. J. J. Rousseau; sein Leben und seine Werke. Von F. Brockerhoff 1863. Bd. I. S. 290.

**) S. St. Marc Girardin, J. J. Rousseau, sa vie et ses ouvrages in Revue des deux mondes 1855. tom. 12. S. 705 f. Am 9. Juni 1762 wurden Emil und dessen Verfasser verurtheilt, am 9. August die Jesuiten!

unpraktischen Winken und Regeln, getragen und zusammengehalten von gewißen Grundanschauungen und angereiht am Faden der fingirten Entwicklungsgeschichte eines Knaben, welche im Verlaufe mehr und mehr die Natur eines Romans annimmt. Dabei muß man stellenweise vergessen, daß man in einem pädagogischen Buche liest; zuweilen sogar, daß die Sätze ernst gemeint sind. Ist es doch, als gienge dem Autor manchmal die Feder durch, und eine ungezügelte Ideenassociation risse ihn fort ins Nebelland der Paradoxie. „Zuweilen gehen meine Träumereien in Betrachtungen aus, noch öfter aber meine Betrachtungen in Träumereien," sagt er selbst in den Rêveries d'un promeneur solitaire; in der Vorrede zum Emil aber macht er sich darauf gefaßt, man werde bei ihm weniger eine Abhandlung als vielmehr Träumereien eines Visionärs zu entdecken meinen; denn je ne vois comme les autres hommes. Um übrigens Rousseaus Gedanken nicht zu misdeuten, hat man sich immer zu vergegenwärtigen, daß er manche seiner Regeln, auch wenn er sie in der Form der Allgemeinheit ausspricht, je für ein bestimmtes Alter aufstellt, so daß die zeitlichen Rahmen, innerhalb welcher jede Maxime sich geltend macht, sorgfältig im Aug behalten werden müßen.

Die Grundanschauung nun und das eigentlich Epochemachende an dem Buche ist die Forderung der Naturgemäßheit. Das Kind soll der Natur entsprechend erzogen werden. Und zwar heißt dies zu allernächst: entsprechend der Natur des Kindes selbst. Man verstehe eben die Kindheit nicht, klagt die Vorrede, darum gebe man sich Mühe, sie zu lehren, was Männer zu wissen nöthig haben und bedenke nicht, was Kinder im Stande seien zu begreifen. Unbestreitbar hat R. damit einen für Erziehung und Unterricht fundamentalen Satz ausgesprochen und den Pädagogen dasjenige Studium zur ersten Pflicht gemacht, ohne welches, was sie sonst wissen mögen, keine Frucht verspricht, nämlich das Studium der Kindesnatur. — Seine Forderung der Naturgemäßheit hat aber noch einen weiter gehenden Sinn. Sie steht im offenen Gegensatz zu Zielen, welche sonst die Erziehung sich zu stecken pflegt, nämlich das Kind für einen speciellen Beruf vorzubereiten, es überhaupt zu befähigen, daß es mit Anerkennung ihres Werths sich in die gesellschaftliche Ordnung schicke und gliedlich derselben einfüge. Davon will R. nichts wissen. Ihm ist diese Ordnung ein Zustand der Entartung, eine Unnatur. Denn „Alles ist gut" — so beginnt der erste Theil des Emil — „wie es aus den Händen des Urhebers der Dinge hervorgeht, alles entartet unter den Händen des Menschen." Man muß sich hier an Rousseaus von der Akademie zu Dijon im J. 1750 gekrönte Preisschrift erinnern, worin er den Einfluß der Wissenschaften und Künste auf die Sitten als einen verderblichen dargestellt hatte. Ihm ist das Leben der Wilden das Ideal, und auch seinen Emil will er in der Hinsicht als Wilden erziehen, daß derselbe wenigstens bedürfnislos, unabhängig, ganz auf sich selber stehend unter den andern Menschen lebe.*) Der natürliche Mensch sei als ein absolutes Eins ganz für sich selber, aber der Mensch als Bürger sei eine gebrochene Zahl, die ihren Nennerwerth bei der Gesammtheit suchen müße; daher auch gute gesellschaftliche Einrichtungen den Menschen denaturiren, ihm seine absolute Existenz entziehen und eine relative dafür geben. So sei dann die Erziehung nur noch da à faire des hommes doubles, alle Weisheit dieser Zeit bestehe nur in knechtischen Vorurtheilen, die den Zöglingen angelehrt werden, und so kommen die Menschen als Sclaven auf die Welt, leben und sterben in der Sclaverei. Man sieht, wie hier R. von der Warnehmung und Bekämpfung unnatürlicher Zustände in der Gesellschaft sich zu einer nicht minder unnatürlichen Behauptung verleiten läßt: weil die Gesellschaft mangelhaft ist, so bleibt nach seiner Ansicht keine andere Wahl, als daß der Mensch in möglichster Absonderung von der Gesellschaft aufwachse und erzogen werde. Und das soll dann Natur, und eine gesellschaftsflüchtige Erziehung die naturgemäße sein. Schon hier stoßen wir auf eine Gedankenpartie, die uns verhindern muß, den Emil mit Göthe das „Naturevangelium der Erziehung" zu nennen. Weiter aber — so ist der Mensch von Natur nach R. gut, was böses an ihm erscheint, ist nicht angeboren, sondern es wird ihm anerzogen, und darum besteht die

*) Emile n'est pas un sauvage à reléguer dans les déserts, c'est un sauvage fait pour habiter les villes; il faut qu'il sache y. . . vivre si non comme eux, du moins avec eux.

naturgemäße Erziehung eben darin, das Kind vor diesem Anflug des Bösen zu bewahren, keineswegs aber, es gegen das eigene Böse zu schützen.

Was hat man also zu thun, um diesen seltenen Menschen zu bilden, den Naturmenschen? Sehr viel, antwortet R., denn man muß sorgen, daß nichts gethan werde. Ehe die Eltern ihm irgend einen Beruf zuweisen, ruft ihn die Natur zum Leben als Mensch. Vivre, c'est le métier, que je lui veux apprendre. Also Selbstentwicklung der an sich guten Natur des Kindes ist nach R. der einzig richtige Weg zum Menschwerden, und die erste Aufgabe der natürlichen Erziehung ist: unter Berücksichtigung der Kindesnatur ihm dabei zu assistiren, indem man die schädlichen Einflüsse von außen abhält. Hiezu kommt sodann als weitere Aufgabe: Uebung der im Kinde liegenden Kräfte, so daß der Mensch unter allen Umständen als ein Mensch leben lernt. La véritable éducation consiste moins en préceptes qu'en exercices. Denn Leben besteht nicht im Athmen, sondern im Wirken, im Gebrauch alles dessen, was ein Theil von uns selbst ist und uns ein Bewußtsein unserer Existenz giebt. R. will sein Menschenabstractum allen Zufällen des Lebens gewachsen sehen. An dieser Stelle spricht er dann wie mit prophetischem Blick von der Nothwendigkeit, bei der Erziehung von Kindern der bevorzugten Classen die Möglichkeit eines Umsturzes der Dinge im Auge zu behalten.

Sehen wir nun zu, wie Rousseau seinem obersten Grundsatz im einzelnen die Anwendung giebt, und zwar zuerst gegenüber von den Neugeborenen. Man solle sie so frei wie möglich sich bewegen lassen; was helfe es den Kleinen, auf die Welt gekommen zu sein, wenn man sie alsbald mit festen Binden umschnüre. Wenn es so fortgehe, meint R., und die Mütter ihre Kinder aufs Land geben zu Ammen, welche die Pfleglinge in engem Gewahrsam liegen lassen, werde bald Europa entvölkert sein. Die Mütter sollen daher ihre Kleinen selbst aufziehen, selber stillen; dann werden sich auch die Sitten wieder von selbst bessern, der Staat sich bevölkern, namentlich das Familienleben sich veredeln. Qu'une fois les femmes redeviennent mères, bientôt les hommes redeviendront pères et maris. Keine Mutter, kein Kind; wird die Stimme des Blutes nicht verstärkt durch Umgang und Pflege, so verstummt sie während der ersten Jahre. Nous voilà dès les premiers pas hors de la nature. Hier ist R. im vollkommensten Recht und predigt wirklich nur Capitel aus dem Naturevangelium der Erziehung. Es hat auch seine Predigt gewirkt, und unvergessen soll ihm bleiben, was er mit diesem Theile seines Emil Gutes geschafft hat; wenn gleich er nicht der erste noch der einzige gewesen ist, der in diesem Theil der mishandelten Kinderwelt sich angenommen hatte, ja wenn gleich er erst durch einen Arzt hierauf mußte aufmerksam gemacht werden, und anfänglich nicht einmal sich hatte darauf einlassen wollen (Revue d. d. m. 1854. tom. 8. S. 1146). Es hatten die Aerzte Dessessarts und Ballexerd schon vor Rousseau das Selbststillen der Mütter bringend empfohlen, aber ohne Erfolg, und Buffon klagt: nous avions dit tout cela, mais Monsieur Rousseau commande et se fait obéir (Bungener, Voltaire et son temps. Paris 1851. II. S. 158 f.). Wir möchten die Erklärung des Erfolgs darin suchen, daß R. am besten gesagt hat, was hier zu sagen war, und daß ers mit dem ihm eigenthümlichen Schwung gesagt hat. Wir constatiren hiemit eine Thatsache, die auf pädagogischem Gebiet, wie auf dem verwandten politischen, nicht ignorirt werden darf. Wir haben aber auch hier Gelegenheit, zugleich die Gefahren des Schwunghaften zu notiren und zu referiren, daß Rousseau mittelst der Wucht seiner Sprache das Selbststillen der Mütter, wie Mad. Genlis erzählt, derart in die Mode gebracht hat, daß vornehme junge Frauen ihre Säuglinge sich nachtragen ließen, wenn sie in Gesellschaft giengen, um dort vor aller, auch der Männer Augen mit der Erfüllung ihrer Mutterpflicht zu kokettiren. Nichtsdestoweniger bleibt R. das Verdienst, daß er dem Selbststillen der Mütter wiederum in denjenigen Kreisen der Gesellschaft, aus welchen es nahezu verschwunden war, den Eingang verschafft hat. Denn selbstverständlich war auch damals, wie immer, der Kreis derjenigen der bei weitem umfangreichere, welche auf die Stimme der Natur und Menschenpflicht von selbst hören und nicht darauf warten müßen, daß ihnen durch die Beredsamkeit eines Pädagogen die Ohren geöffnet werden. Darum ists eine Uebertreibung, wenn z. B. Diesterweg meint, R. habe die Rechte der Kinder erst entdeckt. Wie wenig gründlich indessen die Bekehrung in dem speciellen Punct ge-

wesen, davon zeugt die neuere Statistik über die bis zu 85% gehende Sterblichkeit der an Landammen in Frankreich gegebenen Kinder.

Sehen wir nun weiter, wie Rousseau das Kind während der ersten Lebensjahre behandelt haben will. Mit Recht bezeichnet er den Weg der verzärtelnden Liebe, die von dem kleinen Idol jede Unannehmlichkeit ferne halten will, als einen naturwidrigen. Uebe doch die Natur selbst die Kleinen von Anfang an durch Schmerzen (beim Zahnen) und Krankheiten; jener folgend solle man sie abhärten und dadurch vorbereiten für das Ertragen von Uebeln im späteren Leben. Auch Rousseaus Anpreisung der frischen Luft und des Badens in Wasser von wechselnder Temperatur, seine — übrigens im Emil mit arger und hernach zurückgenommener Uebertreibung gewürzte — Warnung vor dem Gebrauch ärztlicher Medicamente,*) seine Misbilligung enger und zu warmer Kleidung, wie sein Rath, die Kleinen möglichst frei sich bewegen zu lassen, sie vor Fall und Stoß nicht so ängstlich zu bewahren u. dgl. — es ist manches von dem, was er bei dieser Gelegenheit ausgesprochen hat, nach und nach zum Gemeingut geworden, während allerdings mehrere seiner Regeln theils ermäßigt, theils — was namentlich die Speisen betrifft (kein Brei, aber auch nur selten Fleischbrühe) — berichtigt werden mußten. — Der Vater sei der wahre Lehrer des Kindes, auch bei eingeschränkterem Gesichtskreis sei er noch ein besserer Erzieher als der weltgewandteste Hofmeister, — führt R. den Vätern zu Gemüthe. „Wer seine Vaterpflichten nicht erfüllt, hat auch kein Recht, Vater zu werden. Leser, ihr möget mirs glauben; ich sage es jedem, der ein Herz im Leibe hat: versäumt er diese heiligen Pflichten, so wird er bittere Thränen darüber zu vergießen haben lange, lange, und nimmermehr sich trösten können. Ame vénale! crois-tu donner à ton fils un autre père avec de l'argent? ne t'y trompe point; ce n'est plus même un maître que tu lui donnes, c'est un valet. Il en formera bientôt un second.« Solche Strafpredigt wird den unnatürlichen Vätern gehalten von dem unnatürlichen Vater Rousseau. Doch nicht bloß praktisch, auch theoretisch widerspricht R. den obigen Sätzen; denn nicht ein Vater ists, sondern ein Hofmeister, durch welchen er seine Erziehungsideale an Emil sich versuchen läßt. Und nicht einmal als Hofmeister hat sich R. selbst verwenden lassen wollen. Er ist aufrichtig genug, zu bekennen, daß er sich selbst nicht zum Erzieher für befähigt halte. Je ne mettrai point la main à l'ouevre, mais à la plume. Ein ominöses Wort in der That, und ein verführerisches, verführerisch und bezeichnend für eine große Schar von nachfolgenden Reformatoren mit der Feder. Und das andere Wort ist dem gleich: au lieu de faire ce qu'il faut, je m'efforcerai de le dire. Forcirte Worte anstatt der Thaten — man kann nicht bündiger das moderne Literaten- und Rhetorenwesen bezeichnen, als es hier einer der fruchtbarsten Väter desselben gethan hat.

Also ein Hofmeister soll den Emil erziehen; und das Werk beginnt mit einem Abfall von dem Princip der Naturgemäßheit, welche den Vater zum Erzieher fordert. R. wünscht daher seinem Hofmeister lieber eine Waise zur Erziehung, und jedenfalls muß der Knabe zwar seine Eltern ehren, aber gehorchen darf er nur dem Hofmeister; c'est ma première ou plûtot ma seule condition; und beide müßen wissen, daß sie unzertrennlich verbunden sind. Der Knabe braucht kein Genie zu sein, damit er desto eher den gewöhnlichen Naturen zum Exempel dienen kann; aber er muß gesund(!) sein, kräftig, wohlgebildet und auch reich, selbst gegen höhere Geburt wäre nichts einzuwenden. Und nun beginnt der Hofmeister sein Werk. Ausgehend davon, daß ein Kind gar nichts weiß, aber fähig ist zu lernen, läßt R. alles Lernen von der Erfahrung anfangen, mit welcher sich bald die Angewöhnung verbinde; aber gleich hier hat der Erzieher einzuschreiten und das Kind vor allem daran zu gewöhnen, daß es sich an nichts gewöhne, um so von Anfang an auf die Herrschaft der Freiheit vorzubereiten. Daher keine bestimmte Zeit des Essens und des Schlafens; daher sind ihm

*) Vis selon la nature, sois patient et chasse les médecins! Doch will er sie in Fällen der äußersten Gefahr nicht ausschließen, nur für gewöhnlich soll man sich an die zwei besten Aerzte halten, an Arbeit und Enthaltsamkeit; Gesundheitspflege sei die einzige nützliche Partie der Medicin, sie aber sei mehr eine Tugend als eine Wissenschaft.

immer wieder neue Gegenstände vorzuführen, nach und nach auch häßliche und Masken, davor es erschrickt, desgleichen starke Töne und Pistolenknall, damit die Furcht vor dem Ungewohnten schwinde. Man sieht, es ist R. weniger darum zu thun, die Herzenssaiten für den Wohlklang zu bilden, als vielmehr darum, daß sie auch heftige Erschütterungen aushalten, ohne zu springen. Feine Bemerkungen werden hier angereiht über die Geberdensprache der Kinder und über ihr Weinen. Weil aber die Kinder sehr reizbar, solle man keine Dienstboten um sie dulden, durch welche sie in einen Zustand von Gereiztheit versetzt werden können, und überhaupt sie mehr mittelst Sachen als mittelst fremden Willens einen Widerstand empfinden lassen, sonst werden sie verstockt oder zornig. Aber dabei macht er auf den Unterschied aufmerksam zwischen derjenigen Bethätigung des fremden Willens, welche ihrem Willen gehorcht, und welche denselben nicht durchkreuzt, sowie auf den Unterschied ihres Begehrens aus Bedürfnis und ihres befehlshaberischen Verlangens. Man solle dem letzteren entgegentreten schon von dem ersten Weinen an; sonst werden sie bald herrisch — nicht durch ihre Bedürfnisse, sondern durch unsere Dienstleistungen. Es folgt diese Behauptung selbstverständlich aus der Grundvoraussetzung Rousseaus, wornach der kindliche Eigensinn immer nur von den Fehlern der Erziehung abgeleitet wird. Nichtsdestoweniger spricht R. beherzigenswerthe Winke über die erste Behandlung der Kinder aus. Schreien soll man sie lassen, wenn sie ohne Ursache schreien; ihre Aufmerksamkeit schnell auf etwas anderes lenken, anstatt auf ihr augenblickliches Misbehagen einzugehen; nicht ihnen flattiren, sonst werden sie unsere Herren; auch nicht ungeduldig werden, nicht schlagen. — Kräftig soll das Kind werden, denn — man höre den Naturevangelisten — alle Bosheit kommt aus der Schwäche, machet es stark, und es wird gut; wer alles vermag, wird niemals Böses thun, und selbst der kindliche Zerstörungstrieb ist nur ein überschäumender Trieb der Thätigkeit. So stellt denn R. folgende Regeln auf: 1) lasset die Kinder alle ihre natürlichen Kräfte brauchen; 2) ergänzet, was ihnen an Einsicht und Kraft fehlt, in allem, was zum natürlichen Bedürfnis gehört; 3) beschränket euch dabei auf das wirklich Nützliche, ohne irgend ihrer Phantasie oder Begierde Vorschub zu leisten; 4) studirt ihre Sprache und Zeichen, da in diesem der Verstellung unfähigen Alter leicht zu unterscheiden ist, was aus der Natur und was aus bloßer Vorstellung kommt. Auf diese Art werde man ihnen mehr Freiheit und weniger Herrschaft zugestehen, sie mehr von selbst thun und weniger von andern verlangen lassen; so gewöhnen sie sich daran, ihre Begierden innerhalb der Grenzen ihrer Kräfte zu halten und werden es weniger empfinden, wenn sie dasjenige nicht haben können, wozu ihr Vermögen nicht hinreicht. — Beim Beginn des Sprechens sodann solle man ja nicht mit einem Schwall von unverstandenen Worten kommen, sondern ihnen nur wenige, faßliche oft wiederholen, wozu dann auch die Gegenstände gezeigt werden mögen. Auch solle man sie unbedenklich nach ihrer eigenen Grammatik und Syntax reden lassen, dagegen selbst correct mit ihnen sprechen. Acht haben soll man aber, welchen Sinn die Kinder mit ihren Worten verbinden, und überhaupt ihren Wortvorrath möglichst beschränken, denn es sei ganz unzweckmäßig für sie, mehr Worte zu haben als Ideen, und von mehr Dingen zu reden, als bei welchen sie sich etwas denken können.

Mit solchen Bemerkungen leitet Rousseau die Erziehung des Kindes bis zum zwölften Jahre ein, von welcher er im zweiten Buch seines Emil handelt. Hier stellt er voran die Bildung zum Muth. Das Kind soll Fallen, Stoßen, Schmerzen aushalten, ohne zu heulen. Das Wohlgefühl seiner Freiheit wird ihm zum Ersatz für Beulen und Wunden dienen. Durch Mehrung der Kraft wächst das Selbstbewußtsein. Daneben solle man die Freudigkeit des Kindesalters nicht beeinträchtigen durch vorsorgliches Arbeiten für eine ungewiße Zukunft. Auch sein Begehren will R. ja nicht unterhalb des Niveaus seiner Kräfte herabgedrückt sehen, nur soll es nicht deren Grenzen überschreiten wollen. Der eingebildeten Güter aber soll es nicht begehren; Kraft, Gesundheit, gutes Gewissen sollen ihm allein als Güter gelten. Stark ist, wer sich begnügt, zu sein, was er ist; Thorheit, sich nach allem möglichen zu strecken, da doch die Zukunft so ungewiß; bei solchem Beginnen werde unsere Individualität gerade der kleinste Theil von uns selbst, und wir an vielen Puncten verwundbar. Nach seinem eigenen Willen könne nur derjenige thun, der dazu keine fremden Hände

nöthig habe, und daraus folge, daß das erste aller Güter nicht die Gewalt über andere, sondern die eigene Freiheit sei. „Dies meine Grundmaxime; es handelt sich nur noch davon, sie auf die Kindheit anzuwenden und alle Erziehungsregeln ergeben sich von selbst daraus." Eine Fundgrube von kräftigen Gedanken und hinreißenden Aussprüchen ist gerade in dieser Gegend des Buches aufgethan, und zwar eine vielfach ausgebeutete. — Schon oben wurde angeführt, wie R. dem kindlichen Eigenwillen lieber durch Sachen als durch einen fremden Willen Widerstand zu leisten räth. Er kommt jetzt in eingehenderer Weise darauf zurück und stellt die Maxime auf, man solle demselben nicht durch Verbieten, sondern durch Verhindern entgegentreten; Erfahrung oder Machtlosigkeit müßen da allein die Stelle eines Gesetzes vertreten, und das Kind soll nichts wissen von Gehorsam, wenn es selber etwas thut, noch von Herrschen, wenn andere etwas für es thun. Dem Bedürfnis solle man entgegenkommen, aber nichts sich abzwingen lassen: seid haushälterisch mit Abschlagen, aber dann nehmets nie zurück. So sollen aus dem Wörterbuch des Kindes die Ausdrücke Gehorchen und Befehlen, Pflicht und Verbindlichkeit verbannt sein, dagegen Kraft, Nothwendigkeit, Unvermögen, Zwang einen großen Raum einnehmen, sonst ziehe man nur Heuchler und Lügner. Employez la force avec les enfants, et la raison avec les hommes: tel est l'ordre naturel; le sage n'a pas besoin de loix. Seine Regel stellt R. allerdings nur für das Kind in den Jahren vor dem Alter der Vernunft auf; allein auch in dieser Beschränktheit ist sie eine durch Uebertreibung verkehrte und unnatürliche, weil sie die vernünftige Menschennatur im Kinde ignorirt. Das Kind ist Mensch vom ersten Tage seines Lebens an und also muß es als Mensch von Anfang an behandelt werden, hiezu aber gehört auch, daß in dem physischen Widerstand, welchen der Erzieher seinem Eigenwillen entgegensetzt, die vernünftigen und sittlichen Momente zugleich sich ihm zu erkennen geben, und daß an denselben ihm die Ahnung von Pflicht und Gehorsam aufgehe. Psychologisch richtig und pädagogisch verwendbar ist daher Rousseaus Maxime nur in so weit, als sie eine Warnung vor den langen und unverstandenen Tugendpredigten an die Kleinen, vor dem Disputiren mit ihnen über Gehorsamspflicht, vor dem Anraisonniren ihrer Schuldigkeit enthält, womit so oft die Erziehung meint, das Ihrige gethan zu haben und dann am Ende erst noch dem kleinen Eigensinn seinen Willen läßt. So aber, wie R. die Maxime übertreibt, fällt er gerade in den von ihm principiell gerügten Fehler und macht in der That die Erziehung zur Dressur. R. reiht eben auch hier die Perlen trefflicher Einzelgedanken an eine aus Grundirrthümern zusammengedrehte Schnur. Recht soll demnach R. haben, wenn er z. B. sagt: „die Nothwendigkeit der Dinge, nicht die Laune der Menschen sei das Joch, worunter das Kind sich beugt;" Recht auch, wenn er das Hin- und Herschaukeln des Kindes zwischen dem eigenen und der Erzieher Willen, den unaufhörlichen Disput zwischen beiden, wer Meister sein soll, als die schlimmste Art von Erziehung erklärt; aber Unrecht hat er, wenn er die ganze Frage auf die Spitze eines solchen Dilemmas stellt, während doch schon, ehe der helle Tag des Bewußtseins anbricht, Vernunft und sittlicher Trieb im Menschen dämmern und an diesen eben der Erzieher Bundesgenossen für sein Werk zu gewinnen hat. Indem nun Rousseau auf der einen Seite die vernünftige Natur des Kindes unterschätzt, auf der andern ihm ein natürliches Gutsein mit Verkennung des thatsächlichen Zustandes zuschreibt, fallen seine Erziehungsmaximen mit Nothwendigkeit einerseits in das Extrem des Zwangs, andererseits in das des Gewährenlassens. So nennt er die Selbstliebe des Kindes etwas an sich indifferentes und will nicht, daß es, bevor die Vernunft, die Führerin der Selbstliebe, erwacht, irgend etwas thue in Bezug auf andere, sondern allein, was seine Natur verlangt, et alors il ne fera rien que de bien. Freilich werde es dabei auch mitunter ein kostbares Möbel zerbrechen, aber das geschehe ja ohne die Absicht, zu schaden, und man müße eben darum nur solide Sachen in seiner Umgebung haben. Er will auch das Kind nicht gezüchtigt, noch zum Bitten um Verzeihung angehalten wissen, wenn es etwas ungeschicktes gethan, denn nach seiner Voraussetzung ists ja ohne allen bösen Willen geschehen.

Bis zum 12. Jahr gilt als Hauptregel: bei der Erziehung nicht Zeit zu gewinnen, sondern Zeit zu verlieren; nichts soll sich in der Seele festsetzen, bis sie alle ihre Vermögen hat. Die erste Erziehung besteht nicht im Unterweisen zur Tugend

und Wahrheit, sondern im Behüten vor Laster und Irrthum. Nichts thun soll der Zögling, nur gesund und stark 12 Jahre alt werden, ohne links und rechts zu unterscheiden, dann werden sich von den ersten Lehrstunden an seine Verstandesaugen aufthun und en commençant par ne rien faire, vous aurez fait un prodige d'éducation. Lasset die Kindheit ausreifen im Kinde! — Und Basedow hat seine Anregung von Rousseau erhalten, und sein Töchterchen hat schon mit anderthalb Jahren das Lesen angefangen, mit drei Jahren das Französische, mit viereinhalb das Lateinische! Und wie hat der von R. angeregte Jean Paul sein Lehrzimmer in ein Treibhaus von witzigen Einfällen verwandelt! — Rousseau macht sich nun selber den Einwurf, wie es möglich sei, ein Kind auf solche Weise zu erziehen, ohne es geradezu in den Mond zu versetzen? Er antwortete hierauf fürs erste, daß er ja nur das Ziel, dem man sich möglichst nähern müße, zeige, und sodann giebt er zu, daß es nicht angehe, ein Kind bis ins 12. Jahr aufwachsen zu lassen, ohne ihm einige Ideen von den Beziehungen der Menschen zu einander und von der Moralität ihrer Handlungen mitzutheilen, nur solle das so spät wie möglich und mit Beschränkung auf das Unentbehrliche geschehen. Also an und für sich ließe R. alle diese Ideen lieber schlummern bis ins 12. Jahr. Dies kann uns um so mehr befremden, als R. im Gegensatz zu den Materialisten seiner Zeit die Ueberzeugung von der Allgemeinheit der moralischen Anlage festhielt; allein nachdem er in der menschlichen Gesellschaft an sich die Quelle aller moralischen Uebel entdeckt zu haben glaubte, und weil er — wie wir immer deutlicher warnehmen werden — seinen Emil nicht nur der Gesellschaft nichts, sondern alles der Natur und dem Hofmeister verdanken lassen will, so muß er Sorge tragen, daß im Emil wenigstens jene Ideen nur in der Reihenfolge und mit Hülfe desjenigen Apparats aufwachen, welchen der Hofmeister dazu arrangirt; denn il ne doit point d o n n e r de préceptes, il doit les f a i r e  t r o u v e r. Also z. B. Emil soll lernen, was Eigenthum heißt. Da darf man ihm den Begriff davon keineswegs an der Hand seiner Spielsachen beibringen, sondern er pflanzt Bohnen, die dann sein Eigenthum werden sollen, weil er sie gepflanzt hat. Unglücklicherweise aber steckt er die Bohnen in ein Beet, worein der Gärtner vorher schon Melonen gepflanzt hatte; so reißt ihm dieser seine Bohnen heraus und es entsteht nun ein Gespräch zwischen Rousseau (denn dieser identificirt sich immer mehr mit dem Hofmeister, je mehr ihm sein Knabenphantom ans Herz wächst), Emil und dem Gärtner, wodurch das Kind den Begriff erhält, daß das Eigenthum entsteht durch das Recht des primus occupans par le travail. So, sagt R., müße man mehr durch Handlungen als durch Gespräche unterrichten, denn leicht vergessen die Kinder, was sie gesagt und was man ihnen gesagt, nicht aber, was sie gethan haben und was man ihnen gethan. Eine gute Bemerkung, aber viel Umstände wegen des Eigenthumsbegriffs und fraglich, ob das Kind den Begriff nicht vergessen wird über der Erinnerung an Bohnen und Melonen. — Ein weiteres Beispiel — nicht an Emil, sondern an einem ungezogenen Knaben. Der zerbricht, was ihm unter die Hände kommt; also entfernet von ihm, was er verderben könnte! Er zerbricht auch die nöthigen Geräthschaften: beeilet euch nicht, sie zu ersetzen; lasset ihn das Präjudiz der Privation fühlen! Er zerschlägt die Fenster in seiner Kammer: so mag er im Zuge sich aufhalten, besser vom Schnupfen heimgesucht als ein Narr. Endlich lasset ihr die Scheiben wieder einsetzen — alles ohne ein Wort zu sagen; er zerbricht sie wieder; trocken sagt ihr zu ihm: das sind m e i n e Fenster, ich muß für sie sorgen, und also schließet ihr ihn in eine dunkle Kammer ohne Fenster. Dann wird er anfangen zu schreien und zu toben: niemand hört ihn; bald weint und jammert er, ein Diener erscheint, den bittet er um Loslassung, der aber sagt: ich hab auch Fenster zu hüten, und geht ab. Zuletzt, nachdem der Knabe sich hinreichend gelangweilt, räth ihm jemand, euch einen Vertrag anzubieten, kraft dessen ihr ihm die Freiheit geben und er keine Fenster mehr zerbrechen werde. Sofort kommt ihr zu ihm, er macht euch seinen Vorschlag und ihr nehmet denselben alsbald an, sagt ihm, so seis recht für beide Theile, und ohne weitere Förmlichkeiten zur Sicherung des Versprechens schließt ihr ihn freudig in die Arme, führet ihn sogleich in sein Zimmer und betrachtet den Vertrag als einen geheiligten und unverletzbaren, wie wenn er durch einen Eid bekräftigt wäre. Was für eine Idee über die Geltung und die Nützlichkeit der gegenseitigen Verpflichtungen wird er bei dieser Procedur davontragen? Kein einziges Kind auf

Erben, das nicht schon verdorben ist, wird nach solchem Vorgang noch ein Fenster mit Fleiß zerbrechen. — So versichert Rousseau, ob aber nun irgend eine Versicherungsgesellschaft auf dieses hin ihre Prämien herabzusetzen geneigt wäre, ist uns zweifelhaft; aber Rousseau selbst traut hier seinem pädagogischen „Fündlein" auch nicht ganz und fügt in einer Anmerkung hinzu, daß, wenn die Pflicht, Verträge zu halten, dem Kinde sich von Seiten der Nützlichkeit denn doch nicht stark genug einprägen sollte, bald hernach ein inneres Gefühl anfangen werde, seine Wirkung zu thun und ihm jene Pflicht als ein Gewissensgebot aufzuerlegen, comme un principe inné qui n'attend pour se développer, que les connoissances aux-quelles il s'applique. Ce premier trait n'est point marqué par la main des hommes, mais gravé dans nos coeurs par l'Auteur de toute justice. Nehme man dieses primitive Gesetz der Verträge weg, so sei alles illusorisch in der menschlichen Gesellschaft, und wer kraft des Nutzens sich an Versprechungen halte, der habe eigentlich nichts versprochen. Ce principe est de la dernière importance, et mérite d'être approfondi; car c'est ici que l'homme commence à se mettre en contradiction avec lui-même. Diese Partie lehrt uns so recht das Doppelwesen des Autors kennen, und wir sehen daraus zugleich, wie künstlich Rousseau und wie unnatürlich er sich bei Lösung von Erziehungsaufgaben zu helfen suchen muß, weil er den einfachen Principien, die er kannte, den gebührenden Rang dabei versagt und so den geraden Weg der Erziehung sich selbst verlegt hat. — Mit jenem Vorgang im Garten ist Emil in die moralische Welt eingetreten; nun öffnet sich ihm auch die Pforte der Verfehlungen, nun handelt sichs auch bei ihm vom Strafen. Namentlich tritt jetzt das Lügen auf. Wie soll mans strafen? Nicht direct, meint R., sondern indem man dem Kinde nichts mehr glaubt und es so die nothwendige Folge seiner Lüge erfahren läßt. Zur Vermeidung der Lügen solle man sich auch so wenig wie möglich vom Kinde versprechen lassen. Ueberhaupt nichts gutes verfrühen! Tugend, Beten, Almosengeben, — durch vorzeitiges Anhalten dazu entleide man sie dem Kinde. Es soll nichts hergeben, weil es kein Eigenthum hat, sondern nur mitansehen, wie sein Erzieher giebt, so entstehe durch Nachahmung eine Angewöhnung und Fertigkeit. Die höchsten Tugenden seien negativ: niemand Böses thun, die einzige Lehre für das Kind und die wichtigste für jedes Alter.

Was aber das Lernen betrifft, so empfiehlt R. die größtmögliche Zurückhaltung für dieses Alter. Namentlich warnt er vor dem frühzeitigen Erlernen fremder Sprachen. Bei ihm müßen sich die Gegner unseres Unterrichts in den classischen Sprachen bedanken, von ihm haben sie, wissentlich oder nicht, die Haupteinwendungen entlehnt. Aber sie mögen sich vorsehen, sonst wird ihnen Rousseaus Auctorität auch die Geographie und Geschichte wegsprechen, die Geographie wenigstens nach Landkarten, — denn Emil soll nur praktische in seiner Umgebung treiben, — und die Geschichte, weil ihr eigentlicher Gehalt dem Knaben unverständlich bleibe. Aber dann doch Fabeln? — Diese am allerwenigsten; den Kindern müße man die nackte Wahrheit sagen; doch im Jünglingsalter, wenn die Fehler hervortreten, sollen die Fabeln benützt werden, aber ohne beigeschriebene Moral, als welche jeder selbst zu finden habe. Ueberhaupt ist Lesen nach R. die Plage des Kindesalters. Was ein Buch sei, soll Emil kaum mit 12 Jahren wissen und lesen lernen soll er nur, getrieben von eigenem Interesse. Also z. B. Emil hat mehreremal Einladungsbillete zu einem Vergnügen erhalten; man hat sie ihm vorgelesen. Nun kommt wieder eine solche Einladung und niemand ist da, ders ihm läse; endlich erfährt er den Inhalt, aber zu spät. Von nun an wird er voll Eifer, das Lesen zu lernen. — Auch ein Fündlein, und wiederum Uebertreibungen des an sich trefflichen Raths, die armen Kinder nicht zu überfüllen mit Unverstandenem, nicht zu mishandeln mit verfrühter Kopfarbeit, dagegen der freien Selbstthätigkeit, dem eigenen Interesse und Eifer Raum zu lassen. Uebertreibung ist es auch, wenn R. die körperliche Gesundheit zur eigentlichen einzigen Grundlage für die Entwicklung der Vernunft macht und dabei sagt: qu'il soit homme par la vigueur, et bientôt il le sera par la raison; aber ebenso gewiß ist es auch, daß seine Warnungen vor dem geistigen Uebertreiben der Kinder während des fraglichen Lebensalters bis auf den heutigen Tag lange nicht genug Beachtung gefunden haben. Gerade unsere Zeit ist im Begriffe, sich damit ganz besonders zu versündigen, daß sie aus misverstandenem Eifer alles mögliche, was den Männern zu wissen nützlich ist, den Knaben stofflich zu lernen auf-

bürdet, und nicht bedenkt, daß wer nur einmal das Lernen recht gelernt und nach einer Richtung hin sich gründlich entwickelt hat, später sich selber helfen und auf allen Gebieten des Wissens heimisch werden kann. — Unser Autor ist unerschöpflich in der Anpreisung leiblicher Uebung, selbständiger Entwicklung. Ihm sind darum die Lectionen, welche die Zöglinge im Hofe sich unter einander selbst geben, hundertmal mehr werth als alles, was man diesen in der Classe sagt; die sensitive Vernunft sei die Basis der intellectuellen, unsere ersten Lehrmeister in der Philsophie seien unsere Hände, Füße, Augen; an deren Stelle Bücher setzen heiße nicht, uns denken — sondern uns des Denkens anderer bedienen lehren.

Nun folgen Regeln zur Erhaltung und Festigung der Gesundheit, zur Abhärtung und Uebung der Glieder und Sinne: keine engen Kleider, aber helle Farben, ohne Luxus, bloßer Kopf, lernen in der Hitze trinken, schwitzend auf feuchtem Boden liegen, schlafen, so lang es Nacht ist, doch auch wachen lernen, keine weichen Betten; vor Gefahren sich nicht fürchten, an Mühe, Unannehmlichkeiten und Schmerzen sich gewöhnen, damit die Seele, mit dem Panzer eines starken Körpers versehen, fest und unverwundbar bleibe. Das alles aber soll der Knabe lernen, ohne daß mans ihm mit Worten bezeichnet, allein indem man es ihn kosten läßt. So wird er auch den Tod nicht fürchten. — Unter den körperlichen Uebungen giebt R. dem Schwimmen den Vorzug vor dem Reiten, und tadelt überhaupt an der exclusiven Erziehung, daß sie allein auf den Unterricht in solchen Künsten ausgehe, welche kostbarer und weniger nütze seien, als die gewöhnlichen. Von der Tanzkunst ist R. kein Freund. Die Sinne soll Emil üben, namentlich auch den Tastsinn durch Sichzurechtfinden an finstern Orten, Entfernungen messen mit Augen und Füßen, und im Ziellauf die schnellsten Bauernjungen übertreffen. In der Musik wird das Clavier, welches die Finger biegsam macht und zart läßt, der Geige vorgezogen, weil durch sie die Fingerspitzen sich verhärten. Am Zeichenunterricht wird die Methode des Abzeichnens von Vorlagen verworfen als Nachahmung der Nachahmung, Emil soll keinen Lehrer dabei haben als die Natur, kein Modell als die Gegenstände — eine in neuerer Zeit zur Anerkennung gelangte Methode. Geometrie darf nicht durch Definitionen und Beweise, sondern nur durch Anschauung und Beobachtung gelernt werden. Zur Uebung des Tonsinns wird grammatisch- und accentrichtiges Sprechen verlangt, nicht aber Declamiren, keine Poesie, keine theatralische Musik und kein Liedersingen, außer was für das Alter besonders componirt ist (bekanntlich ein Rath von außerordentlicher, aber auch von grausamer Fruchtbarkeit; die Schule Pestalozzis hat ihn befolgt; singen aber sollen die Kinder nicht nach Noten, sondern nach dem Gehör. Dem Geschmackssinn solle man keine ausgesprochene Richtung geben; aber mittelst des Gaumens die Kinder lenken, sei sehr angemessen, und der Antrieb durch Freude an Leckerbissen jedenfalls dem durch die Eitelkeit vorzuziehen. Fleischgenuß lieben die Kinder selbst nicht, darin erblickt R. einen der Beweise für die Unnatur der Fleischnahrung, und man solle diesen primitiven Geschmack nicht unterdrücken, nicht bloß um der Gesundheit, sondern auch um des Charakters willen; man kenne ja die Barbarei der großen Fleischesser, der Engländer. Aber satt essen solle man sich die Kinder lassen, ihr Hunger verleite sie zum heimlichen Naschen. Auch über die Bildung des Geruchsinnes weiß R. Winke zu geben, von welchen hier nur einer genannt werde, der ins moralische Gebiet hereinspielt; man solle nämlich die Kinder nicht täuschen durch Beigabe von Aroma zu eckelerregenden Arzneien.

Unter der Einwirkung vorstehender Erziehungsmaximen ist Emil nunmehr seine 12 Jahre alt geworden; nous avons amené notre élève, à travers le pays des sensations, jusqu'aux confins de la praison uérile: le premier pas que nous allons faire au-delà doit être un pas d'homme. Jetzt ist er ein „gemachtes Kind." Fürwahr auch ein ominöses Wort, denn wer sieht nicht das Gemachte, die Künstlichkeit an diesem Erziehungssystem, welches doch die Naturgemäßheit an die Spitze gestellt zu haben sich rühmt? Naturwidrig ist, daß Rousseau aus dem Kreise des Idealen und Sittlichen dem Kinde nichts zukommen lassen will, als gerade die in diesem Alter unlebendigsten Begriffe von Eigenthum und Vertrag, dagegen die dem kindlichen Alter angemessensten Ideen von Gehorsam, Dankbarkeit und Liebe ihm vorenthält und seinen Emil zu einem gemüthslosen Nützlichkeitsmenschen heranbilden läßt; und unnatürlich muß man dasjenige Erziehungssystem heißen, welches einen Knaben

bis zum 12. Jahre wachsen, ja auch ganz beruhigt sterben lassen will, ohne ihm von Gott etwas gesagt, ohne der religiösen Anlage irgend eine Nahrung gegeben zu haben. In Summa: Rousseaus zwölfjähriger Emil ist leiblich ein ganz stattliches Naturkind, auch die Naturkraft des Aufmerkens und der Thätigkeit ist in ihm gar wohl entwickelt, aber mit dem Gemüth ist er ein Kunstkind, nämlich ein künstlich bearbeitetes Wesen nach einer Seite hin; die andere Seite bleibt ungeschliffen.

Verfolgen wir die Erziehungslaufbahn Emils weiter und zwar nunmehr (im dritten Buch) vom 12. bis zum 15. Jahre. Erst das Gesetz der Nothwendigkeit, dann das des Nutzens, jetzt nähern wir uns dem Angemessenen und Guten. Die Neugier ist die Triebkraft in dem fraglichen Alter, sie gründet sich auf den natürlichen Trieb nach Wohlbefinden; aber sie soll sich beschränken auf das, was der natürliche Instinct uns suchen heißt. Darum sei die Welt des Knaben Buch und die Naturerscheinungen die Gegenstände seiner Wißbegierde; aber um diese zu nähren, soll man sich nicht beeilen, sie zu befriedigen. Er soll die Fragen, welche ihr ihm nahe bringt, selber lösen; erfinden und nicht lernen soll er das Wissenswürdige. Einmal die Auctorität an die Stelle der Vernunft gesetzt, wird er aufhören, seine Vernunft überhaupt zu gebrauchen. — So treibt wiederum Rousseau den Gegensatz gegen die sklavische Knabendressur auf die Spitze, und kommt, vorübereilend an dem richtigen Erfahrungssatze, daß das wissenschaftliche Erfassen in jedem einzelnen Menschen von vorne anzufangen hat, bei der Behauptung an, daß jeder einzelne die Wissenschaft erfinden müße. Ihm entgeht der Segen der Auctorität, durch welche die Kenntnisschätze des Alters sich auf die strebende Jugend übertragen und diese zu neuem Erwerb befähigen, weil er an jeder Auctorität nur das beugende Moment, nicht aber das emporziehende warzunehmen vermag.

Sehen wir denn zu, wie Emil seine Wissenschaften erfindet. Zunächst die Weltkunde. Man geht mit Emil spazieren Abends, Morgens, man macht ihn auf die entgegengesetzten Standorte der Sonne aufmerksam und überläßt ihm selbst, sich mit der Erklärung des Phänomens zu beschäftigen, bis man ihm zuletzt die Rückkehr der untergegangenen Sonne zu ihrem Aufgangsort durch ihren augenfälligen Tagesweg deutlich macht. Und so geht es fort immer langsam und ohne das Aufmerken des Knaben mit Gewalt hervorzurufen bis zur Kenntnis des Laufs der Sonne, der Gestalt der Erde und endlich bis zur Berechnung der Sonnenfinsternisse — alles ohne Beschreibungen, Figuren, Globus, ohne viel Worte und ohne Poesie; denn von Gemüthserregungen will Rousseau auch jetzt noch um so weniger wissen, als bald genug die Zeit komme, wo deren Ueberfülle sich zeigen wird. Keine Landkarten im voraus! Vom Wohnort soll der geographische Unterricht seinen Ausgang nehmen, und dabei der Zögling selbst die Karten von der Umgebung entwerfen. Ueberhaupt: nicht Kenntnisse mittheilen, sondern den Geschmack für sie bilden und die Methode, sie zu erwerben, sobald der Geschmack erwacht sein wird, — das ist nach R. ein Fundamentalprincip der Erziehung, und abermals hat man hier nur die Uebertreibung in der Negative zu beanstanden. So ists ebenfalls übertrieben, wenn Rousseau keinen Zwang, sondern immer nur die eigene Lust und das Verlangen des Kindes selbst als Motiv des Aufmerkens und Lernens gelten lassen will und dann warnt, daß man es dabei ja niemals bis zu Beschwerung und Verdruß kommen lasse; denn die Lust zum Lernen allein, ohne die Zuthat der Pflicht und der Anstrengung wird höchstens da und dort bei glücklichster Begabung zum Ziele führen. — Emil hat bei seinen Beobachtungen unter anderem auch die Mittagslinie gefunden und soll nun entdecken, daß zu deren Fixirung ein minder mühsames Mittel gegeben ist, als welches der Schatten um Mittag an die Hand giebt, nämlich die Magnetnadel. Man lasse sich nicht verdrießen, den weitläufigen Weg kennen zu lernen, auf welchem R. seinen Zögling dahin führt; er ist bezeichnend für das System und hilft uns eine ganze Reihe von jenen pädagogischen Kunststücken, durch welche später die Welt in vorübergehendes Erstaunen versetzt worden ist, bis zu ihrer Quelle verfolgen. Also, daß Bernstein, Glas, Siegellack durch Reibung eine Anziehungskraft gewinnen, das haben Emil und sein Hofmeister wargenommen, zufällig sehen sie auch einen Körper, der sogar ungerieben Feilspäne an sich zieht; endlich finden sie, daß diese Eigenschaft sich dem Eisen durch Bestreichung mit dem Magnet mittheilen läßt. Nun kommt ein Jahrmarkt, sie besuchen ihn und sehen da

einem Taschenspieler zu, wie er eine Ente von Wachs, die in einem Wasserbecken schwimmt, mit einem Stück Brot herbeizieht. „Darüber staunen wir sehr, beeilen uns jedoch nicht, irgend ein Urtheil zu fällen und beruhigen uns bei unserer Unwissenheit so lange, bis uns Gelegenheit wird davon loszukommen.“ Heimgekehrt suchen sie nun das Kunststück nachzuahmen und mittelst der magnetischen Kraft gelingt es ihnen, sie kehren zum Taschenspieler zurück, Emil nimmt ein Stück Brot, worin er magnetisirtes Eisen verbirgt, macht das Kunststück nach mit Erfolg und allgemeinem Applaus und kommt ganz außer sich vor Freude darüber. Auch der Taschenspieler kann sich nicht enthalten, ihn zu beglückwünschen, ja er bittet um Wiederkehr am andern Tag, wo er dann noch mehr Zuschauer einladen werde, des Knaben Geschicklichkeit zu bewundern. Natürlich kann Emil kaum die Zeit erwarten; wer ihm begegnet, wird zu kommen aufgefordert. Das Spiel geht an. Erst producirt der Mann selbst einige Sachen, dann fordert er feierlich den Knaben auf, sein Kunststück sehen zu lassen. Dieser, nicht ohne einige Verschämtheit hinzutretend, zieht sein Brot aus der Tasche. Aber — heut will die Ente nicht gehorchen, im Gegentheil sie macht umkehrt, flieht davon und spottet aller Bemühungen des Knaben. Da schämt er sich und klagt, man habe eine andere Ente als die gestrige hergethan. Jedoch nun nimmt der Mann ein Brot, hält es der Ente hin und augenblicklich leistet sie Gehorsam. Dasselbe Brot ergreift der Zögling, und wiederum ist die Ente störrisch. Nicht genug: es nimmt der Mann des Knaben Brot und sofort gelingts ihm damit wie mit dem eigenen. Dann, vor aller Augen zieht er aus Emils Brot zum allgemeinen Gelächter das magnetisirte Eisen heraus und zuletzt führt er mit seiner Ente noch viel wunderbarere Kunststücke auf. So gehen denn Kind und Hofmeister geschlagen heim. Den andern Morgen klopfts: es ist der Taschenspieler. Wir haben ihn um Reputation und Brot bringen wollen, beschwert er sich, endlich aber läßt er sich doch herbei, uns sein Geheimnis mitzutheilen; es besteht in einem starken Magnet, womit ein Kind unter dem Tisch hantirt hatte. Wir bieten ihm ein Geschenk an; er aber weists ab; er lasse uns als seine Schuldner zurück, dies sei seine einzige Rache; apprenez qu'il y a de la générosité dans tous les états! Dem Hofmeister übrigens giebt der Mann noch besonders zu bedenken, wie er hätte vernünftiger sein sollen als sein Knabe, und dieser werde ihm dereinst diejenigen Verfehlungen aufrechnen, vor welchen er versäumt habe ihn zu warnen. Das beunruhigt denn die beiden sehr und namentlich der Hofmeister klagt sich einer weichlichen Gefälligkeit gegen seinen Zögling an, verspricht ihm auch, von nun an bei Zeiten ihn vor Fehltritten zu warnen. Denn jetzt — sagt Rousseau — jetzt nahet die Zeit, wo die gegenseitigen Beziehungen eine andere Gestalt annehmen müßen und an die Stelle des gefälligen Kameraden der strenge Meister tritt. Des andern Tags gehen sie wiederum auf den Jahrmarkt, nahen sich mit tiefem Respect dem Taschenspieler-Sokrates, ja wagen kaum die Augen aufzuschlagen; der aber überhäuft sie mit Artigkeiten, weist ihnen einen ausgezeichneten Platz an, wodurch sie sich natürlich nur noch mehr gedemüthigt fühlen, und macht seine gewöhnlichen Manipulationen, wobei er sich besonders lange mit der bewußten Ente abgiebt und den beiden oftmals gar stolze Blicke zuwirft. Sie merkens, aber mucksen sich nicht, denn si mon élève osoit seulement ouvrir sa bouche, ce seroit un enfant à écraser. Und nun: „Was für Lectionen in dieser einzigen! welch tödtliche Folgen zieht die erste Regung der Eitelkeit nach sich! Junger Erzieher, beachte mit Sorgfalt diese erste Regung, und wenn es dir gelingt, auf solche Weise die Demüthigung deines Zöglings herbeizuführen, dann sei versichert, daß keine zweite sobald folgen wird. Was für Umstände, werdet ihr sagen. Ich gebe es zu, und dies alles, um — uns eine Boussole zu verschaffen, welche uns die Mittagslinie ersetzt.“ Denn nunmehr operiren die beiden mit ihrer nachgemachten Ente weiter, machen dabei die Entdeckung, daß dieselbe, sobald man aufhört sie zu beunruhigen, immer nahezu die gleiche Richtung einzuschlagen sucht u. s. w. So macht sich ihnen der Uebergang zur Physik. Und dies ist nun nach Rousseaus Versicherung der naturgemäße Weg, um den Zögling gleichzeitig die Eigenschaften des Magnets kennen und den Schaden der Eitelkeit fühlen zu lehren. Aber noch nicht genug: der ganze Hergang war von dem Erzieher mit dem Taschenspieler im voraus abgekartet, und die tugendhaften Lehren und der Verweis, womit der Erzieher beschämt wird, sie waren jenem von diesem in den Mund gegeben. Also

ja mit keiner Auctorität dem Zögling sich nahen, das wäre gegen die Natur, aber statt dessen Taschenspielerei mit seiner Arglosigkeit, das heißt naturgemäß erziehen. Möchte man nicht sagen, ein solcher Knabe wäre weit mehr un enfant à écraser, der auf diese Art mit List bearbeitet wird und es nicht merkt, oder wenn ers merkt, der nicht bald seinen Hofmeister selber noch viel geschickter hinters Licht führt? Aber auch mit der magnetisirten Ente wird ein Emil dem Verständnis und der Anwendung der magnetischen Gesetze nicht näher kommen. Rousseau tadelt mit Grund das weitläufige Expliciren und Discurriren beim Unterricht, und ruft mit Recht nach „Sachen, Sachen!" Aber diese Sachen muß man eben auch direct und specifisch wirken lassen, und darf nicht auf Umwegen mit denselben gehen, sonst entsteht abermals ein zerstreuendes und die Fixirung hinderndes Discurriren, welches darum, weil es mittelst Sachen geschieht, um nichts besser ist als das mit Worten.

Unmöglich, daß wir alle einzelnen Regeln und Anweisungen namhaft machen, welche Rousseau für das Alter von 12 bis 15 Jahren giebt, daher es genügen mag zu erwähnen, wie er immer wieder vor Verfrühung des Geistes durch Lernen, vor dem Vorsagen von Worten, für welche noch das Verständnis fehlt, vor dem Geltendmachen der Auctorität, vor dem Gebrauch von Instrumenten, durch welche die Uebung der Sinne hintangesetzt werde, warnt und dagegen allen Werth auf die Entwicklung des gesunden Menschenverstandes im Zögling legt. Was nützlich ist, wozu etwas nützlich ist, das zu erkennen und zu erfragen soll seine Hauptsorge sein. Daher immer noch keine Bücher, ausgenommen den Robinson Crusoe, denn Emil muß ein Mann werden, der überall auf die Hülfe der eigenen Fähigkeiten sich verlassen kann. Daneben hat er Werkstätten zu besuchen und selber Hand anzulegen. Eine Stunde Arbeit wird ihn mehr Dinge kennen lehren, als er von einem ganzen Tag Erklärungen behält. Aber schätzen soll er die Arbeiten nur nach ihrem reellen Werth; so wird er den Schlosser höher achten als den Goldschmied, und wird die ganze Akademie hingeben für den geringsten Feinbäcker. Emil soll aber auch Ein Handwerk recht lernen, um darauf seinen Unterhalt gründen zu können, und zwar ein solches, das mehr die Hände selbst als viele künstliche Werkzeuge nöthig hat, weil er dadurch desto unabhängiger wird; der Landbau däuchte Rousseau am dienlichsten, wenn derselbe nicht so vielen Verlusten ausgesetzt wäre. Darum bleibts beim Handwerk, aber es darf kein weibisches und weichliches, kein dem Luxus dienendes sein; auch kein sitzendes, ungesundes, sondern ein anstrengendes und gefährliches Gewerbe ist zu wählen. Metallarbeiter wäre nicht übel, doch ist das Cyklopenartige zu bedenken; Maurer nicht, noch weniger Schuster, auch jene stupiden Handgeschäfte nicht wie die der Weber, Strumpfstricker, Steinsäger; am besten also wird Emil beim Tischler in die Lehre gehen, und sein Hofmeister sammt ihm. Was denn auch geschieht.

Verfolgen wir den weitern Verlauf der Erziehung Emils vom 15. Lebensjahre an bis zu seiner Verheirathung. (Buch 4.) Nun beginnt die Entwicklung des Geschlechts; darum will Rousseau, daß jetzt die Erziehung, welche gewöhnlich mit diesem Zeitpunct aufhöre, erst recht anfange; denn jetzt handle es sich um ein zweites Gebiet, mit dem der Mensch eigentlich erst zu dem wirklichen Leben gelange und nichts menschliches mehr ihm fremd bleibe. Es erwachen die Leidenschaften, welche jedoch als Instrumente unserer Selbsterhaltung, und keineswegs als an sich vom Uebel angesehen werden müßen; denn Gott widerspräche sich, wenn er verlangte, daß man sie vernichten solle, da er uns selbst ins Herz geschrieben, was er wolle, daß der Mensch thun solle. Uebrigens seien unsere natürlichen Passionen beschränkt, alle schädlichen kommen von außen. Die Grundpassion: Selbstliebe (l'amour de soi), alle andern sind deren Modificationen. Aus ihr entspringt die Liebe zu denjenigen, welche uns dienen wollen. Sie erzeugt nur sanfte Neigungen, während aus der Eigenliebe (amour propre) die Leidenschaften des Zornes und Hasses hervorgehen; die Eigenliebe aber ist die durch den Umgang mit Menschen, durch die Vergleichung mit ihnen umgewandelte Selbstliebe, und so entstehen dann Eitelkeit, Stolz. Den weisen Gebrauch der Passionen findet R. im Empfinden der wahren Beziehungen des Menschen nach Gattung und Individualität, und im Ordnen aller Affectionen nach seinen Beziehungen. So ist das Mitleid zu pflegen und dem Neide zu wehren, und man solle dem jungen Menschen mehr das menschliche Elend zeigen als Glück und Glanz; das

bilde zur Humanität. Neben dem Mitleid ist die Achtung aller Menschen zu pflegen. — Erwacht die sexuelle Neugier, so soll man entweder die Frage des Knaben gar nicht beantworten und ihn schweigen heißen, oder aber, wo es nöthig, eine einfache, wahre Antwort ohne Geheimthuerei geben. Man solle namentlich bei diesem Puncte retardirend auf die Jugend wirken, und R. erzählt hier, wie ein Vater seinen Sohn dadurch von der Ausschweifung zurückgebracht habe, daß er denselben in einen Saal mit Syphilitischen führte. R. ist reich an Warnungen und an Rathschlägen, wie der Verfrühung und dem Misbrauch des Triebes entgegenzutreten sei, um den jungen Menschen unversehrt bis zum 20. Jahre zu bringen. Je mehr der Zögling sich diesem Alter nähere, desto offener müße man mit ihm reden, an sein Herz, seine Vernunft, Freundschaft und Dankbarkeit appelliren; im übrigen aber warnt R. davor, daß der Erzieher, als welcher nicht der Feind, sondern der Diener der Natur sein soll, die erwachende Begierde des Jünglings vor den Kopf stoße, und endlich hält er sogar die Anwendung verzweifelter Mittel für empfehlenswerth. S'il faut qu'un tyran te subjugue, je te livre par préférence à celui dont je peux te délivrer; quoi qu'il arrive, je t'arracherai plus aisément aux femmes qu'à toi. Aber noch mehr, R. nennt es einen Irrthum, wenn der Erzieher ein vollkommener Mensch sein wolle in den Augen des Zöglings; man soll ihm eher die eigene Schwachheit zeigen und ihn die seinige durch das Beispiel besiegen lehren, damit es nicht heiße, diese Alten wollen uns aus Neid wie Greise behandeln. Und nun höre man weiter: Je demanderois volontiers au gouverneur de certain jeune homme, combien de fois il est entré dans un mauvais lieu pour le service de son élève. Combien de fois? je me trompe. Si la première n'ôte à jamais au libertin le desir d'y rentrer, s'il n'en rapporte le repentir et la honte, s'il ne verse dans votre sein des torrens de larmes, quittez-le à l'instant, il n'est qu'un monstre, ou vous n'êtes qu'un imbécille; vous ne lui servirez jamais à rien. Und dies kann derselbe R. anrathen, der kaum zuvor gesagt, es sei nun Zeit, daß der Hofmeister aufhöre, des Zöglings Kamerad zu sein. Freilich meint er, ein solch extremes Mittel werde bei seiner Erziehungsmethode niemals nöthig werden.

Wie werden sofort die socialen Tugenden bei Emil gepflegt? Er lerne seinen Erzieher lieben, nicht aber werde er angehalten, ihm gehorsam zu sein aus Dankespflicht; denn Undankbarkeit entstehe gerade aus der Lohnsucht der Wohlthäter. Das Gewissen, die Begriffe von Gut und Bös, Gerechtigkeit und Güte seien nicht durch den Verstand zu wecken und zu formen, sondern sie entstehen im geordneten Fortschritt unserer primitiven Affectionen; kein einziges Naturgesetz lasse sich aus der Vernunft allein ableiten, unabhängig vom Gewissen, und jedes Naturrecht müße auf ein natürliches Bedürfnis des Herzens sich gründen. Aber nun, welches ist diese Grundneigung des Herzens? Es ist die Selbstliebe und l'amour des hommes, dérivé de l'amour de soi, est le principe de la justice humaine und das Wort: was du willst, daß dir die Leute thun, das thue du ihnen selbst, ist die Summe aller Moral. Für Rousseau fallen also Gewissen und Selbstliebe in Eines zusammen, die natürliche Sensibilität ist die souveräne Regel des Lebens; hieraus erklärt sich der eudämonistische Charakter seiner Moral. — Eingeführt in die Gesellschaft, soll Emil jeden Menschen für gut von Natur halten und ihn darum nach sich selbst beurtheilen, aber alle mit einander als entartet durch Vorurtheile und Laster ansehn; er soll geneigt sein, jedes Individuum zu achten, aber die Menge soll er verachten. Am besten übrigens, meint R., sei es, wenn man den Jüngling die Menschen aus der Ferne sehen lasse und dazu den Unterricht in der Geschichte verwende. Hier nämlich lese er in den Herzen der Menschen als einfacher Zuschauer ohne persönliches Interesse. In der Gesellschaft höre man die Menschen nur reden, aber in der Geschichte könne man sie beurtheilen nach den Thaten. Ein Uebelstand sei freilich, daß die Geschichtschreiber mehr Schlechtigkeiten malen als das meist in der Stille wachsende Gute, und die schlimmsten Historiker seien diejenigen, welche, anstatt Thatsachen zu geben, das Urtheil aber dem Leser zu überlassen, ihr eigenes Urtheil abgeben. Moderne Geschichte wird von R. ganz abgewiesen, weil darinnen die Menschen alle gleich aussehen und die Geschichtschreiber zu wenig wirkliche Gestalten geben; unter den Alten aber müße man die einfachen denjenigen, welche ihr eigenes Urtheil einmischen, vorziehen. Als Hauptmangel

der Geschichtschreibung im großen bezeichnet Rousseau, daß sie nur Markirtes bringe, nicht aber die in der Stille wirkenden moralischen Ursachen aufzeige, und daß sie den Menschen uns im Paradeanzug sehen lasse, anstatt in seinem Hauskleid. So entscheidet er sich denn für Biographieen nach Art Plutarchs. — Emil soll überall das Wahre am Sein und Thun der Menschen erkennen lernen, so wird er die Reichen, Mächtigen nicht beneiden, und auch die Schlechten eher bemitleiden als hassen. — Nun aber wird ihm die Versuchung des Hochmuths nahe treten und er sich selbst für den allein Gescheiden halten wollen. Was thut der Hofmeister, um ihn zu heilen? Er läßt ihn anlaufen, läßt ihm Schmeicheleien von Schelmen sagen, die ihn dann rupfen, plündern, auslachen, und der Hofmeister — macht alle diese Gefahren mit und alle Demüthigungen, ohne ein Wort zu sagen — eine Discretion, von welcher ihm R. mehr Eindruck verspricht, als von dem, was Emil selbst zu leiden hat. Abermals der Kamerad des Zöglings, aber nur scheinbar, in der That der Meister hinter den Coulissen einer künstlichen Erziehung, ein Versteckspielen, das man ja den jungen Menschen nicht soll merken lassen; denn man solle ihn warnen und erst dann, wenn er nicht folge, selbst mitmachen und zwar ganz vergnüglich, doch so, daß man immer wieder da sei, um gar zu starke Folgen zu verhüten. Ganz unstatthaft aber soll sein, daß man hintendrein tadelt, denn damit reize man nur die Eigenliebe; kein thörichteres Wort, als: „ich hab es dir vorausgesagt." Das beste Mittel, in ihm die Erinnerung daran zu erwecken, sei, wenn man sich stelle, als habe mans vergessen, und vielmehr ihn tröste; und hiebei zweifelt Rousseau nicht, daß man einem jungen Menschen, der sich selbst für besser hält als andere, mit keiner tödtlicheren Entschuldigung beikommen werde, als indem man ihm sage, daß ja tausend andere denselben Fehler machen. — Dies die Kunststücke, durch welche Eitelkeit soll geheilt werden. Natürlicher ist, was Rousseau anräth, um zum Guten zu erziehen, nämlich durch Hinlenken auf das Thun des Guten, auf Mitleid und Hülfeleistungen, und zwar seitens des Jünglings in seinem Kreise und nach Maßgabe seines Alters, wobei mit Recht vor dem romantischen Zug gewarnt wird.

Und nun endlich kommt R. auch auf die Religion zu reden. Mit 15 Jahren soll nämlich Emil noch nicht wissen, ob er eine Seele hat, vielleicht kaum mit 18 Jahren, denn wenn ers weiß, ehe es nöthig ist, so ist Gefahr, daß ers gar nie wisse. Katechismus, Dogmen und Mysterien nennt R. Dinge, die man nicht nur nicht begreifen, sondern auch nicht einmal glauben könne, dazu seien sie die Ursache blutiger Intoleranz, und wenn mit dem Hersagen gewißer Worte der Himmel zu verdienen, dann könne man ihn mit Staaren und Elstern bevölkern. Die Kinder sprechen aber den Alten nach und darum la foi des enfans et de beaucoup d'hommes est une affaire de géographie. So wird denn Emil in keiner specifischen Religion unterrichtet, aber er wird in den Stand gesetzt, diejenige zu wählen, zu welcher der beste Gebrauch seiner Vernunft ihn führen muß. Welches diese aber sei, darüber spricht sich R. in seinem dem Emil eingelegten „Glaubensbekenntnis des savoyischen Vicars" aus — einer Abhandlung, worin er ebenso entschieden die Hauptsätze der sog. natürlichen Religion gegenüber von den Materialisten seiner Zeit vertheidigt, als er den Thatsachen und Lehren der positiven Religion ihre verpflichtende Geltung abspricht. — Wir müßen dieses Glaubensbekenntnis näher betrachten; denn es kennzeichnet den Mann, es ist derjenige Theil des Buches, wegen dessen Rousseau am meisten bewundert und verabscheut wurde, und es liegen darin eine Menge von Sätzen, welche bis auf den heutigen Tag von vielen — wissentlich oder nicht — nachgesprochen werden. Der Vicar gelangt durch Beobachtung der einfachen Vorgänge des Empfindens und Urtheilens auf die zwei Begriffe: Ich und Gegenstand, und zwar das Ich als ein thätiges und denkendes Wesen; was aber die Gegenstände betrifft, so findet er, daß die Wahrheit in ihnen und nicht in dem urtheilenden Geiste liege, und also gilt ihm die Regel, sich mehr auf die Empfindung als auf die Vernunft zu verlassen, für eine von der Vernunft selbst bestätigte. Nun aber ist die Stoffwelt an sich selbst unbeweglich, und folglich muß eine Ursache außer ihr sein, durch welche sie bewegt wird, und diese Ursache ist ein Wille. Dies sein erster Glaubensartikel. Es wird aber ferner die Materie nach bestimmten Gesetzen bewegt, und daraus folgt als zweiter Glaubensartikel die Annahme eines intelligenten Willens, welcher die Körperwelt bewegt. „Und dieses Wesen,

welches das All bewegt und alle Dinge ordnet, was es auch sei, ich nenn es Gott und verbinde mit diesem Namen die Ideen der Intelligenz, der Macht, des Willens und auch die Idee der Güte, welche daraus mit Nothwendigkeit sich ergiebt." — Mit diesen Sätzen hat Rousseau zugleich seinen Theismus bekannt und begründet, und dem herrschenden Materialismus ins Angesicht widersprochen, indem er gerade die vornehmsten Behauptungen desselben des Widersinns beschuldigte; und in der That, noch heute wird man dem Bekenntnis seines Savoyarden Instanzen gegen die materialistische Denkart entnehmen können. Organisation und Leben, sagt er, entspringen keinenfalls aus einem Spiele der Atome, und kein Chemiker ist im Stande, durch Combination der Stoffe Empfindungen und Gedanken hervorzubringen; und die unübersteigliche Schranke, womit die Natur die verschiedenen Gattungen von Wesen auseinanderhält, zeigt ihre Absicht mit der größten Evidenz. — Fast möchte man sagen, Rousseau habe hier den spätern Materialismus herausgefordert, seine Kunst zu zeigen, indem er sich an die Lösung des Problems von der Entstehung der Arten wagte und mit Darwin den Kampf um das Dasein zum materialistischen Entwicklungsprincip des organisirten Lebens machte. Gewiß ist jedenfalls, daß die Materialisten jener Zeit in Rousseaus Sätzen einen herausfordernden Angriff auf sich selbst gesehen haben und ihm bitter Feind darob geworden sind. Also Rousseau steht mit Entschiedenheit für das Dasein Gottes ein, denn er nimmt ihn war in seinen Werken, fühlt ihn in seinem Innern, sieht ihn überall um sich. Aber, sagt er, „sobald ich untersuchen will, wo und was er ist, entgeht er mir und es hört all mein Denken auf. Am meisten wird sich an der Gottheit versündigt nicht dadurch, daß man nichts, sondern daß man unrichtig von ihr denkt." — Unter den Weltwesen — fährt das Glaubensbekenntnis fort — nimmt der Mensch den ersten Rang ein; er verdankt denselben Gott, dafür muß er ihn ehren durch Dankbarkeit, und dieser Cultus wird uns von der Natur selbst anbefohlen, denn ist es nicht eine natürliche Consequenz der Selbstliebe, den zu lieben, der uns wohl will? — Wiederum amour de soi als der Lebensnerv, wie vorhin des Gewissens, so hier der Religion. — Nun aber das Uebel in der Welt? die Unordnungen unter den Menschen? Zwischen den Elementen Eintracht, die Menschen in Chaos. Die Thiere glücklich, die Menschen im Elend. Woher dieses? — Antwort: Der Mensch ist frei und als solcher beseelt von einer immateriellen Substanz. Dies der dritte Glaubensartikel. Das moralische Uebel ist unser Werk, das physische wäre keines ohne unsere Fehler, die es uns fühlbar machen. Weil aber Uebel in der Welt ist und weil zwischen Tugend und Glück in diesem Leben ein Misverhältnis stattfindet — wir erinnern uns, mit welchem Interesse Kant den Emil gelesen — und weil die Seele immateriell, so ist — Unsterblichkeit ein Postulat. Die active Substanz, wenn ihre hemmende Verbindung mit der passiven aufhört, gewinnt alle ihre Bewegungskraft wieder — philosophirt der Vicar — und ruft: hélas, je le sens trop par mes vices: l'homme ne vit qu'à moitié durant sa vie, et la vie de l'âme ne commence qu'à la mort du corps. — Wie lange Zeit sind solche Sätze auf Kanzeln und Kathedern nachgesprochen worden! — Jenseits erwartet den Menschen Lohn und Strafe jedenfalls mittelst der Erinnerung an sein diesseitiges Leben; ob auch positiv? läßt R. unentschieden. — Näheres über das höchste Wesen zu sagen, sei nicht möglich; „genug: es ist; je weniger ich es begreife, je mehr bete ich's an; ich beuge mich und spreche: Wesen der Wesen, ich bin, weil du bist; ich erhebe mich zur Quelle meines Daseins, indem ich unaufhörlich an dich denke; der würdigste Gebrauch meiner Vernunft ist — sich vor dir für nichts achten; das ist Entzücken für meinen Geist, das die Freude meiner Schwachheit, daß ich mich von deiner Größe überwältigt fühle."

Dies die principalen Religionswahrheiten für das Erkennen; aus ihnen werden sofort die Maximen für das Handeln abgeleitet, und wiederum nicht nach philosophischer Methode, sondern so, wie sie im Grund des Herzens von der Natur eingezeichnet stehen. Denn „im Grund der Seelen ist ein angeborenes Princip der Gerechtigkeit und der Tugend, nach welchem wir, unsere eigenen Maximen mögen sein wie sie wollen, unser Handeln und das der Andern für gut oder schlecht erklären, und dieses Princip nenne ich das Gewissen." Während daher nach R. die Selbstliebe dem Menschen als Individuum von der Natur eingepflanzt ist, so kommt ihm vermöge

seiner socialen Natur das Gewissen zu, welches ihn das Gute lieben heißt, zu dessen bloßer Erkenntnis ihn die Vernunft zu führen vermag. Vermöge dieser Liebe des Guten ordnet sodann der Mensch sein Leben dergestalt in das Ganze ein, daß er mit dem allgemeinen Mittelpunct, welcher Gott ist, und mit den Creaturen als den concentrischen Kreisen in Rapport steht, und ein solcher ist das Widerspiel des Schlechten, weil dieser sich selbst zum Centrum macht. So ist denn das Dasein Gottes die Grundvoraussetzung des Gewissens und der Tugend, „denn wenn keine Gottheit ist, dann ist allein der Schlechte vernünftig, der Gute nichts als ein Thor." Die Beschäftigung mit Gott nun, das bewundernde und anbetende Nachdenken über die Ordnung im Weltall, das Aufmerken auf die göttlichen Wohlthaten — das seien die Geistesübungen, mittelst welcher der Mensch sich von der Herrschaft der schlimmen Neigungen und Angewöhnungen möglichst frei zu machen vermöge. Danken also solle man Gott, nicht aber ihn bitten, denn das hieße von ihm eine Störung seiner weisen Ordnung verlangen; auch nicht bitten um die Kraft zum Guten, denn diese habe er uns ja schon verliehen durch Gewissen, Vernunft und Freiheit, und wenn ich von Gott erbitte, daß er meinen Willen ändere, so verlange ich von ihm gerade das, was er von mir verlangt. Das „dein Wille geschehe" sei unsere höchste Bitte, und nur das Einzige haben wir zu erflehen oder vielmehr von seiner Gerechtigkeit zu erwarten, daß er uns von unsern Irrthümern heile; denn weil wir zu schwach, um zur Quelle der Wahrheit uns zu erheben, so sei es vielmehr an dieser, daß sie uns entgegenkomme.

Dies die „natürliche Religion" des Vicars von Savoyen; es ist ein sentimentaler Theismus und eine sentimentale Moral mit vielen schwunghaften Aussprüchen und affectvollen Angriffen auf Atheisten und Materialisten; aber so viel auch darin sich auf das Herz berufen wird, in allen diesen Ausführungen fehlt gerade das der Religion Wesentliche: das Herz zu Gott. Diese „natürliche Religion", welche im vorigen Jahrhundert und noch weit herein in das unsrige eine so große Rolle gespielt hat, ist in der That nichts weiter als eine Abstraction von der positiven Religion, aber eine solche, bei der diese ihre Lebenswärme verloren hat; es ist das Pathos der staunenden Verehrung seitens der Creatur gegenüber von dem hocherhabenen Weltschöpfer an die Stelle der vertrauenden Kindesliebe zu dem Vater im Himmel gesetzt. — Und ähnlich verhält es sich mit der Moral: schöne begeisterte Worte von Gewissen und Tugend, aber kein warmes Herz zur Tugend selbst. Um das Allernothwendigste — um Heilung des kranken Willens — darf der Mensch nicht bitten, sondern muß mit dem Zustand zufrieden sein, worin er nun einmal sich befindet (n'être pas content de mon état, c'est ne vouloir pas être homme); mag er immerhin seine Verirrungen beklagen, aber es ist die Sinnlichkeit, die ihn täuschte, und diese Täuschungen — sie werden so lange dauern als der Leib, von dem sie stammen; er kennt sie, ja er verachtet sich selbst, wenn er ihnen folgte, sie verführen ihn, doch sie verderben ihn nicht gänzlich, und er freut sich auf den Augenblick, wo er, los von den Fesseln des Körpers, ganz ein Ich sein wird und als solches glücklich. Also ein Ernst mit Erkenntnis und Abthun der Sünde wird hier nicht gemacht, und das Bedürfnis und Verlangen nach Vergebung wird nicht nur nicht geweckt, sondern mittelst der beruhigenden Hinweisung auf die natürliche Macht der Sinnlichkeit und mittelst der Aussicht auf reines Geistesleben nach dem Tode — eingeschläfert.

Gleichwohl erklärt das savoyische Glaubensbekenntnis diese natürliche Religion für vollkommen genügend, und was die Gottheit durch unsere Sinne und Herzen zu uns spreche, für die allein sichere göttliche Offenbarung. „Seitdem die Menschen auf den Einfall kamen, Gott reden zu lassen, ließ jeder ihn nach seiner Mode reden und von ihm sich sagen, was er selber wünschte; hätte man allein auf das gehört, was Gott zum Herzen spricht, so gäbe es nur eine einzige Religion auf Erden." Darum solle man allein der natürlichen Religion sich anvertrauen, woneben — man höre! — was den äußern Cult betrifft, es jeden Orts der Polizei zukomme, eine Uniformität zu handhaben, um der Ordnung willen. Es ist letzteres ein Satz, welchen R. in seiner Schrift vom Gesellschaftsvertrag mit aller Schärfe weiter entwickelt hat, und von dem später die Schreckensmänner in ihrer Weise Gebrauch gemacht haben. So entschieden Rousseau die Intoleranz der religiösen Gemeinschaften tadelt, der Staats-

gesellschaft trägt er kein Bedenken das Recht der Intoleranz in Absicht auf abweichende Religionsübung zuzuerkennen. Es hängt diese Abhängigkeitserklärung des öffentlichen Gottesdienstes vom Staate einestheils mit seinem Begriff von der Allgewalt des Souverains im Staat zusammen, als welcher ihm das Volk in seiner Gesammtheit gilt, anderntheils konnte er diese Gewalt des Staats in Sachen des Cults um so leichter nehmen, als ihm die Verschiedenheiten in Glauben und Cultus bei den Anhängern der geoffenbarten Religion gleichgültig erschienen, und er innerhalb jeder derselben für seine esoterische Naturreligion Raum genug voraussetzte. — Im Vorbeigehen sei hier nur angemerkt, um wie viel humaner doch der moderne Staat mit seiner Freigebung der Culte sich entwickelt hat, als dies auf dem Boden einer rousseau'schen Demokratie möglich wäre.

Als Hauptinstanzen gegen jede angeblich geoffenbarte Religion macht der Vicar einmal die Unmöglichkeit geltend, für die eine oder andere sich zu entscheiden, weil jede zuletzt auf irgend einer menschlichen Auctorität beruhe, und z. B. Wunder selbst wieder beglaubigt werden müßten, um auf sie einen Glauben für die Religion zu gründen; sodann aber hauptsächlich das mit solchem Glauben erfahrungsmäßig verbundene Alleinrechthabenwollen und Verdammen anderer. Dabei kommt er zu dem Resultat, sich gegenüber der christlichen Offenbarung auf den Boden eines respectvollen Zweifels zu stellen. „Für und Wider der Gründe genug, so daß ich nicht weiß, wofür mich entscheiden; ich gebe sie nicht zu, ich verwerfe sie nicht, ich verwerfe allein die Verpflichtung, sie anzuerkennen, als unvereinbar mit der göttlichen Gerechtigkeit, und weil damit die Hindernisse des Heils für die große Mehrheit der Menschen nur vervielfältigt und unübersteiglich gemacht werden." Weitergehend ist allerdings, wenn Rousseau in seinen Briefen vom Berge ausruft: „streicht die Wunder aus dem Evangelium, und die ganze Erde wird zu Jesu Füßen liegen." — Hören wir nun aber, wie der Vicar direct über die Person und die Lehre Jesu urtheilt: „Ich bekenne, daß die Majestät der Schrift mich in Staunen setzt; die Heiligkeit des Evangeliums spricht mir ans Herz. Kann ein Buch, so erhaben und so einfach zugleich, das Werk von Menschen sein? Kann der, dessen Geschichte es erzählt, nichts weiter sein als ein Mensch? Wenn Plato das Bild seines Gerechten zeichnet, beladen mit allem Schimpf des Verbrechens und würdig jedes Lohnes der Tugend, so zeichnet er Jesum Christum Zug für Zug . . . Welche Vorurtheile, welche Verblendung gehörten dazu, um den Sohn des Sophroniskus vergleichen zu wollen mit dem Sohne der Maria? Welch ein Unterschied zwischen beiden! Sokrates entdeckte die Moral, sagt man. Andere übten sie vor ihm. Aber Jesus, wo hat er bei seinen Volksgenossen diese erhabene und reine Sittenlehre erworben, zu welcher er selbst den Unterricht und das Beispiel gab? Einen angenehmern Tod kann man sich nicht denken, als den eines Sokrates, wie er mitten unter seinen Freunden in aller Ruhe philosophirte; einen schrecklicheren nicht fürchten, als den Jesus erlitten, da er unter Qualen, beschimpft, verspottet, verflucht von einem ganzen Volke, seinen Geist aushauchte. Ja, wenn Sokrates gelebt hat und gestorben ist als ein Weiser, so Jesus als ein Gott. Sollen wir sagen, die evangelische Geschichte sei erfunden? Mein Freund, auf solche Art erfindet man nichts, und die Thaten des Sokrates, an denen niemand zweifelt, sind weniger beglaubigt als die von Jesus Christus. Im Grunde hieße dies auch nur die Schwierigkeiten weiter hinausschieben, ohne sie zu lösen; unbegreiflicher wäre es, daß mehrere miteinander dies Buch sollten fabricirt haben, als daß ein einziger dazu den Inhalt lieferte. Nimmermehr hätten jüdische Schriftsteller diesen Ton und diese Moral erfunden, und das Evangelium hat so große, so überraschende, so ganz unnachahmliche Züge der Wahrheit an sich, daß man den Erfinder davon noch mehr anstaunen müßte als den Helden. Bei alle dem ist das Evangelium voll von unglaublichen Dingen, die der Vernunft widerstreiten, und die ein denkender Mensch unmöglich begreifen und annehmen kann. Was soll man nun thun inmitten all dieser Widersprüche? In alleweg bescheiden und umsichtig sein, in der Stille respectiren, was man weder zu verwerfen noch zu begreifen vermag, und sich beugen vor dem großen Wesen, das allein die Wahrheit weiß. Das ist der unfreiwillige Skepticismus, auf dem ich nunmehr stehe, der mir aber keineswegs peinlich ist, denn er erstreckt sich nicht auf solche Puncte, die für das Handeln wesentlich wären, und über die Principien aller meiner Pflichten

bin ich vollkommen entschieden.“ Der Vicar von Savoyen will durch diese seine Ansichten bei seinen priesterlichen Functionen sich nicht nur nicht behindert, sondern im Gegentheil begeistert und ganz anders andächtig als zuvor gefunden haben. Er will nun aber auch keineswegs damit Propaganda gemacht wissen, denn man solle die schwachen Seelen nicht in ihrem Glauben beunruhigen durch Denkaufgaben, denen sie nicht gewachsen. Nur da, wo einmal doch alles erschüttert und die Gewissen von Zweifeln umhergetrieben am Ersterben seien, müße man die wankenden Pfeiler vollends einreißen, um jene auf den Grund der ewigen Wahrheiten zu stellen.

Was wollte Rousseau mit diesem fingirten Glaubensbekenntnis? Er sagt, er gebe damit keineswegs eine Regel für das Nachdenken über Religion, sondern ein Beispiel, wie man mit seinem Zögling darüber reden könne, ohne sich von der naturgemäßen Methode der Erziehung zu entfernen, d. h. von derjenigen Methode, welche allein von dem Lichte der Vernunft sich leiten läßt. Aber merkwürdig, daß Rousseau selbst im weiteren Verlaufe seines Erziehungsromans von diesen Errungenschaften keinen pädagogischen Gebrauch macht, während die Zeitgenossen und das nachfolgende Geschlecht gerade an dieser Episode des Buches das lebhafteste Interesse nahmen und man wohl sagen kann, sie ist Jahrzehnte hindurch zu einer Regel für das Nachdenken über Sachen der Religion geworden. Was aber die pädagogische Seite jenes Glaubensbekenntnisses betrifft, so ist dieselbe erst in Deutschland verwerthet und für die „Gottesverehrungen“ in den Erziehungsanstalten der Basedowschen Richtung in Anwendung gebracht worden; und wenn man hier für alle Zöglinge ohne Unterschied von Anstalts wegen die gleiche natürliche Religion gelehrt und in gemeinsamem Cultus gefeiert, daneben aber jene mit dem confessionellen Unterricht je an die betreffenden Geistlichen gewiesen hat, so ist dies ganz nach Rousseaus Sinn geschehen.

Rousseau hat mit seinem Glaubensbekenntnis die Anhänger der Offenbarung schwer verletzt, er hat sich dadurch Verfolgung seitens der Staatsgewalten zugezogen, aber noch mehr, er hat zugleich damit den bittersten Haß der damaligen Beherrscher der französischen Literatur auf sich geladen, indem er den thronenden Atheismus zum Wanken brachte. Von dieser Seite betrachtet, erhält das Bekenntnis einen positiven Werth in der Entwicklung der Gedanken, welche das 18. Jahrhundert bewegten, es bezeichnet eine Umkehr von der Impietät, den Anfang einer Hinwendung zu den religiösen Ideen, und so wenig tief auch die Rousseausche Moral geht, so hat sie doch das Ansehen der sittlichen Frivolität, welche damals in der Literatur sich breit machte, erschüttert, indem sie auf die Tugend als auf ein dem religiösen Empfinden verwandtes, natürliches Herzensbedürfnis hinwies. Man darf wohl sagen, Rousseau hat die unter der Alleinherrschaft der im Verneinen starken Geister eingeschüchterten Herzen wiederum zu einigem Glauben ermuthigt, und zwar vielleicht noch mehr durch die kühne Entschiedenheit seines Angriffs auf jene, als durch dasjenige, was er selbst an positivem Glaubensgehalt zu bieten wußte. Bedenkt man aber, wie zu jener Zeit die Geschichte der europäischen Welt in der französischen Literaturgeschichte culminirte, so wird man nicht umhin können, in dem Umstand, daß Rousseau den Encyklopädisten aus der Schule lief und die esprits forts mit den gewinnenden Mitteln des coeur doux bekämpfte, eine Art von weltgeschichtlichem Ereignis zu sehen.

Wir kehren nun wieder zu Emil zurück, erinnern uns dabei, wie dieser während seiner Kindheit möglichst freigelassen wurde, nun aber als Jüngling desto mehr unter die Zucht der Vernunft gestellt werden sollte; denn jetzt ist die Zeit gekommen, wo er für die Lehren der Vernunft, für die Pflichten, welche Freundschaft und Dankbarkeit auferlegen, empfänglich ist. Auch die natürliche Religion soll ihn leiten, die Liebe Gottes, die Hoffnung auf ein anderes Leben, gegründet auf den richtigen Gebrauch des gegenwärtigen. Rousseau ist sich bewußt, hiemit der gewöhnlichen Praxis entgegenzutreten; aber er meint, für seinen Zögling besser gesorgt zu haben, als jene für die ihrigen. „Er hat die Freiheit, welche sie in der Jugend genießen, als Kind gehabt, jetzt als Jüngling beginnt er sich unter die Regel zu stellen, der man jene als Kinder unterwarf. Diese haben sie als eine Tyrannei empfunden und werfen jetzt jedes Joch ab wie Gefangene ihre Ketten; Emil aber unterwirft sich freiwillig der wachsenden Vernunft.“ — Wahr ist an diesen Worten, daß herber Zwang in frühen Jahren hernach sehr leicht in Ungebundenheit umschlägt, aber falsch ist, daß darum die Kinder

frei vom Zwange der Auctorität und der Pflicht zu halten seien, und ebensowenig sicher wäre es, bei den besterzogenen Jünglingen sich allein auf die Vernunft zu verlassen. Es hat hier Rousseau abermals eine Wahrheit in ein Paradoxon verwandelt und dadurch das allein natürliche Verhalten der Erziehung auf den Kopf gestellt; denn dieses besteht in dem allmählichen Aufsteigen vom Zwang zur Freiheit. Bald werden wir auch sehen, wie Rousseau selbst jetzt noch seinen Emil immer nicht losläßt aus den Netzen hofmeisterlicher List, was doch mit der Voraussetzung von eigener Vernunft so ganz im Widerspruch steht. — Die Zeit des geschlechtlichen Reifens bringt nunmehr auch die Sorge für Geschmacksbildung auf die Tagesordnung, und hier empfiehlt denn Rousseau zunächst ein Jahr Aufenthalt in — Paris! Denn nichts anders sei der Geschmack als das Vermögen zu beurtheilen, was der Mehrzahl gefällt oder nicht; dieses Vermögen bilde sich aber eher aus, wenn man zuerst dahin sich wende, wo der Geschmack bereits entartet sei, und nirgends in der civilisirten Welt finde sich ein schlechterer Geschmack im allgemeinen als eben dort. Das auf solchem Weg verfeinerte Gefühl solle man sofort auf einfachere Gegenstände fixiren; und dies habe zu geschehen durch das Lesen angenehmer Bücher unter Hinweisung auf die Schönheiten des Ausdrucks. Hier nun treten die Schriften der Alten ein — so reich an Sachen, so nüchtern im Urtheil, während unsere Neuern mit vielen Worten wenig sagen. Hernach möge man dem Zögling auch das Abwasser in den Reservoirs der modernen Compilatoren, in Tagesblättern, Uebersetzungen, Encyklopädieen zeigen, doch nur zum flüchtigen Ansehen. Auch ins Theater wird Emil geführt, nicht um der Sitten, sondern des Geschmacks willen. Vom Theater dann zur Poesie der Griechen, der Lateiner, der Italiener. Indessen mag er hierin etwas lernen oder nicht, darauf kommt wenig an. Die Hauptsache ist nur, bei Uebung seines Sinnes für alles Schöne seine Neigungen und seinen Geschmack zu festigen und zu verhindern, daß seine natürlichen Begierden nicht entarten.

Jetzt aber ist für Emil hohe Zeit zu heiraten, und damit er bei seiner Wahl nicht fehlgreife, muß man Paris verlassen. Adieu Paris, nous cherchons l'amour, le bonheur, l'innocence; nous ne serons jamais assez loin de toi. So ruft der Mann, den es immer wieder nach Paris gezogen hat. — Sie suchen denn gemeinschaftlich eine „Sophie" auf dem Lande, und in den Erziehungsroman verweben sich nunmehr auch Gedanken über weibliche Erziehung (5. Buch).

Frauen — sagt Rousseau — müßen nicht nur achtungswerth sein, sondern wirklich geachtet; ihre Ehre steht nicht allein auf ihrem Betragen, sondern auf ihrer Reputation. Die öffentliche Meinung — das Tugendgrab für Männer, ist der Thron der Tugend bei den Frauen. Danach hat also ihre Erziehung sich zu richten, sie hat der natürlichen Schwäche gegenüber die natürliche Scham zu pflegen, und während beim Knaben die Kraft, ist bei den Mädchen die Anmuth zu entwickeln. Aber auch für ihre Erstarkung ist Sorge zu tragen wegen des späteren Mutterberufs, und R. giebt hier der Erziehung in den Klöstern mit ihrer derben Kost und vielen freien Bewegung in den Gärten den Vorzug vor der weichlichen, ängstlichen, jede lebhafte Regung beengenden häuslichen Erziehung. Beherzigenswerthe Sprüche entströmen hier der Feder Rousseaus: »tout ce qui gêne et contraint la nature est de mauvais goût; cela est vrai des parures du corps comme des ornements de l'esprit; la vie, la santé, la raison, le bien-être doivent aller avant tout; la grace ne va point sans l'aisance; la délicatesse n'est pas la langueur, et il ne faut pas être mal-sain pour plaire u. s. w." In ihrem Spiele mit Puppen offenbaren und entwickeln die Mädchen ihre Anlage und ihren Geschmack in Vorbereitung auf die Zeit, da sie ihre eigenen Puppen werden, und darum auch lernen sie so gerne, und viel lieber als lesen und schreiben, die Nadel führen; also Nähen, Sticken ihre erste und natürliche Beschäftigung, von wo aus zum Zeichnen ein einfacher Schritt, doch ja nicht Landschaften und Figuren, sondern Blätter, Früchte, Blüten, Gewänder, soferne dies ihnen unmittelbar dienlich werden kann bei ihrer weiblichen Beschäftigung, denn die Frauen müßen noch mehr als die Männer ihr Lernen auf das Nützliche beschränken, weil sie sich nicht erlauben dürfen, der Pflege irgend eines Talents auf Kosten ihrer häuslichen Pflichten sich hinzugeben. Auch bei den Mädchen will Rousseau nichts gelehrt wissen, wovon sie nicht den Nutzen einsehen. Lesen und Schreiben pressiren bei

ihnen so wenig als bei den Knaben, auch machen sie davon eher Misbrauch; Rechnen sei etwa vor allem zu lernen. Unbeschäftigt solle man die Mädchen niemals lassen und frühzeitig daran gewöhnen, daß sie sich zusammennehmen, sich etwas gefallen lassen, sich selbst überwinden. Immerfort soll man sie die Zügel fühlen lassen, damit sie als Frauen einem Manne und dem Urtheil der Männer sich zu unterwerfen wissen. Sanftmuth sei die wichtigste Eigenschaft für eine Frau, geschaffen, um dem immerhin unvollkommenen Manne zu gehorchen und selbst an ungerechte Behandlung sich zu gewöhnen ohne Klage, damit sie nicht aus übel ärger mache. — So steckt Rousseau der Frauenwürde ihre Grenzen und ihr Ziel: den Männern gehorchen und gefallen; von einem selbständigen Lebenszweck, von einer Seele, die an und für sich existirt und sich ausbildet, ist nicht die Rede.

Mädchen, lehrt R. weiter, müßen immer unterthänig, doch sollen die Mütter nicht immer unerbittlich sein; nicht peinlich, sondern nur fühlbar soll ihnen ihre Abhängigkeit werden; und auch die ihnen angeborene List müße man cultiviren und nur dem Misbrauch wehren. La femme a tout contre elle, nos défauts, sa timidité, sa faiblesse; elle n'a pour elle que son art et sa beauté. — Einfach sollen die Mädchen sich kleiden. Dagegen will R. sie Tanzen, Singen und sonstige angenehme Künste gelehrt wissen; denn wenn man schon die Kinder zu Heiligen machen wolle, so werden sie sich im spätern Leben desto gewißer dafür zu entschädigen wissen, und wenn man aus übertriebener Christlichkeit die Frauen hindere, liebenswürdig zu sein, so werden ihre Männer das Vergnügen auswärts suchen. — Aber ja keinen pedantischen Musiklehrer, keine Noten beim Singen, auch keinen Tanzmeister; daheim, beim Spiegel, beim eigenen Geschmack sollen die Mädchen tanzen lernen. — Bei der Unterhaltung müße man der natürlichen Anlage zur Anmuth Rechnung tragen; denn die Gespräche der Männer und der Frauen haben nur die Pflicht der Wahrhaftigkeit gemeinsam, sonst aber gehen jene aufs Nützliche, diese auf das Angenehme, l'homme dit ce qu'il sait, la femme dit ce qui plaît, und während man der Knaben Plaudereien manchmal mit der Frage unterbrechen müße, zu was das gut sei, habe man die Mädchen zu fragen, welchen Eindruck es machen werde. Vorlaute Fragen der letzteren seien noch entschiedener zurückzuweisen als die seitens der Knaben. Dagegen solle man sie desto öfter selbst fragen, sie zum Reden bringen, um ihren Geist und ihre Sprache zu lösen, und Rousseau hofft von derlei muntern Unterredungen auch einen moralischen Gewinn, soferne die Mädchen dabei unter Beihülfe des Vergnügens und der Eitelkeit diejenigen Eigenschaften kennen lernen, welchen die Männer ihre Achtung zollen. — Also wiederum die Gefallsucht zum Motiv für die weibliche Erziehung gemacht, und dann die Eitelkeit zur Gehülfin tugendhafter Haltung, und wieder übersieht R. die Künstlichkeit seines im Wege der „Natur“ zubereiteten Menschengebildes, also hier der Frau, die von klein auf danach gefragt würde: welchen Effect wird mein Reden machen?

Die religiöse Erziehung betreffend, so läßt Rousseau den Glauben der Frau von der Auctorität beherrschen; jede Tochter hat die Religion ihrer Mutter, jede Frau die ihres Mannes anzunehmen. Das weibliche Geschlecht sei einer selbständigen Beurtheilung religiöser Dinge nicht fähig, man dürfe ihm daher keine Glaubensgründe geben, sondern bloß allein den Glauben. Jungen Mädchen solle man die Religion ja nicht zu einer Mühsal noch Pflicht machen, sie nichts dabei auswendig lernen lassen, nicht einmal die Gebete; genug, daß man in ihrer Gegenwart betet, kurz, mit Sammlung und Ehrerbietung. Die Glaubensartikel solle man sie direct lehren, nicht durch Fragen und Antworten. Widersinnig nennt Rousseau alle die Antworten im Katechismus, mit welchen ja der Schüler es sei, der den Lehrer unterrichte, unwahr nennt er sie schon im Mund der Kinder, weil sies nicht verstehen noch glauben können, und unter den Männern sei keiner, der nicht lüge, wenn er seinen Katechismus hersagt; und nun kommt R. wiederum auf die Grunddogmen seiner natürlichen Religion zu reden, als auf welche es alleinig ankomme. — Unter dem Einfluß jener natürlichen Religion werde sodann das Gewissen erwachen, und dieses innere Gefühl (sentiment) sich dem andern Motiv der weiblichen Erziehung (opinion s. o.) zur Seite stellen; beide zusammen, sich gegenseitig beschränkend und ergänzend, seien die Führer der Frauen, als Schiedsrichterin aber zwischen beiden habe die weibliche Vernunft zu

functioniren. Man ist begierig, welche Art von Vernunft das sei, und was erfährt man? Rousseau zeigt uns, mit welch feinem Gefühl die Frauen beobachten, zeigt uns ihre angeborene Koketterie, weist uns auf die beredte weibliche Geberdensprache hin u. s. f. — kurz abermals geht alles auf das Verhältnis der Geschlechter, auf das Gefallen, auf die Ausbildung der Koketterie, nur daß diese in Schranken zu halten sei, und so wird endlich jene weibliche Vernunft auf die bloße Menschenbeobachtung und Männerbehandlung reducirt, und von den Frauen gesagt, ihr Beruf sei die Experimentalmoral und ihr Buch sei die Welt.

Was folgert R. nun aus dieser allerdings naturgetreuen, d. h. ganz innerhalb der sinnlichen Natur gehaltenen Schilderung der weiblichen Art? — Daß man die Mädchen frühzeitig in die Welt einführen solle, also auf Bälle, zu Festlichkeiten, ins Theater; denn je besser sie diese Vergnügungen kennen lernen, desto eher werden sie den Geschmack daran verlieren. Den Versuchungen der Welt können jedoch nur solche Mädchen widerstehen, welche ein gesundes Urtheil haben, unverdorben durch fehlerhafte Unterweisung, denn alles komme darauf an, das natürliche Gefühl zu erhalten. Dazu bedürfe es aber keines langen Predigens noch trocknen Moralisirens. Man solle jungen Leuten doch ja keine Angst vor ihren Pflichten einjagen, sondern kurz und leicht dieselben auseinandersetzen. Ihr Katechismus der Moral sei ebenso kurz und klar wie der für die Religion, aber nicht so ernst. Zeiget ihnen in den Pflichten selbst die Quelle ihrer Freuden und die Grundlage ihrer Rechte; es sollte ihnen doch nicht peinlich sein, zu lieben, um geliebt zu werden, sich selbst zu ehren, um geehrt zu werden. La chasteté doit être une vertu délicieuse pour une belle femme qui a quelque élévation dans l'âme. Mit salbungsvollem und mystischem Gerede den jungen Mädchen zuzusetzen, sei verkehrt; Gründe müße man ihnen geben, mit der Pflicht die Beweggründe zu deren Erfüllung verbinden, und für die Sittsamkeit Interesse wecken, indem man deren Lohn sie fühlen lasse. Und wie soll das nach R. geschehen? Man schildere ihnen einen wackern Mann und überzeuge sie, daß ein solcher allein seine Freundinnen, femmes ou maîtresses, glücklich machen könne, man lasse sie fühlen, wie die Herrschaft ihres Geschlechts nicht allein mit ihrer eigenen Sittlichkeit, sondern auch mit der der Männer im Zusammenhange stehe. — Also wiederum die Frau einzig nur in Beziehung zu den Männern betrachtet und geleitet; und wiederum die Führung zur Tugend nicht auf dem Weg der Pflicht, sondern der Vernunft, d. h. der den eigenen Vortheil suchenden Klugheit. Davon, wie die natürliche Religion zur weiblichen Sittsamkeit mitzuwirken habe, ist keine Rede, wohl aber hält sich Rousseau bei dieser Gelegenheit dagegen auf, daß man den Mädchen die süßesten Empfindungen als Eingebungen des Satans schildere, was sie doch nicht glauben, sowie daß man ihnen über den menschlichen Körper die widersprechendsten Ideen einpflanze, indem man sie diesen bald als Sitz der Sünde, bald als Tempel Jesu Christi betrachten lehre; und damit hat sich Rousseau direct gegen die pädagogische Zuhülfenahme der christlichen Lehre bei der Erziehung zur Sittenreinheit ausgesprochen. Wo wäre auch Raum für den Ernst, womit das Christenthum die Sünde bis zu ihren geheimsten Gründen verfolgt, in einem System, das alles natürliche für an sich gut erklärt? und wo eine Stelle für das Ideal des Christenthums in demselben System, welches alle Tugend aus der menschlichen Natur mittelst einer auf Befriedigung der Selbstliebe speculirenden Vernunft abzuleiten sich vermißt? Gerade bei diesem Punct tritt der Grundmangel seiner Ethik und Pädagogik am nacktesten zu Tag, und rächt sich der paradoxe Eigensinn, welcher die Seele zur Tugend erheben will, indem er ihr die Flügel der Sinnlichkeit und Eitelkeit ansetzt. Natürlich, nachdem die höhere Führerschaft verleugnet ist, bleibt nichts anderes übrig, als daß die menschliche Tugend von ihren Mägden sich leiten lasse, und daß dann diesen anstandshalber Titel und Rang der Vernunft verliehen werde.

Doch es ist Zeit, daß wir die realisirte Naturerziehung des Weibes kennen lernen in dem Wesen, welches Rousseau seinem Emil ausgesucht hat, in „Sophie". Vernehmen wir die Schilderung derselben: Sie ist kein Wundergeschöpf, sondern ein Weib, gleichwie Emil ein Mann. Gutes Naturell, sehr empfindungsvolles (sensible) Herz, durchdringender Geist, leichter doch ungleicher Humor. Nicht schön, aber gewinnend;

immer entsprechend gekleidet, einfach elegant. Ihre natürlichen Talente hat sie angewandt, doch ohne besondere Kunstübung. Am sorgfältigsten wurde sie die weiblichen Arbeiten gelehrt, namentlich schneidern und nähen; auch in der Haushaltung hat sie zu arbeiten, aber sie ist reinlich bis zum Extrem, darum liebt sie die Küche nicht, noch weniger den Garten wegen der Gefahr sich zu beschmutzen. Luxus und Parfüm bleibt ihr ferne. Sophie est plus que propre, elle est pure. Von Natur zum Naschen geneigt, ist sie mäßig geworden durch Angewöhnung und Tugend; die Mutter hat ihr jene Neigung abgewöhnt durch Strafen und indem sie ihr vorstellte, wie sie damit den Zähnen schade und Gefahr laufe, beleibt zu werden. Empfindlich ist sie, aber schnell wieder bei guter Laune. Auch Ungerechtigkeiten weiß sie zu ertragen, was ja die Frauen lernen müßen. Sophie hat Religion, aber eine vernünftige und einfache, wenig Dogmen, noch weniger gottesdienstliche Uebungen, oder vielmehr sie kennt nur die moralischen. In diesem Punct giengen alle elterlichen Unterweisungen dahin, sie an eine respectvolle Unterwerfung zu gewöhnen, indem ihr immer gesagt wurde: „das sind keine Wissensgegenstände für dein Alter, darinnen wird dich einmal dein Mann unterrichten, wanns Zeit ist.“ Nur das Beispiel der Eltern hat sie religiös gemacht. Sophie liebt die Tugend, und diese Liebe ist bei ihr zur herrschenden Leidenschaft geworden. Sie liebt die Tugend, weil nichts so schön, weil sie der Ruhm einer Frau ist und diese zum Engel macht, weil Tugend der einzige Weg zum Glück und ihrer Eltern größte Freude. Sophie, frühe gereift, kennt die Fehler und die Tugenden beider Geschlechter, hat eine hohe Idee von der Frauenwürde und ist sich auch bewußt, den Mann, dessen sie würdig wäre, und nach welchem sie sich in einem verzehrenden Liebesbedürfnisse sehnt, zu erkennen. Von der Welt Art und Sitte hat Sophie wenig an sich, aber sie ist verbindlich, aufmerksam und thut alles mit Anmuth. Ihre Artigkeit stammt aus dem aufrichtigen Bestreben zu gefallen; keine trivialen Complimente und keine Ziererei, Anstand und Bescheidenheit gegenüber von Aelteren, unter Altersgleichen eine liebenswürdige Familiarität, aber fades Schönthun ablehnend und unwürdige Zumuthungen mit Hohn oder Kälte zurückweisend.

So schildert Rousseau seine Sophie als fünfzehnjähriges Mädchen. Sobald nun die Eltern bei ihr die ersten Jugenderregungen warnehmen, beeilen sie sich, dem Weitergreifen derselben zuvorzukommen, sie stimmen bei der Unterhaltung mit ihr einen zärtlichen und gefühlvollen Ton an, und der Vater hält eine Anrede an sie, worin er ihr auseinandersetzt, daß sie jetzt an das Heiraten zu denken habe, car du mariage depend le sort de la vie, et l'on n'a jamais trop de temps pour y penser. Dabei habe sie allein ihre Neigung zu fragen und die Eltern behalten sich nur vor, sie zu berathen und hinsichtlich der äußern Umstände vor Misgriffen zu bewahren. Sie sei viel zu liebenswürdig, als daß sie nicht jedermann gefallen würde; sie werde gesucht werden, möglicherweise auch von solchen, die ihrer nicht werth. Darum, ma fille, c'est à la raison de Sophie que je vous livre; je ne vous livre point au penchant de son coeur. Tant que vous serez de sang-froid, restez votre propre juge; mais sitôt que vous aimerez, rendez à votre mère le soin de vous. — So läßt Rousseau den Vater zu seiner fünfzehnjährigen Tochter sagen; so dürfe man freilich, meint er, mit gewöhnlich erzogenen Mädchen nicht reden, aber Sophie werde den festen Vorsatz fassen, sich der Achtung ihrer Eltern würdig zu zeigen; ja gerade die Freiheit, welche man ihr zugesprochen, müße ihrer Seele neuen Schwung verleihen, und sie nur desto heikler bei ihrer Wahl machen. Freilich die Weltleute begreifen nicht, wie stark ein Mensch sei, sobald er aufrichtig tugendhaft sein wolle, darum werden sie seine Sophie für eine Chimäre halten, während R. versichert, daß er in deren Bild und Leben eine wirkliche Person schildere. Wie weit übrigens dieses tugendstarke Wesen es zuletzt gebracht, wird sich zeigen, einstweilen vergegenwärtigen wir uns die starke Beimischung von Eitelkeitspflege in dieser Erziehung zu weiblicher Tugend.

Nach jener väterlichen Ansprache wird Sophie einen Winter über in die Stadt zu einer Tante geschickt, welcher der Zweck dieses Aufenthalts anvertraut ist. Dort wird sie in Gesellschaften eingeführt, lernt auch junge Männer kennen, findet aber nicht, was sie sucht und eilt wiederum der Heimat zu. Allein bald zeigt sich an ihr eine Gemüthsveränderung, sie wird zerstreut, ungeduldig, traurig und träumerisch und

vergießt heimliche Thränen; dieser Zustand steigert sich, auch ihre Gesundheit leidet noth. Die Mutter dringt in die Tochter, sich mitzutheilen und nach langem Sträuben gesteht Sophie, daß sie verliebt ist in — den Telemach; das Naturkind in eine Romanfigur! Und hieraus zieht Rousseau den Schluß, daß diese Frauen und Männer trotz aller Sittenverderbnis des Jahrhunderts dem Enthusiasmus für das Edle und Schöne keineswegs entfremdet seien, es komme nur auf die Leitung der Natur an. Gleichwohl gesteht er, daß er unter dem Bestreben, die Seele Sophiens über das Gewöhnliche hinauszuheben, sich von seiner Absicht, ein gewöhnliches weibliches Wesen von guter Naturanlage zu zeichnen, entfernt habe und damit sich selbst untreu geworden sei. — Zur Heilung der verirrten Einbildungskraft wird ihr dann der junge Mann nahe gebracht, welcher ihrem Telemachsoriginale möglichst entspricht — unser Emil. Der Hofmeister nämlich und sein Zögling pflegen fleißige Fußreisen zu machen; auf einer derselben verirren sie sich; man weist sie in das Haus der Eltern Sophiens. Sie werden freundlich aufgenommen. Beim Essen kommt die Rede auf Telemach, Sophie erröthet und Emil erröthet gleichfalls und wird schnell entzückt bei dem Anblick seines verkörperten Ideals, Sophie aber, wie der Vater bei dem Essen von dem Unglück erzählt, wodurch er um sein Vermögen gekommen, und Emil dabei Thränen vergießt — erblickt darin eine Aehnlichkeit mit ihrem Telemach, in beiden dämmert das Gefühl, daß sie gefunden haben, was sie suchten, und es entspinnt sich ein Roman, der für die Beurtheilung der Grundanschauungen in Rousseaus Erziehungstheorie von wesentlicher Bedeutung ist.

Emils Wunsch, in der Nähe der Angebeteten sich einzumiethen, wird von seinem Hofmeister mit Rücksicht auf Sophiens guten Namen abgewiesen, und man zieht in eine zwei Meilen entfernte Stadt, von wo aus dann die neue Bekanntschaft durch fleißige Besuche unterhalten wird. Wie aber die beiden einmal eins geworden, muß Emil sich mit zwei Besuchen in der Woche begnügen und darf dabei niemals übernachten. Bei diesen Besuchen ist Sophie immer decent, und Emil wird von der Mutter gelegentlich unter vier Augen belehrt, daß jungen Leuten Vertraulichkeiten allein in der Eltern Gegenwart erlaubt seien. Unterdes macht sich Emil auf alle Art im Hause nützlich, giebt seiner Braut Unterricht in allem, was er weiß, auch in der Philosophie, was alles Sophie annimmt, ohne aber viel zu behalten, mit Ausnahme ihrer Fortschritte in der Moral und in Sachen des Geschmacks, sowie einiger Grundbegriffe von den Gesetzen des Weltsystems, während auf den gemeinsamen Spaziergängen bei der Betrachtung der Wunder in der Natur die unschuldigen und reinen Herzen sich bis zu ihrem Schöpfer aufschwingen; jedoch keine Unterredungen über Religion dabei; wozu auch? sollten Liebende ihre Zeit mit Katechismusaufsagen zubringen? Das wäre eine Herabwürdigung des Erhabenen; „sie erkennen sich als vollkommen, sie lieben sich, mit Begeisterung reden sie von dem Werth der Tugend, und diese wird ihnen theuer durch die Opfer, welche sie ihr bringen; unter den Regungen, die sie zu besiegen haben, vergießen sie manchmal miteinander Thränen, reiner als des Himmels Thau, und diese Thränen machen das Glück ihres Lebens. Das Entsagen selbst vermehrt ihr Glück, und das damit verbundene Opfer bestärkt sie in ihrer Selbstachtung.“ — Auch sonst wird uns Emil als ein Tugendspiegel vorgehalten; er ist Wohlthäter und Freund aller Bedürftigen, hilft den Leuten bei ihren Arbeiten, lernt von ihnen, belehrt sie, stiftet Ehen, vergleicht Streitende, nimmt sich der Unterdrückten an, besucht Kranke u. s. f. Auch Sophie wird durch ihn ein tröstender und helfender Engel. Daneben jedoch wird das Arbeiten nicht versäumt. Allwöchentlich sind Hofmeister und Zögling bei einem Meister in tüchtigem Geschäft, und R. führt Scenen in der Werkstatt vor, in denen die beiden Liebenden ihre Tugend an den Tag legen. Doch Emil soll deren höchste Staffel ersteigen und endlich erfahren, worin die wahre Tugend eigentlich bestehe. Eines Tages tritt der Hofmeister zu ihm in seine Kammer, einen Brief in der Hand und ihn fragend, was er thun würde, wenn man ihm meldete, Sophie sei gestorben? Emil, ganz außer sich, antwortet endlich mit zornentflammten Blicken: was ich thun würde? ich weiß es nicht, aber das weiß ich, daß ich denjenigen in meinem Leben nie mehr sehen würde, der mirs gemeldet. Da lächelt der Hofmeister und beruhigt ihn, Sophie sei ganz wohl auf; Emils Leidenschaft hatte nämlich seit einiger Zeit ihn für vernünftige Unterredungen

unzugänglich gemacht, darum glaubt der Hofmeister diese Leidenschaft selbst ins Interesse ziehen zu müßen, und so wird ihm denn auseinandergesetzt, wie nöthig er habe, jene zu zügeln. Und hier nimmt Rousseau einen wirklichen Anlauf, um die Tugend über das bisher von ihm ihr zugewiesene Niveau hinauszuheben. „Ich habe dich mehr gut gemacht, als tugendhaft, aber wer nur jenes ist, der bleibt es nur, so lang es ihm gefällt; die Güte bricht zusammen unter dem Anprall der Leidenschaften." Bisher habe Emil nur die Freiheit eines Sklaven gehabt, den man noch nie etwas thun geheißen, von nun an müße er in Wahrheit frei werden, müße lernen Herr über sich selbst sein; commande à ton coeur, ô Emile, et tu seras vertueux. Hänge dein Herz nur an das Unvergänglichschöne, laß deine Begierden nicht über die Grenzen deiner Lebensbedingung hinaus- und deine Pflichten deinen Neigungen vorangehen. Dehne das Gesetz der Nothwendigkeit auf die sittlichen Dinge aus, lerne verlieren, was dir genommen werden kann, lerne auf alles verzichten, wenn die Tugend es befiehlt. So bist du glücklich trotz dem Unglück und weise trotz der Leidenschaft. Mit solchen und ähnlichen begeisterten Worten leitet der Erzieher seinen Emil bis zu dem Puncte, da er ihm sagt, er müße Sophie verlassen und noch zwei Jahre lang reisen, ehe er heirate.

So wird denn der arme Emil auch hier noch von den erziehenden Händen wie ein Teig geknetet, um aus ihm das Tugendgebilde zu machen, welches dem Hofmeister vorschwebt. Und gleichwohl kommt auch hier die Tugend selbst, des genommenen Anlaufs ungeachtet, nicht als die freie That des jungen Mannes zum Leben, sondern des Erziehers Gebot erscheint als die treibende Macht. Es ist merkwürdig, wie sich in unsrem Erziehungsbuche, welches man doch gewöhnlich als eines der Grundbücher für naturgemäße, rationelle und freiheitliche Menschenbildung ansieht, die Anfänge jener Pädagogik zeigen, welche die Kinderwelt, die Jugend, ja zuletzt das ganze Volk unter ihre souveräne Gewalt zu bringen beansprucht, einer Pädagogik, welche, ohne Sinn für den Werth und das Recht der Individualitäten, alle Geister sammt den Leibern in ihr System zu zwängen verlangt. Auf jenem pädagogischen Standpunct werden alle Zöglinge, wie Rousseaus Emil, als isolirte Wesen angesehen und behandelt, ohne Vater und ohne Mutter, ohne Wurzeln in der Familie, in der Gemeinde, im Volk, sie müßen alle erst unter des Erziehers Händen zu Menschen werden, und nur zu solchen, wie er sie haben will, und nach der Stufenfolge, welche er vorschreibt. Man wird zugeben, daß mitten in einer tief verdorbenen Gesellschaft, wie diejenige war, unter welche Rousseau seinen Zorn und seine Ideale hineingerufen hat, der Gedanke an Heilung durch eine jener Gesellschaft abgewandte Erziehung seine Berechtigung hat, wie denn auch Fichte in den Reden an die deutsche Nation das Auferstehen derselben aus der Schmach der Fremdherrschaft von einer die Jugend von der Gesellschaft isolirenden Erziehung erwartet; aber es fragt sich, ob nicht auch in einer vom Schlechten vielfach durchzogenen Gesellschaft immer noch mehr und sicherere pädagogische Elemente vorhanden sind, als über die ein irgendwie künstelnder Meister verfügt; und wenn wir auch von den mannigfachen Listen absehen, womit Rousseau seinen Zögling zu leiten sucht, — Eines bleibt immer zurück als großer und schädlicher Irrthum: die Behandlung des Zöglings als eines bloßen Objects für die Arbeit des Erziehers, der Aberglaube an die Macht einer alle übrigen erziehenden Factoren ausschließenden hofmeisternden Leitung. Und jener Irrthum ist die Quelle der systematischen Selbstüberschätzung und Aufdringlichkeit beim pädagogischen Wirken. Fürwahr, es liegt in Rousseaus Emil ein Erziehungsdespotismus, wie in seinem Gesellschaftsvertrag der Despotismus des souveränen Staates liegt. Man weiß von Pestalozzi, daß er den Emil ein „Traumbuch" genannt, aber dieses Buch, von dem er selbst gesteht eine Zeit lang hingenommen gewesen zu sein, hat doch in Einer Richtung auch in ihm fortgewirkt. Pestalozzi ist eine von Rousseau himmelweit verschiedene Natur durch den Adel seiner Gesinnung; er ist es auch, der ganz im Gegensatz gegen seinen Vorgänger der häuslichen Erziehung in echt deutschem Sinne sein begeistertes Wort gewidmet hat, und der die Erzieherliebe nicht mit Rousseau auf einen reichen und gesunden Knaben beschränkte, sondern die armen und verkommenen Wesen ihr in die Arme legte; aber auch er theilt mit jenem einen unpädagogischen Glauben, nämlich den an die Allmacht einer bestimmten Methode, von der er die Neugeburt der Völker

erwartet. Seine Methode selbst ist allerdings von der seines Vorgängers wesentlich verschieden; denn Pestalozzi verlangt ein „lückenlos stufenweises Fortschreiten“ beim Lehren und sucht durch den logischen Entwicklungsgang das Aufmerken und Denken zu fesseln, während Rousseau in zerstreuter Weise und mittelst Anreizung des Nützlichkeitstriebs dem Schüler beizukommen trachtet, ohne dessen Fassungskraft irgend welche schwierige Operationen zuzumuthen. Insofern findet zwischen beiden nur die Aehnlichkeit statt, daß beide aus der behaupteten Naturgemäßheit ihrer Methode deren absolute Geltung ableiten, und daß es bei Rousseau dann doch vor allem das Herz des Zöglings ist, welches er auf seine Art lückenlos stufenweise fortschreitend zur Tugend gebildet sehen will. Diametral verschieden aber sind beide darin, daß Pestalozzi an sein System geglaubt und demselben sein Leben geopfert hat, während Rousseau nur in seiner Opposition gegen das an der Erziehung Hergebrachte mit wirklichem Pathos lebt, aber demjenigen, was er darüber positives gegeben hat, selbst mistraut, so daß er einem consultirenden Vater brieflich abrieth, seinen Sohn nach diesen Regeln erziehen zu lassen, und einem Genfer, der ihm seinen hienach erzogenen Sohn vorstellte, die Antwort gab: Tant pis pour votre fils et pour vous (Bungener, Voltaire rc. II. S. 174).

Emils Erziehung soll jetzt durch Reisen vollendet werden. Er sollte aber darum zuvor an Sophie gebunden sein, daß ihn die Liebe schützend durch die Versuchungen der Welt geleite. Das betreffende Capitel, des voyages, ist reich an guten Gedanken und Winken über das Reisen, über Nationalitäten, Hauptstädte u. dgl. — Ein Nebenzweck der Reise war, sich umzusehen, in welchem Lande man am sichersten und freiesten wohne, denn Emil soll kein Beamter werden, sondern als Landwirth leben. Sie kehren zurück, und der junge Mann entschließt sich, in Frankreich zu bleiben, frei durch Selbstüberwindung, Vernunft und Arbeit, als Wohlthäter und als Vorbild für seine Landsleute; hat er doch auf seinen Reisen den Geist aufgeklärt und „die Regierungen mit allen ihren Fehlern, die Völker mit allen ihren Tugenden“ kennen gelernt, auch in jeder Nation mit Männern von Verdienst Gastfreundschaft geschlossen, Correspondenzen angeknüpft, wodurch er gegen die Vorurtheile seiner eigenen Nation geschützt bleiben wird.

Endlich werden Emil und Sophie vereinigt. Wir enthalten uns billig, zu erwähnen, wie der Hofmeister auch bei dieser Gelegenheit noch den beiden mit Rath und Unterweisung über ihr intimstes Verhalten zusetzt, bis er endlich seiner Auctorität über Emil entsagt und sammt den Eltern sich des Glückes dieser würdigen Gatten freuen darf. — Aber nicht lange. Eine Fortsetzung unseres Buches mit dem Titel: Emile et Sophie ou les Solitaires hat sich die Aufgabe gestellt, die Nachwirkungen der Rousseauschen Erziehungsgrundsätze aufzuzeigen, und so die Emilsche Moral sich im thätigen Leben und im Kampfe mit dem Geschick bewähren zu lassen. Dieses Werk ist unvollendet geblieben; es beschränkt sich auf zwei Briefe Emils an seinen Erzieher, wovon der letztere mitten in einem Satze abbricht. Darinnen berichtet jener von seinem Lebensgang. Anfangs glücklich und zufrieden, erfreut durch die Geburt eines Sohnes und einer Tochter, muß das Gattenpaar erst seine Eltern sterben sehen, hernach das Töchterchen. Von da an verläßt Sophie ihre Haltung. Um sie zu zerstreuen, geht der Mann mit ihr in die Hauptstadt sammt einer Freundin und deren Gatten. Während eines zweijährigen Aufenthalts daselbst gewöhnt sich Emil nach und nach an die Genüsse derselben, verliert seine sittliche Stärke, wird galant ohne Neigung, Stoiker ohne Tugend, ein kluger Mann voll von Narrheit; Sophie vergißt ihre Verluste unter den Zerstreuungen des Vergnügens, welchem man anfangs gemeinschaftlich, allmählich ein jedes auf eigenen Wegen nachgeht. Jene Freundin liebelt mit Emil, deren Mann mit Sophie, und während das andere Paar sich alle Freiheit läßt und dabei gut Freund bleibt, fliehen sich unsre Gatten aus Scham. Auf einmal wird Sophie eingezogen, traurig, läßt niemand vor sich, und wie sich Emil ihr wieder nähern will, entdeckt sie ihm, daß sie seiner nimmer würdig. Er steht vernichtet; des andern Morgens küßt er mit Thränen die Thürschwelle am Zimmer seiner Frau und geht — für immer. Auf dem planlos eingeschlagenen Weg verwandelt sich Haß und Verachtung gegen die Ungetreue durch den Gedanken an die eigene Schuld in Mitleid, ja er fängt an, sie doch wiederum zu achten; elle est coupable sans être vile, elle a pu com-

mettre un crime, mais non pas une lâcheté. Er kommt in eine Stadt zu einem Meister, — mittellos, denn das Vermögen ließ er der Frau — und verdient sich seinen Unterhalt durch Arbeit. Nun fängt seine Erziehung an zu wirken, die ihn gelehrt, sich vor der Nothwendigkeit zu beugen; so kämpft er die Gedanken an Heimkehr nieder; ja er beschließt, sich noch weiter von Sophie zu entfernen, überläßt ihr seinen Sohn, und schifft sich nach jahrelangen Wanderungen in Marseille als Matrose ein. Auf dem Meer giebt er Proben von Verstand, Energie und Todesverachtung. Von Piraten überfallen und in Algier als Sklave verkauft, reflectirt Rousseaus Zögling, wie er jetzt freier sei als zuvor, denn nichts sei ihm genommen als das Vermögen, Thörichtes zu thun, und wer den Dingen, der harten Nothwendigkeit seinen Willen am besten unterzuordnen wisse, der sei der freieste Mensch u. s. f. Sein großmüthiges und standhaftes Benehmen in der Sklaverei macht in Algier Aufsehen, kommt auch vor die Ohren des Dey; dieser läßt Emil vor sich führen, findet Wohlgefallen an ihm, erhält ihn zum Geschenk, lernt ihn achten und — hiemit schließt das Fragment, dessen Herausgeber es bedauern, daß dem Verfasser nicht vergönnt war, seine Arbeit zu beendigen, denn dieser würde, wie sie meinen, Emil und Sophie wieder zusammengeführt haben als die Sieger über Geschick, Menschen und über sich selbst, um ivres d'amour et brillans de vertu, ferne von den Menschen in der Ruhe, welche die Unschuld verleiht, das Glück ihrer ersten Jahre wieder zu finden. Uns fehlt natürlich dieses sentimentale Interesse, aber auch ein psychologisches liegt nicht vor, um die Vollendung des Fragments uns wünschen zu lassen. Uns interessirt an dem Roman nur dieses, daß er den Hintergrund abgiebt, auf welchem sich die Erziehungsmaximen des Verfassers in Gestalten reflectiren, und in dieser Hinsicht liefert schon die unvollendet gebliebene Erzählung Stoff und Anlaß genug, um eine Beleuchtung des Systemes eben von dieser Seite aus zu ermöglichen.

Nachdem wir daher im Vorhergehenden uns über die Grundanschauungen und daraus abgeleiteten Erziehungsregeln je an dem betreffenden Orte ausgesprochen haben, erscheint es angemessen, nunmehr diejenige Kritik aufzuzeigen, welche Rousseau selbst an seinem System geübt hat mittelst des darein verflochtenen Romans, — eine unwillkürliche, aber eine helle und scharfe Kritik, bei der ihm unsichtbarer Weise die Hand geführt wird, um wider sich selbst zu zeugen. Zwei Menschen werden auf eine ganz besondere, von der gewöhnlichen Art fast in allen Theilen abweichende Weise mit einem außerordentlichen Aufwand von Mühe und Sorgfalt erzogen, von ihnen wird alles ferne gehalten, was die übliche Pädagogik zur Verschlechterung eines Zöglings beizutragen beschuldigt wird, an ihnen alles gethan, was jene versäumt, und dennoch erliegen sie der menschlichen Schwäche und der Unsitte eben jener Gesellschaft, über deren Niveau sie ex hypothesi hoch hinausgehoben waren, und sie erliegen überdem ohne irgend eine stärkere Versuchung, im Gegentheil ist es ein häusliches Unglück, was sonst die Gatten desto fester vereinigt, die sittliche Kraft erweckt, den Trost und Halt der Religion um so eifriger suchen lehrt, was aber gerade für unsere vorausgesetztermaßen gegen die Wechselfälle des Lebens durch ihre Erziehung besonders wohl ausgerüsteten Gatten verhängnisvoll wird. Der starke Emil ist nicht im Stande, die niedergedrückte Frau zu stützen, weiß, um sie aufzuheitern, eben auch nur das gewöhnliche Mittel, — Zerstreuung in der sittlich gefahrvollen Hauptstadt, und er, der zu vielseitiger und nützlicher Thätigkeit angeleitete junge Mann, gewinnt es über sich, zwei Jahre mit seiner Frau im großstädtischen Müßiggange hinzubringen. So straft der Romanschriftsteller in Kraft poetischer Gerechtigkeit sich selbst, den pädagogischen Autor dafür, daß er seinem Emil das Bewußtsein der Pflicht und der socialen Nothwendigkeiten von klein auf vorenthalten hat. Sein Zögling ist nach allen Seiten ein offener Mensch, aber ihm fehlt es an derjenigen Geschlossenheit, durch welche eine vielseitige Bildung gesichert und charakterhaft werden muß: er hat keinen Beruf, ist zu keinem Beruf geleitet. Emil wird Dilettant in der Tugend, wie ers im Lernen, Arbeiten und bei Strapazen wird. Solch dilettantisches Tugendwesen, weil ihm das Gefühl der Pflicht abgeht, hält nicht Stand, sobald eine ernstere Aufgabe an den Menschen tritt, bei deren Lösung es nicht auf Pathos, sondern auf das Ausdauern ankommt, wobei nicht Gelegenheit zu Theatereffecten gegeben ist, sondern ein stilles Ringen von dem Menschen gefordert wird. Darum kann Rousseau es sich nicht erlauben, daß Emil im eigenen

Hause den Mann macht, vielmehr erst von da an wird es ihm innerlich möglich, den Zögling sich ermannen zu lassen, wo diesen der Fehltritt der Gattin ins Elend treibt. Jetzt erst dürfen die Erziehungsmaximen ihre Wirkung zeigen, nachdem der Zögling wieder in Situationen gebracht ist, welche dem Tugendpathos Raum lassen. — Wir bitten den Leser, das Erziehungssystem Rousseaus darauf anzusehen, ob es nicht in der That mehr als einen Ansatz dazu nimmt, den Zögling auf eine Bahn zu bringen, auf der er als „verwunschener Prinz" seine Rechnung eher findet, denn als thätiges Mitglied der Gesellschaft und als rechtschaffener Hausvater. Emil wird — wie Bungener bemerkt Voltaire etc. II, S. 163 — nicht für, sondern wider die Gesellschaft erzogen; so kann er denn auch innerhalb dieser Gesellschaft nicht sein ganzes Licht leuchten lassen, er muß unter die Barbaren, um dort für seine Fähigkeiten Spielraum zu finden, und er bedarf der Sklavenketten, um zum vollen Bewußtsein seiner Freiheit zu gelangen. Motivirt ist dieses unzweifelhaft durch den ganzen Gang seiner Erziehung; darum kann und wird Emil sich zusammennehmen, sobald er in die entsprechende Lage sich versetzt findet. Aber eine andere Frage ist, ob und wie sein Sichgehenlassen vor der Katastrophe sich erklären lasse, die sittliche Erschlaffung des ex hypothesi zu einer auf die herrschende Gemeinheit hoch herabsehenden Tugendbegeisterung Angeleiteten? Die Erklärung dazu liegt eben in dieser bloß allgemeinen Begeisterung selbst, in der damit zusammenhängenden Misachtung der Gesellschaft und in der Fernehaltung eines den Charakter festigenden Berufs innerhalb der Gesellschaft. Das Pathos der Tugend bedarf immerwiederkehrender außergewöhnlicher Reizmittel, es erlahmt unter dem ermüdenden Gleichmaß der Tage. Darum erscheint uns der Sündenfall der beiden Gatten als psychologisch ganz motivirt, und daß sie dennoch den Versuchungen des gewöhnlichen Gesellschaftslebens unterliegen, darin rächt sich diese Gesellschaft selbst an ihnen, gegen deren Gefahren man am ehesten sich schützt, wenn man ihr dient im eingegliederten Beruf, nicht aber wenn man im allgemeinen für Tugend glüht, dilettantisch Gutes übt und im übrigen sich selber lebt. Wir hatten weiter oben Gelegenheit, zu zeigen, wie in dem Buche zuweilen ein Anlauf genommen wird, Emil zur Erkenntnis der Pflicht zu leiten, ja sogar ihn die Tugend auf ihrer höchsten Stufe kennen zu lehren, als Ueberwindung des eigenen Selbst. Allein ein rechter Ernst wird doch nirgends damit gemacht. In der That, es war dies auch nicht möglich bei der eudämonistischen Grundlage der Moral, bei der Voraussetzung der Selbstliebe als der bewegenden und treibenden Mitte, bei dem Vorherrschen der Nützlichkeitsrücksichten im pädagogischen Wirken. Was nützt es? soll der Knabe bei allem fragen lernen, und das Mädchen: wie gefällt es? was denken die Leute darüber? So bleibt selbstredend für das Gewissen nimmer viel Raum übrig; Gewissen aber und Pflichtbewußtsein sind die starken Hüter des Menschen unter den Versuchungen der Welt, und eine Erziehungsweise, bei welcher die Entwicklung und Festigung dieser verkürzt wird, rechnet mit mangelhaften Factoren und muß ein falsches Product geben.

Warum es jedoch in Rousseaus System daran fehlt, das hat wiederum seinen tieferen Grund in dessen Ansicht von der Natur des Menschen, als einer wesentlich guten, im Mangel der Erkenntnis von der Wurzel des Bösen in jedem Menschen, ein Mangel, welcher um so greller hervortritt, je schärfer Rousseau den Zustand der Gesellschaft verurtheilt. Alle Menschen miteinander sind schlecht, jeder Einzelne ist an sich gut, so lautet sein Refrain. Mögen andere hierin einen noch sich selbst unklaren Idealismus entdecken, uns scheint diejenige Diagnose die richtigere, welche jene einander widersprechenden zwei Sätze pathologisch aus Stimmung und Leben des Autors ableitet, aus dessen Menschenscheue einerseits, bei der er doch von den Menschen nicht loskommen konnte, und andererseits aus jenem allgemeinen Tugendpathos, das seine Augen gefangen hält, daß sie den thatsächlichen Zustand des menschlichen Herzens nicht sehen. Mit Einem Wort, seinem System fehlt die Erkenntnis der Sünde als einer Macht über den Einzelnen. — Im engsten Zusammenhang hiemit aber stehen dann seine Ansichten von der Entbehrlichkeit, ja vielmehr dem Schaden einer geoffenbarten und von der Zulänglichkeit der natürlichen Religion. In der Religionslehre Rousseaus prägt sich der Grundmangel seiner Seelenlehre aus; es mangelt die Erkenntnis dessen, was den Menschen Gott suchen heißt: der Erlösungsbedürftigkeit, wie dessen, womit Gott dem Menschen entgegenkommt: der Sünden vergebenden Gnade. Rousseaus

natürliche Religion, so schwunghaft sie für die von ihr noch festgehaltenen Glaubenssätze eintritt, ist eben darum doch so kühl an sich und so ohne allen wesentlichen Einfluß auf seine Pädagogik, weil ihr die Einsicht und das Geständnis von der Macht und dem Ernst der Sünde fehlt. Wir sagen dies hier nicht, um mit ihm darüber zu rechten, daß er keine orthodoxe Pädagogik geschrieben habe; aber erinnern möchten wir an das scharfe Dictum Friedrichs des Großen, womit er seinen gelehrten Pädagogarchen in Schlesien zurechtgewiesen hat, als dieser die großen Fortschritte rühmte, die man gemacht, seitdem man bei der Erziehung von der Voraussetzung der natürlichen Güte des Menschen ausgegangen sei.

Wir haben gesehen, wie Rousseau bei der Erziehung an die Stelle des Pflichtbewußtseins und des Bewußtseins der socialen Nothwendigkeiten das Tugendpathos und den Tugenddilettantismus setzte. Diesem Irrthum entspricht ein anderer verwandter: es fehlt das ebenso sittlichende als geistbildende Moment des Lernenmüßens, des Schulschweißes, der doch nichts anderes ist als eine Vorbereitung auf den Schweiß des Angesichts, in welchem jeder tüchtige Mensch sein Brot zu essen hat. Wer nun ohne Lernzucht aufwächst, der wird als Mann die Selbstzucht vermissen lassen, und darum erscheint uns auch von dieser Seite das Sichgehenlassen Emils im Roman als der natürliche Reflex des Systems der Erziehung, während allerdings auch wieder in dem Zögling der Autor selbst sich abspiegelt, denn dieser ist Autodidakt in allen Theilen des Wissens, ihm fehlt aber ebendarum auch der sog. Schulsack. So unbestreitbar darum das Verdienst ist, welches sich Rousseau um die Art des Unterrichtens erworben hat, indem er die Herrschaft des pedantischen, die Natur der kindlichen Auffassung und Aneignung ignorirenden Docirens erschütterte, so gewiß verringert sich jenes Verdienst dadurch, daß er, ins andere Extrem verfallend, dem Schüler die Mühsal des Lernens ganz abnimmt, ihm zugleich die Stützen der Lehrauctorität entzieht, dagegen aber den Lehrer mit der Aufgabe belastet, auf allerlei Listen zu sinnen, um jenem beizukommen. Damit wurde von ihm Beispiel und Anstoß zu jener Unzahl von pädagogischen Fündlein gegeben, womit hernach ein Basedow und andere — Rousseaus Poesie in deutsche Prosa übersetzend — eine Zeit lang Aufsehen erregt, die Pädagogik selbst aber in Miscredit gebracht haben.

Rückkehr zur Natur, naturgemäßes Lehren und Erziehen — in dieser Allgemeinheit ist die Forderung eine vollständig gerechtfertigte; aber verfehlt ist es, daß R. Natur und Gesellschaft als zwei einander ausschließende Dinge behandelt, und daß er verkennt, wie es eben zur menschlichen Natur gehört, gesellig zu sein. Daher kommt denn auch sein Lobpreisen des Robinson, dem hernach wir Deutschen die Campesche Bearbeitung desselben verdanken. Ueberhaupt aber haben die Rousseauschen Grundgedanken diejenige Richtung geweckt und genährt, welche bis auf den heutigen Tag die Geister weit und breit beherrscht; wir meinen die Richtung auf die Isolirung des Subjects, wodurch der Einzelne mitten in der Gesellschaft gleichsam zum Robinson wird, die Welt von vorne anfängt zu bilden in seiner Einbildung, und anstatt an den gegebenen Thatsachen sich zu stützen und zu üben, die eigene Gedankenwelt dem Leben aufzubringen sucht. Unter Berufung auf die Natur hat Rousseau seinen Emil, wie seinen Staat construirt, aber in beiden hat er die Natur der Gesellschaft und die gesellige Natur des Menschen verkannt, und darum ist er, welcher gemüthlich jedem gewaltthätigen Umschwung abhold war, Vorläufer der französischen Revolution, und zwar gerade der gewaltthätigsten Phase derselben; denn das Frankreich von 1793 hat seine Parole aus dem Contrat social genommen, und auch später noch, so oft sich der dortige Volksgeist wider die regierenden Gewalten erhebt, nimmt er zum Feldgeschrei die Rousseauschen Worte liberté und égalité. In der That, die Schriften des Mannes enthalten einen solchen Reichthum von revolutionärem Zündstoff, daß die französische Demagogie bis auf den heutigen Tag aus diesem Arsenal sich zu versehen im Stande ist; ja man möchte ihm überhaupt eine durch und durch revolutionäre Natur zuschreiben, wenn von ihm gesagt werden dürfte, er sei irgend etwas durch und durch gewesen. *)

---

*) Vergl. 1) Geschichte der Pädagogik von Karl Schmidt, Dritter Band. Cöthen 1861. S. 469 f. S. 501 f. 2) Rousseau und Pestalozzi, Der Idealismus auf deutschem und französischem Boden, von Dr. K. Schneider, Seminardirector. Bromberg 1866.

Um aber R. einigermaßen begreifen zu lernen, müßen wir zum Schluß eine Skizze seines Lebens zu geben versuchen. Er selbst hat es bekanntlich in seinen Confessionen geschildert, und zwar mit einer solchen Aufrichtigkeit, daß man sich manchmal fragt, ob er nicht sich schwärzer gemalt habe, als er wirklich war. — Seine Geburt (28. Juni 1702) kostete die Mutter ihr Leben, Raumer parallelisirt ihn darum mit dem vaterlos auferzogenen Pestalozzi, — der Vater, ein Uhrmacher, Angehöriger einer der Religion wegen aus Frankreich eingewanderten angesehenen Genfer Bürgerfamilie, liest mit dem jungen Knaben Nächte durch Romane, die dessen erste Geistesnahrung werden; als jener infolge eines Streits Genf hatte verlassen müßen, wird dieser erst einem evangelischen Pfarrer auf dem Land zur Erziehung übergeben und kommt hernach zu einem Kupferstecher in die Lehre. Da entläuft er auf gut Glück in die weite Welt, mit romanhaften Gedanken im Kopf und Herzen, kommt endlich von Mitteln entblößt zu einem katholischen Pfarrer, der sich seiner annimmt und ihn an eine Frau von Warens nach Annecy adressirt, eine wegen ehelicher Untreue geschiedene Dame aus angesehener Berner Familie, welche katholisch geworden war und im Dienst einer Proselyten werbenden Propaganda stund. Diese schickte den 16jährigen Rousseau in ein Kloster nach Turin, allwo er auf seinen Uebertritt vorbereitet wurde. Nachdem dieser vollzogen und der Neubekehrte mit geringen Mitteln auf die Straße gesetzt war, trieb er sich in Turin und andern Orten umher, seinen Unterhalt suchend, wie es eben gieng, als ein Diener in vornehmen Häusern, der aber doch den Eindruck eines mehr als gewöhnlichen Menschen machte; denn er hatte auch andere Bücher als Romane gelesen (als achtjähriger Knabe wußte er schon den Plutarch auswendig), war geistig aufgeweckt und hätte ein bleibendes und anständiges Unterkommen in einem Hause, da man ihm wohlwollte, finden mögen, wenn er nicht durch einen kleinen Diebstahl und durch den Versuch, die Schuld davon auf eine ihm durch Neigung verbundene Dienerin des Hauses zu schieben, Vertrauen und Brot verloren hätte. So kehrt er endlich zu Frau von Warens zurück (1732), die unterdes nach Chambery gezogen war, wird von dieser erst wie ein Sohn aufgenommen; sie sorgt ihm für Anstellung in einem topographischen Bureau, für Verdienst durch Clavierunterricht, er studirt in ihrem Hause Geschichte, Mathematik, Philosophie, Zeichnen; nicht lange aber steht es an, so erbietet sich die Mama, wie er sie zu nennen pflegt, seine Geliebte zu werden, und er hat sich mit einem andern Hausgenossen in ihre Gunst zu theilen. Acht Jahre lang lebt er in diesem Verhältnis als Zögling, Diener und Liebhaber zugleich; darauf versucht er sich ein Jahr lang als Hofmeister in Lyon (1741), doch ohne Erfolg, kehrt wieder zur Mama zurück und wird von dieser ausgesteuert, um nach Paris zu gehen. Rousseau hatte als Clavierlehrer und Compositeur aus Mangel an solidem Unterricht das Notenlesen nicht gut inne, so sann er auf ein neues System zur Bezeichnung der Töne und kam auf die Zifferschrift, die er sehr sinnreich, aber so construirte, daß er dabei dem rechnenden Verstand viel schwierigere Operationen zumuthete, als das Auge bei dem gewöhnlichen System sich anzugewöhnen hat. Mit dieser Erfindung hoffte er in Paris sein Glück zu machen. Es gelang ihm auch, mit seinem System in der Akademie zum Vortrag zu kommen, aber dieses ward als unpraktisch erklärt; doch fand er sonstige Gönner und diese verschafften ihm ein Unterkommen bei dem französischen Gesandten Montaigu in Venedig, aus dessen Diensten er nach achtzehn Monaten nach Paris zurückkehrte und dort sich mit Operncomponiren, Lustspieldichten und Notenschreiben schmalen Erwerb verschaffte. In diese Zeit fällt seine Bekanntschaft mit Therese Le Vasseur, einem ungebildeten Schenkmädchen, welche er von nun an nebst ihren Eltern zu sich nahm; mit ihr und ihrer rohen, verschlagenen Mutter band er sich zeitlebens den schweren Gewichtstein an sein Leben, der sein sittliches wie geselliges Verhalten zu keinem Aufschwung kommen ließ. St. M. Girardin nennt ihn deshalb (Revue etc. 1852. Vol. 16. S. 759 f.) einen Bürger, der unter die ehrbare Linie seiner Herkunft herabgesunken, und findet hierin einen Haupterklärungsgrund für seine oppositionelle Richtung, und sicher war es neben der natürlichen Reizbarkeit eben diese sociale Gebundenheit durch das häusliche Verhältnis, was Rousseau so menschenscheu, so empfindlich und gegenüber von Freunden und Wohlthätern so mistrauisch und unverträglich gemacht, und was seiner Kritik der Gesellschaft diese schneidende Schärfe gegeben hat. Nehmen wir hinzu, daß er seiner Concubine von Anfang an erklärt, er

werde sie nie heiraten — erst zehn Jahre vor seinem Tod hat er sich mit ihr trauen lassen —, daß er versichert, er habe sie auch niemals geliebt, daß er Therese und deren Mutter überallhin hat mit sich führen und diese Knechtschaft seufzend hat tragen müßen bis an sein Ende, während ein feineres Liebesbedürfnis ihn oftmals wieder gebildeten Frauen nahe führte, er aber daneben wohl auch in noch tieferen Schlamm der Sinnlichkeit gerieth, — wie drängt sich uns bei diesem Anblick jenes Göthegeständnis auf von dem, „was uns alle bändigt!“ — Therese hat nach Rousseaus Tod einen Stallknecht geheiratet, und doch war es diese gemeine, aber im Grund gutmüthige Person, welche dem Hingeben der fünf Kinder ins Findelhaus einen, wenn auch besiegbaren Widerstand entgegensetzte, während der Vater die vier letzten nicht einmal mehr mit einer Marke versehen dahin schickte. Er hat sich selbst darüber bitter verklagt, jedoch auch damit entschuldigt, daß er die Kinder habe den üblen Einflüssen seines häuslichen Lebens entziehen wollen. — Ein armes, ziemlich dunkles Leben führt Rousseau Jahre lang in Paris; da liest er zufällig das Thema zu einer von der Akademie zu Dijon aufgegebenen Preisschrift über den Einfluß der Wissenschaften und Künste auf die Sitten, wirft sich mit Eifer auf dessen Bearbeitung und trägt den Sieg davon. Er hatte den Beweis angetreten und mit glänzender Sophistik durchgeführt, daß jene den Sitten schädlich seien; die Schrift macht ungemeines Aufsehen und Rousseau zum berühmten Mann (1750). Nicht lange danach gelingt es ihm auch, mit einer Oper bei Hof und im Publicum durchzubringen (le Devin du village 1752), Ludwig XV. will ihm daher eine Pension aussetzen; sein Freiheitsgefühl läßt ihm nicht zu, sie anzunehmen und er zieht vor, vom Notenabschreiben zu leben, was freilich von Freund und Feind ihm als Eitelkeit ausgelegt und für eine verdeckte Art zu betteln angesehen ward; denn er schrieb mit vielen Fehlern, aber es ward zur Mode, bei ihm Bestellungen und bei dieser Gelegenheit mit dem berühmten „Arbeiter“ Bekanntschaft zu machen. Um diese Zeit brannte in Paris der Streit zwischen französischer und italienischer Musik; Rousseau stellte sich auf die Seite der letzteren und griff die andere mit einer Schärfe an, die ihm nicht wenig Feindschaft und Verdruß, selbst Lebensnachstellungen zuzog. Er entwich dem Kampf durch eine Reise nach Genf, wo er, um sein durch die Conversion verlorenes Bürgerrecht wieder zu erlangen, zur väterlichen Religion zurücktrat und von seinen Mitbürgern freudig aufgenommen wurde (1754). Unterdes hatte er eine weitere zündende Schrift: „Ueber den Grund der Ungleichheit unter den Menschen“ ausgehen lassen. Das musikalische Streitfeuer war inzwischen verraucht, Rousseau kehrte auf Andringen seiner Freunde nach Frankreich zurück und ihm ward von einer Verehrerin, Madame d'Epinay, der Geliebten Grimms — eines Mäcens für aufstrebende Talente — ein freundlicher Landsitz (l'Ermitage) in der Nähe von Paris eingerichtet, woselbst er die Muße zu seinen berühmtesten Werken, dem Gesellschaftsvertrag, der neuen Heloise und unserem Buche fand (1756 f.). Er hatte sich nach ländlicher Zurückgezogenheit gesehnt, wollte von der Welt und von den Philosophen nichts mehr wissen; aber das gelang ihm nicht. Die hohe Gesellschaft suchte ihn auf, die Herablassung entzückte ihn, bald aber meinte er doch zu merken, daß man ihn nicht genug anerkenne, er hält sich für vernachläßigt, fürchtet zugleich für seine Freiheit; so sträubt er sich beständig gegen Wohlthaten, ohne die er doch nicht leben kann, wird mistrauisch gegen seine Gönner, hadert mit ihnen, bricht mit Grimm, mit Diderot, durch die er in die literarische Welt war eingeführt worden, schickt seiner Wohlthäterin ein insolentes Schreiben, wofür er hernach Abbitte thut, und — bleibt gleichwohl in ihrem Hause, bemitleidet von ihr, aber nimmer geachtet. Früher hatte sie ihn nur ihren „Bären“ genannt, jetzt urtheilt sie, er sei ein moralischer Zwerg auf Stelzen, ein Schauspieler (Girardin a. a. O. 1853 Tom. III. S. 1076 f. Tom. IV. S. 865 f.), und endlich heißt sie ihn die Eremitage verlassen. Schon damals zeigten sich an Rousseau die Spuren einer Seelenstörung, welche ohne Zweifel zuletzt die Ursache seines Todes geworden ist. Er war der Schonung in hohem Grad bedürftig, aber durch die Art, wie er diese von den Freunden verlangte und dann misbrauchte, entleidete er jenen ihre Rücksichtnahme. — Wir übergehen nun die oben schon berührten Ereignisse, welche infolge des savoyischen Glaubensbekenntnisses eingetreten sind, um zum Schlusse zu gelangen. 1766 erhielt Rousseau die Erlaubnis zur Rückkehr nach Frankreich, besuchte sofort auch England als Gastfreund Humes, mit dem er aber auch bald

wieder uneins wurde, und zuletzt fand er seine Zuflucht in einem Landhause des Marquis von Girardin in Ermenonville, nahe bei Paris. Dort schrieb er seine Confessionen und starb den 2. Juli 1778 eines schnellen Todes, nach einer früher bei Freund und Feind verbreiteten Vermuthung an Gift, das er sich selbst in seinen Kaffee gemischt hatte.

Im Journal des connaissances medico-chirurgicales, Paris 1866, 15. Mai, Nr. 10 S. 253 und 1. Juni, Nr. 11 S. 383 findet sich die Angabe, der gemüthskranke Rousseau sei plötzlich gestorben, nach Girardins Angabe an seröser Apoplexie, wobei er gefallen und ein Loch in die Stirne erhalten habe; aber — sagt der Verfasser des Artikels im Journal — die Gesichtsmaske, welche von dem Verstorbenen genommen worden, zeige deutlich, daß dieses Loch von einem Pistolenschuß herrühre, und als Ursache des Selbstmords nennt er — Lypemanie. Daß letztere vorhanden sein konnte, wird niemand bezweifeln, der den Lebensgang und die Gemüthsart Rousseaus sich vergegenwärtigt. Er hat sich selbst aufgezehrt in dem Zwiespalt eines für Freiheit und Erkenntnis begeisterten Herzens und einer unüberwindlichen Knechtschaft unter dem Joch der Sinnlichkeit. Daß er so lange kämpfen konnte und das edlere Theil dennoch niemals ganz in ihm erlag, beweist für die reiche Ausrüstung dieses Geistes, der seinem Jahrhundert wohl noch etwas ganz anderes hätte werden können, wenn dem sensiblen Gemüth nicht von frühe an statt weiser Zucht und Leitung die entwürdigende Versuchung entgegengekommen wäre, und wenn der dieser Natur eigene Stolz hätte den Demuthsweg finden können, der ebenso vor der Eitelkeit wie vor der Niederträchtigkeit bewahrt und auf welchem eine weiche Seele zu Festigkeit und Stärke gelangt. Auch seine Pädagogik würde wohl dem unbefangenen Urtheil nicht diese vielen Blößen bieten, wenn er die eigene Natur gründlicher erkannt und in die Zucht genommen hätte, anstatt die allgemeine Menschennatur im Gegensatz gegen die Gesellschaft mit dem Nimbus einer mangellosen Güte zu umgeben, und von dieser nebelhaften Grundanschauung aus ein Erziehungsgebäude zu errichten, an das er doch selbst keinen rechten Glauben haben konnte. Einen kräftigen Anstoß zu neuem Besinnen über diesen wichtigen Theil der Menschenarbeit hat er gegeben, er hat auch da und dort ein gutes Wort und einen Rath von bleibendem Werthe ausgesprochen, aber sein System im ganzen, dieses künstliche Gebilde aus mehr eingebildetem als wirklichem Naturstoff, ist nur noch von geschichtlichem Interesse und steht mit andern pädagogischen Meteoren in Einer Reihe, während der Urheber des Systems, als Pädagoge beurtheilt, hinter vielen minder glänzenden Persönlichkeiten darum zurückstehen muß, weil er, wie er selbst gesteht, seine Hand nur zum Führen der Feder, jene aber die ihrigen zur thätigen Arbeit am Werke der Erziehung hergegeben haben. — Am 11. Oct. 1794 sind seine Gebeine im Pantheon zu Paris feierlich beigesetzt worden; aber nirgends weniger als in Frankreich vermochten seine pädagogischen Maximen irgend einen Einfluß auf den öffentlichen Unterricht zu gewinnen; es ist vielmehr Deutschland gewesen, welches den Rousseauschen Gedanken seine Versuchsfelder gutmüthig geliehen, das Brauchbare an jenen aber in seine pädagogische Thätigkeit mitaufgenommen hat.

**Rückfall.** Wie im physischen Leben eine im Gange befindliche Genesung nicht davor sichert, daß nicht das alte Uebel — zumal wenn man sich sicher wähnt — plötzlich wieder sich einstellt und solcher Rückfall meist gefährlicher ist als der Anfall: so giebt es auch bei sittlicher Genesung Rückfälle, die, auch wenn sie zunächst nur in der Wiederkehr einer einzelnen Lieblingssünde oder bösen Gewohnheit bestehen, doch eben den ganzen Menschen von einer vielleicht mühsam erklommenen Höhe herabwerfen. Auch solcher Rückfall ist häufig veranlaßt durch Sicherheit (daher die Warnung 1 Kor. 10, 12.); und auch er macht (vgl. Matth. 12, 43—45. Luc. 11, 24—26.) des Menschen Zustand schlimmer, als er vor seiner Besserung gewesen war; ja es giebt Rückfälle, bei denen eine nochmalige Besserung vom Neuen Testament für unmöglich erklärt wird (Hebr. 6, 4—6.). Ganz so steht die Sache zwar nicht immer; jedoch ist in jedem Falle der sittliche Zustand des Rückfälligen darum ein schlimmerer, weil ihm droht, nun auch den Glauben an seine sittliche Rettungsfähigkeit zu verlieren.

Wird nun Obiges auf die Erziehung übertragen, so folgt daraus freilich nicht, daß der Erzieher den Rückfälligen als einen Unverbesserlichen aufzugeben das Recht hätte, wohl aber, daß desto mehr bei jeder Besserung des Zöglings die Möglichkeit

des Rückfalls in Aussicht genommen, darum also die Wachsamkeit über ihn verdoppelt und dadurch die Gefahr verringert werden muß. Aber die Sache hat doch auf pädagogischem Boden eine etwas andere Bedeutung als auf dem ethischen, einfach deswegen, weil die Rückfälle hier Rückfälle von Kindern sind. Je jünger das Kind ist, um so weniger ist auch die Besserung schon eine sittliche That von nachhaltiger Wirkung. Da kann man nun nicht von Rückfall reden: das Kind hat sich auf einen höheren Standpunct noch gar nicht erhoben, es kann also auch nicht von einem solchen wieder rückwärts fallen. Da wäre denn namentlich auch eine jedesmalige Steigerung der Strafe, wie sie die Criminaljustiz für Rückfälle anordnet, ganz am unrechten Orte. Anders aber wird das Verhältnis, je mehr eine Besserung wirklich als solche angenommen werden konnte. Da ist freilich ein Rückfall für niemand schmerzlicher, als für den Erzieher; aber seine Pflicht besteht einfach darin, auch den Rückfälligen noch als Zögling zu behandeln, in welchem das Gute nur allmählich, also auch unter mancherlei Rückschritten, zum Siege gelangen kann. Die Geduld, die unermüdet wieder von vorn anfangende Liebe hat nur da eine Modification zu erleiden, wo eine öffentliche Ordnung, eine über einen größeren Kreis sich ausdehnende Disciplin es dem Einzelnen unmöglich machen muß, die Ausdauer der Geduld mit ihm auf die Probe zu stellen; hier muß mit den Strafen aufgestiegen und nach kurzer Frist der abermals Rückfällige gänzlich entfernt werden.

**Rührung**, das Hervortreten weicher Gefühle für das sittlich Gute und Schöne, ist eine Auflösung der persönlichen Thatkraft durch die überwältigende Anschauung der liebenden Offenbarung Gottes an die Welt, sowie sittlich erhabener menschlicher Charaktere und Charakterzüge und vollendete Hingebung des Gefühls an die in jenen Objecten zur Erscheinung kommende Idee des Göttlichen — eine Hingebung, die meist in Thränen und gesenktem, bebendem Ton der Stimme sich ausspricht und von dem Verlangen nach ähnlicher sittlicher Beschaffenheit begleitet ist. Sie ist der im Gemüthsleben des Subjects sich bildende Widerschein der im Object erscheinenden Hingebung. Als Gefühlsregung ist sie dem kindlichen und jugendlichen Alter und dem weiblichen Geschlechte vorzugsweise eigen, wird von starken, die Verstandes- und Willensthätigkeit mehr hervorkehrenden männlichen Charakteren möglichst vermieden, da sie einen Schein von Schwäche erregt, tritt aber gerade bei der schroffsten Mannesnatur in einzelnen Augenblicken mit desto größerer Gewalt auf.

Im allgemeinen ist sie dem sittlichen Leben, zumal in seiner höchsten Erscheinung, dem Gebiete der Frömmigkeit, wesentlich und gehört ebensosehr zur vollkommenen Erscheinung der Persönlichkeit, als sie ein Mittel ist zur Erreichung der Vollkommenheit. Sie ist daher ein wichtiger Hebel der Erziehung, um so wichtiger, weil sie dem Jugendalter vorzugsweise eignet. Der Erzieher schont und pflegt sie, wo sie durch die Natur des Gegenstandes sich rechtfertigt, und sucht bei selbstsüchtig verschlossenen Gemüthern diese Ader in Fluß zu bringen, um mittelst der Hingebung die Thatkraft in Bewegung zu setzen. Ist es daher einseitig, sie schlechthin zu vermeiden und ihr entgegenzuarbeiten, so ist es andrerseits gefährlich, sie häufig anzuwenden. Die öftere Auflösung der Geistes- und Seelenkräfte in weiche Zustände trägt in sich neben dem Reiz der Trägheit noch die besondere Lockspeise des Genusses seiner selbst. Die Folge davon ist Gefühlsseligkeit und sittliche Ziererei, also Heuchelei und sittliche Erschlaffung. Sie zu vermeiden, wird der Erzieher in der Pflege solcher Gemüthserregungen lieber zu wenig als zu viel thun, um so mehr, da Absichtlichkeit bemerkt wird und ihren Zweck verfehlt. Eine gesunde, allseitige Auffassung des Christenthums weist auch hier den besten Weg.

Verschieden von der sittlichen Rührung ist die bloß ästhetische. Eine solche Bewegung ist zwar nicht ohne sittliche und geistliche Nebenbeziehung; aber sie gehört zunächst dem sinnlichen, rein seelischen Gebiete an und die Erziehung hat mit ihr nichts zu thun, als sie, wo sie auftritt, in das rechte Verhältnis zu der geistig-sittlichen Aufgabe zu setzen.

# S.

**Salzmann**, Christian Gotthilf, unter den Pädagogen der philanthropistischen Bewegung der jüngste, war zugleich der einzige, welcher es vermocht hat auf Grund der in dieser Richtung liegenden Wahrheit ein lebendiges Denkmal seines Geistes und Charakters in der jetzt noch blühenden und wesentlich in seinem Sinne fortgeführten Schnepfenthaler Erziehungsanstalt zu hinterlassen. Er hat aber auch jene Wahrheit lebensvoller und weniger einseitig erfaßt und sie für die Erziehung fruchtbarer zu machen gewußt, als irgend ein anderer derselben Richtung, wozu ihn eine seltne Verbindung von Eigenschaften befähigte: herzliche Menschenliebe, Begeisterung mit praktischer Besonnenheit gepaart, unermüdete Thätigkeit, ausdauernde Hingebung, aufrichtige Religiosität, zwar nicht frei von den Schranken der damaligen Zeit, doch nicht ohne Tiefe des innern Lebens und die Thatsachen der christlichen Urgeschichte keineswegs verleugnend; dazu in seltenem Maße die Gaben, welche den praktischen Pädagogen machen, Liebe zur Jugend, Verständnis ihres Sinnes und ihrer Bedürfnisse, Herrschfähigkeit, Lehrhaftigkeit und eine ebenso einfache wie anmuthige Beredsamkeit.

Das Geschlecht, aus welchem Salzmann hervorgieng, war in Thüringen einheimisch und hatte sich — eine bei Männern von ungewöhnlicher Begabung und Energie nicht seltene Erscheinung — erst in der zunächst vorangehenden Generation aus geringem Stande zu höherer Bildung und Berufsthätigkeit emporgehoben. Sein Großvater war Landmann und Gerichtsschöppe zu Schwerstedt, einem Dorfe unweit Tenestedt. Sein Vater, Johann Christian, gelangte zu einer höhern Bildung und wurde Pfarrer, zuerst in Sömmerde, später in Erfurt. — In Sömmerde, im J. 1744 wurde Chr. Gotth. Salzmann geboren. Er war ein schwaches Kind und wurde nur mit Mühe am Leben erhalten. Auch seinen Mitschülern stand er an körperlicher Kraft und Geschicklichkeit nach. Doch war seine Gesundheit später dauerhaft und gestattete ihm bis ins Alter bei sehr wenig Schlaf ein hohes Maß geistiger Anstrengung. Seinen ersten Unterricht hatte er seit dem 5. Lebensjahre bei den Eltern; von der Mutter lernte er das Lesen, von dem Vater schon damals die Anfangsgründe des Lateinischen. Später besuchte er bis zum 12. Jahre die Ortsschule. Das Leben im elterlichen Hause war einfach, arbeitsam und fromm. Mit der Bibel wurde der Knabe eingehend bekannt gemacht; er mußte jährlich einmal das Alte und zweimal das Neue Testament durchlesen und lernte manche Stellen auswendig, besonders viele Psalmen. Gern erzählte der Vater aus seinem Leben und wies dabei den Sohn auf die Spuren der göttlichen Vorsehung hin; er ermahnte ihn zum Gottvertrauen und zum Gebet. Diese religiöse Erziehung und der fleißige Umgang mit der Bibel trug bleibende Früchte. Weniger günstig wirkte der Religionsunterricht in Schule und Kirche. „Das Auswendiglernen des Katechismus und des Spruchbuchs ohne alle Erklärung“ und das Befragtwerden „über Gegenstände, von denen die Kinder meist gar keine Vorstellung hatten“, stieß den Knaben zurück, der mit seinem zweifellosen Kinderglauben doch auch schon früh das Bedürfnis deutlicher Vorstellungen verband. — Im J. 1756 kam Salzmann auf das Gymnasium zu Langensalza. Der Aufenthalt daselbst dauerte jedoch nur zwei Jahre; die Versetzung des Vaters nach Erfurt veranlaßte auch die Uebersiedelung des Sohnes dorthin, und von nun an besuchte er kein Gymnasium mehr, sondern nahm Privatunterricht und benutzte später auch einige Collegia an der Erfurter Universität. Zugleich half er beim Unterricht eines jüngern Bruders, wobei er noch nach alter Art den Stock fleißig handhabte. Im J. 1761 bezog er die Universität zu Jena, um Theologie zu studiren. Einen tieferen Einfluß auf seine Ueberzeugung hat indessen damals die theologische Wissenschaft nicht gehabt. Denn zu einer lebendigen Erkenntnis Gottes gelangte er vielmehr durch die Betrachtung der Natur. In dem Rauhthale bei Jena, wo er öfter einsame Stunden zubrachte, wurde ihm eine lebensvolle religiöse Anregung zutheil. Hier, sagte er später oft, habe seine Wiedergeburt angefangen. Seit dieser Zeit hatte er ein tieferes Interesse für die Natur und faßte den Gedanken, den er später in seiner pädagogischen Praxis zu verwirklichen suchte, daß der Mensch vom Sichtbaren aus zum Unsichtbaren geführt werden müße.

Ohne Zweifel ist dieser Gedanke und jener Eindruck der Keim, aus welchem die eifrige und fruchtbare Behandlung der Naturgeschichte, wodurch sich Schnepfenthal noch jetzt auszeichnet, hervorgegangen ist. — Die Candidatenjahre (1764—1768) brachte Salzmann in Erfurt bei den Eltern zu. Auch jetzt half er zwar bei der Erziehung seiner jüngern Geschwister, scheint aber an einen pädagogischen Lebensberuf noch nicht gedacht zu haben; sein Streben gieng zunächst auf das Pfarramt. Er erreichte dieses Ziel im J. 1768 in Rohrdorf bei Erfurt. Die vier Jahre, welche er hier als Pfarrer zubrachte, sind auf die Herausbildung seines Charakters von großem Einfluß gewesen. Die ernste Berufspflicht, die er gewissenhaft auch in Bezug auf Seelsorge erfüllte; seine Verheiratung und das erste Vatergefühl — an seinen Kindern, bekannte er später, habe er sich zum Pädagogen gebildet —; der Kampf um das Dasein — denn mit 80 Thalern barer Einnahme war er auf Sparsamkeit, Entsagung und Gottvertrauen gewiesen — endlich die Noth infolge einer längern Krankheit und unerwartete Hülfe: dies alles reifte ihn schnell zum Manne. Bei aller Sorge bewahrte er sich ein thätiges Mitgefühl für andre und ein heiteres Gottvertrauen. In Rohrdorf zuerst faßte Salzmann den Gedanken, eine Erziehungsanstalt zu gründen. Es ist nicht zu zweifeln, daß zu diesem Entschlusse mit der gereiften Selbsterkenntnis die starke Anregung, welche in der pädagogischen Bewegung der Zeit lag, zusammenwirkte. Salzmann gedachte sofort in Rohrdorf seinen Plan auszuführen; aber das vielleicht noch unreife Unternehmen wurde durch seine Berufung nach Erfurt verhindert, welcher er wider eigene Neigung auf den Wunsch seiner Gattin zu folgen sich entschloß. Dagegen begann er jetzt seine Laufbahn als Schriftsteller. Die Anschauung des mannigfaltigen Elendes, das er in seinem amtlichen Wirken zu Erfurt kennen zu lernen Gelegenheit hatte, trieb ihn dazu; Erbarmen mit der hülfsbedürftigen Menschheit und der lebhafte Wunsch, zur Verbesserung ihrer Lage etwas beizutragen, ergriff ihn. Hiezu meinte er, müße den Menschen die Ueberzeugung gegeben werden, daß es nur von ihnen abhänge, ob sie von einer Menge von Uebeln befreit werden wollten oder nicht; der Glaube an die eigene Kraft und der Entschluß sich selbst zu helfen, sei vor allem nöthig, dann werde die Hülfe Gottes nicht fehlen. Zu diesem Zwecke müße hauptsächlich eine verbesserte Erziehung mitwirken, aber auch an die Erwachsenen müße man sich wenden, um sie aus der Lethargie zu erwecken. So entstanden damals seine „Unterhaltungen für Kinder und Kinderfreunde", ferner sein vielgelesenes Krebsbüchlein („Anleitung zu einer unvernünftigen Kindererziehung"), worin er die herrschenden Fehler der Erziehung ironisch geißelte. Ebenfalls in die Erfurter Zeit fällt die Schrift „Ueber die wirksamsten Mittel, den Kindern Religion beizubringen"; und ein Band Predigten unter dem Titel: „Beiträge zur Aufklärung des menschlichen Verstandes in Predigten." Einige Jahre nach der Erfurter Zeit fällt die Herausgabe seines umfangreichen Romans „Carl von Carlsberg oder über das menschliche Elend." Vielleicht in keinem seiner Werke tritt Salzmanns schriftstellerische Kraft, die productive Lebendigkeit seiner Phantasie, der edle Schwung seines Geistes und zugleich die Beherrschung der Form so wirkungsreich hervor, wie in diesem. Die Tendenz, das menschliche Elend in seiner Mannigfaltigkeit und Größe anschaulich und fühlbar zu machen und zugleich die Mittel der Abhülfe zu zeigen, ist dem kritischen Auge zwar immer bemerkbar, wird aber doch nirgends in störender Weise fühlbar. Auch fand dieses Werk (das in Salzmanns Leben eine ähnliche Stelle einnimmt, wie in Pestalozzis Leben Lienhard und Gertrud) mehr durch seinen unterhaltenden Charakter als durch den Ernst seiner reformatorischen Gedanken Beifall und Verbreitung. In diesen Jahren erschien auch das moralische Elementarbuch, eine Sammlung moralischer Erzählungen, erdichteter und wahrer, die meisten von Salzmann selbst erzählt. — Im J. 1781 folgte Salzmann einem Rufe als Lehrer an das von Basedow in Dessau gegründete Philanthropin. Basedow war schon von der Direction zurückgetreten und es bestand, wie es scheint, eine Art collegialischen Regiments; wenigstens vermißte Salzmann die einheitliche Leitung. Seine Hauptaufgabe war dort der Religionsunterricht und die Leitung des Gottesdienstes. — Im J. 1784 verließ Salzmann Dessau, um seine eigene Anstalt zu gründen. Die neue Stiftung sollte die Bedingungen eines dauernden Bestandes und einer unabhängigen Entwicklung in sich tragen. Dazu schien vor allem Grundeigenthum und ein durchaus nach pädagogischer Zweckmäßigkeit gewählter Ort er-

förderlich. Daher lehnte er das Anerbieten des Herzogs von Gotha, Ernst II., eines seiner Lustschlösser ihm überlassen zu wollen, ab, und wählte Schnepfenthal, ein mäßiges Landgut am Abhange des Thüringer Waldes, in ländlicher Einsamkeit, eine Stunde von dem Städtchen Waltershausen gelegen. Der wohlwollende Fürst schenkte ihm etwas mehr als die Hälfte des Kaufpreises, und stattete auf seinen Antrag die neue Stiftung mit werthvollen Privilegien aus, wodurch ihre pädagogische und selbst kirchliche Selbständigkeit rechtlich begründet wurde. Salzmann stand fürs erste allein der schwierigen Unternehmung gegenüber. Zöglinge hatte er, außer den eigenen Kindern und Pflegekindern, noch nicht. Für jetzt reichten die Räume hin, aber bei Erweiterung des häuslichen Kreises mußte gebaut werden. Als er im März 1784 nicht ohne schwere Sorgen eingezogen war, und die Seinigen in den noch unwohnlichen Räumen im Hinblick auf die dunkle Zukunft von Traurigkeit ergriffen in Thränen ausbrachen, stärkte ihn der plötzliche Anblick des Vollmondes, der so eben über dem Walde aufgieng, und es gelang ihm unter Hinweisung auf dieses Naturschauspiel mit den Dichterworten: „Schau über dich, wer trägt des Himmels Heere? Merk auf, wer spricht: bis hieher! zu dem Meere? Ist er nicht auch dein Helfer und Berather, Ewig dein Vater?“ auch die andern zu freudigem Vertrauen emporzuheben. Im J. 1803, als nach 19 Jahren der Mond dieselbe Stellung am Himmel wiederholte, versammelte er die Mitglieder seiner Familie, welche damals schon gelebt hatten, in derselben Stube und feierte mit ihnen die Erinnerung an jenen Moment. Etwa ein Jahr nach dem Einzuge sammelte sich zu dem ursprünglichen Kreise eine kleine Schaar von Zöglingen und zugleich traten wackere Gehülfen hinzu. Einer der ersten Zöglinge war Karl Ritter, der große Geograph, der von seinem bisherigen Lehrer GutsMuths der Anstalt zugeführt wurde. GutsMuths selbst ließ sich bewegen, als Lehrer und Miterzieher der Anstalt sich anzuschließen, der er bis zu seinem Tode treu geblieben ist. Auch Bechstein, später Director der Forstakademie in Dreißigacker, trat als Gehülfe bei und in demselben Jahre der Rath Andre, der aus Arolsen mit 5 Zöglingen kam. Derselbe übernahm später die Direction der Mädchenerziehungsanstalt, für welche das alte Gutshaus bestimmt wurde, nachdem für die Knabenanstalt an einer etwas höher gelegenen Stelle die nöthigen Gebäude errichtet worden waren.

Es kann nicht unsre Absicht sein, die Geschichte Schnepfenthals über diese Gründungszeit hinaus zu verfolgen. Dagegen dürfen wir eine kurze Schilderung des Salzmannschen Erziehungsverfahrens und der damit zusammenhängenden Einrichtungen nicht unterlassen. Diese Einrichtungen bildeten sich allmählich aus, wie die Anzahl der Zöglinge (zuletzt auf 60—70) wuchs. Doch hat der ursprüngliche Gedanke, daß die Zöglinge in naher Beziehung zur Familie stehen, und wie Glieder derselben geliebt und behandelt werden sollten, auch in den Jahren der größten Frequenz nie seine Wirksamkeit verloren. Die Möglichkeit dazu war in der Persönlichkeit Salzmanns gegeben; es kam aber der günstige Umstand hinzu, daß Schnepfenthal sich zu einer pädagogischen Colonie ausbildete, indem eine Anzahl von miterziehenden Familien, zum Theil in Verschwägerung und Verwandtschaft mit dem Stifter stehend und ganz in seinem Geiste wirkend, auf die Dauer mit der Anstalt verbunden blieben. So konnte der größeren Anzahl der Zöglinge eine unmittelbare Anknüpfung an das Familienleben gewahrt bleiben, während zugleich Einrichtungen und Uebungen bestanden, durch welche das Bewußtsein eines familienhaften Zusammenhangs aller mit dem „Vater“ Salzmann in Wirksamkeit erhalten wurde. Dazu gehörte außer dem gemeinschaftlichen Essen „aus dem gleichen Topfe“ mit dem Vorsteher und seiner Familie die gemeinsame Feier von Festen, an welchen, auch wenn es eigentliche Familienfeste waren, alle Zöglinge theilnahmen; ferner die liebreiche und sorgfältige Krankenpflege, welche von Seiten der Familie und insbesondere von Salzmann selbst an den Zöglingen geübt wurde. Außerdem war für die Pflege eines Schnepfenthaler Heimatsinnes die Art nicht ohne Einfluß, wie der Blick der Zöglinge auf die Vergangenheit der Anstalt und ihre geschichtliche Entwicklung hingelenkt wurde. Salzmann hatte nämlich schon nach den ersten Jahren der Stiftung angefangen zum Andenken an jede wichtigere Begebenheit in der Geschichte der Anstalt einen Baum zu pflanzen; bei der Feier des zehnjährigen Bestandes derselben ließ er alle damals anwesenden Zöglinge zur Erinnerung an diesen Tag und zu ihrem eigenen Andenken einen jungen Obstbaum pflanzen und nach dieser

Zeit wurde es Uebung, daß jeder Neueintretende sich so gleichsam in die Geschichte der Anstalt einzeichnete. So brachte die Obsternte jedes Jahres, die nicht ohne Hülfe der Zöglinge geschah, das Bewußtsein der Gegenwärtigen in Zusammenhang mit der Vergangenheit. — Salzmann sah übereinstimmend mit den andern Philanthropisten in der Aufmunterung durch Lob und gesellschaftliche Ehre ein wichtiges Mittel der Erziehung. Daß man in dieser Richtung zu weit gieng und daß durch die sogenannten Ordensfeste, die man auch in Schnepfenthal feierte, das Streben nach äußerer Ehre allzusehr in manchen jungen Gemüthern gesteigert werden mußte, scheint Salzmann selbst erkannt zu haben; er schaffte die Ordensverleihungen später ab. Uebrigens bildete diese Ceremonie nur den Schlußact einer zusammenhängenden Einrichtung. Die Lehrer hatten es sich aufzuzeichnen, wenn ein Zögling sich durch Fleiß auszeichnete, und gaben dem Belobten eine Marke. Wer 50 solche Fleißzettel hatte, zu dessen Ehre wurde in einer schwarzen Tafel im Betsaal ein gelber Nagel eingeschlagen. Wer 50 solcher Nägel hatte, was natürlich nicht leicht vor der Zeit des beginnenden Jünglingsalters der Fall sein konnte — der wurde als Jüngling betrachtet und für ihn fiel nun dieses Aufmunterungsmittel weg. Ehe er aber beim Ordensfest feierlich zum Jüngling erklärt wurde, mußte er noch eine Prüfungszeit von mehreren Wochen bestehen. Es wurde genau beobachtet, ob er auch in dieser Zeit, ohne Aufmunterungszeichen, seinen Pflichten getreu sei, er mußte wöchentlich einen Tag statt der Mittagsmahlzeit mit Wasser und Brot vorlieb nehmen, wöchentlich einmal bis 1 Uhr nach Mitternacht wachen und endlich wöchentlich einen forcirten Marsch von einigen Stunden thun. Erst dann wurde die Ordensverleihung vorgenommen. Unter gewißen symbolischen Ceremonien, unter abwechselnden Reden, Gesängen und Gebeten, wobei der Zweck verfolgt wurde, den angehenden Epheben mit einer ernsten, sittlich-religiösen Ansicht des Lebens zu erfüllen, wurde ihm das goldene Ordenskreuz, in dessen Mittelfelde ein Grabscheit als Symbol strenger und fruchtbringender Arbeit und die Zeichen D. D. u. H. (Denken, Dulden und Handeln) eingegraben waren, umgehängt, das er nun bei feierlichen Gelegenheiten und am Sonntag tragen durfte. Hiermit waren zugleich wesentliche, der erlangten Entwicklungsstufe angemessene Vorrechte und Beweise des Vertrauens verbunden. Mit diesem Systeme aufmunternder Ehrenbelohnungen giengen aber auch andere Erziehungsmittel, die mehr den Charakter eigentlicher Zuchtmittel hatten, parallel. Jeder Aufseher hatte über das Verhalten der ihm anvertrauten Zöglinge eine Sittentabelle mit den Rubriken Fleiß, Aufmerksamkeit, Gefälligkeit, Anstand, Ordnung, Reinlichkeit, Wahrheitsliebe rc. zu führen und seine Notizen jeden Abend durch die Beobachtungen der andern Lehrer zu ergänzen. Hieraus wurden die Wochenurtheile über die Zöglinge gebildet und auf diese gründete sich dann die Censur, welche zu Ende jeder Woche vor dem „Senate", d. i. vor der Lehrerconferenz abgehalten wurde. Nach Orgelspiel und Gesang wurden zunächst die kleinsten censurirt und entlassen, dann die größeren, und endlich auch „Ordensritter". Hatte ein solcher sich nicht gut verhalten, so erhielt er einen Verweis; wiederholte sich der Fehler, so durfte er am folgenden Sonntage sein Ordenskreuz nicht tragen, eine Strafe, die sehr schmerzlich empfunden wurde. Für die übrigen gab es mannigfaltige Strafen, die hauptsächlich in Entziehungen und Beschränkungen bestanden. Sie bestanden in Abzug von Fleißmarken für den Ehrgeizigen, in Beschränkung der Mahlzeit auf bloßes Brot für solche, die viel auf Essen hielten, in Hausarrest auf einen oder mehrere Tage. Dem Unordentlichen wurden die Sachen, die man am unrechten Orte fand, confiscirt und er mußte sie jedes Stück mit einem Pfennig einlösen, auch sonst wurden Geldstrafen verhängt. Körperstrafen wurden möglichst vermieden, höchstens mochte die Ruthe bei den ganz Kleinen in Anwendung kommen. Um zu verstehen, wie Geldstrafen über die Kinder verhängt werden konnten, muß man wissen, daß die Zöglinge kein Taschengeld bekamen, wohl aber Gelegenheit und Hülfe fanden, sich ein kleines Vermögen zu erwerben. Jeder mußte von seinen Eltern einen Ducaten mitbringen. Nun besetzten sie die Teiche mit Fischen, kauften einen Bienenschwarm, ein Lamm, ein Kalb und der daher entspringende Gewinn fiel in ihre Kasse. Ferner erhielt jeder im Garten ein kleines Grundstück zum Anbau und die Gemüse, die er zog, konnte er in der Küche verkaufen. Einige verdienten auch Geld durch handwerkartige Thätigkeiten oder durch einen kleinen Handel mit Schulmaterialien. Die „Jünglinge" wurden für

gewiße Aemter, die ihnen anvertraut wurden, honorirt. Das erworbene Geld kam in eine Sparkasse, die Salzmann in Beschluß nahm. Nur jene Aelteren verwalteten ihr Geld selbst. Der Zweck dieser Einrichtung war, die Kinder allmählich zu guten Haushaltern zu bilden und dazu konnte sie geeignet sein. Ob nicht bei manchen dadurch zu früh ein realistischer Geist geweckt werden mochte, ist eine andere Frage.*)

Der Unterricht bei Salzmann war im allgemeinen in Uebereinstimmung mit den philanthropischen Grundsätzen; doch treten dieselben hier weniger abstract auf, und die Ausführung ist solider und fruchtbarer. Neben dem realistischen Interesse kommt doch auch das ideale und gemüthliche, das historische und nationale einigermaßen zur Geltung, und neben der immerhin noch vorherrschenden Reflexion gewinnt auch der ruhigere und innigere Geist der intuitiven Erkenntnis einigen Raum. Hiermit hängt zusammen, daß die Cultur des Gedächtnisses, die in der heftigen Reaction gegen die ältere Methode bei Seite geschoben war, bei Salzmann wieder zu Ehren gekommen ist. Ueber den Unterricht selbst im ganzen und in allen seinen Theilen hier eingehender zu berichten, scheint nicht nöthig; wir verweisen auf den Artikel Philanthropinismus, wo auch diejenigen methodischen Momente nachgewiesen sind, welche Salzmann von Pestalozzi aufnahm. Dagegen scheint der Religionsunterricht hier noch einer nähern Betrachtung zu bedürfen, zumal diese Seite gerade von Salzmann vorzugsweise vertreten wurde. Daß er in inniger und aufrichtiger Weise religiös war und Gott sowohl in der Natur wie in dem Gange der menschlichen Schicksale erkannte, ebenso, daß ihm die Bibel verehrungswürdig war und als eine Quelle göttlicher Kraft und Wahrheit sich bewährte, ist schon gezeigt worden. Wir fügen hinzu, daß er den Gebetsumgang mit Gott und die daraus quellende Kraft und Tröstung aus eigener Erfahrung kannte. Am eingehendsten und wärmsten behandelt er diesen Punct in seinem „Himmel auf Erden." Nur eine Beschränkung blieb ihm hierbei; er zweifelte wenigstens zeitenweise an einer objectiv-realen Wirksamkeit der an Gott gerichteten Bitte. — Es fragt sich jetzt, wie Salzmann zum Christenthum als solchem und zu Christus sich verhielt. Zuzugeben ist, daß er nicht die ganze Tiefe des Christenthums erfaßt hat; dazu war seine Richtung zu einseitig verstandesmäßig und zu unmittelbar praktisch. Wer ihn aber deswegen für einen Naturalisten oder auch für einen Rationalisten (im herkömmlichen Sinne des Wortes) hielte, der würde irren. Vielmehr ist sein Standpunct entschieden der supranaturalistische und seine Verwandtschaft mit Männern wie Spalding, Leß und Ernesti unleugbar. Dies tritt nicht bloß in seinen Erfurter Predigten hervor, sondern auch in seinen Dessauer „Verehrungen Jesu", in den Schnepfenthaler „Gottesverehrungen", in seinem Buche „über die Erlösung der Menschen vom Elend durch Jesum" und in seinem „Unterrichte in der christlichen Religion." Jesus ist ihm der Gesandte Gottes, dem man mit Glauben entgegenkommen muß; seine Lehre ist ihm mehr als Philosophie, er selbst mehr als ein Mensch. Das Wunderbare im Leben Jesu bezweifelt er durchaus nicht, auch die Bedeutung seines Leidens und Sterbens will er nicht anfechten; allerdings aber wird sie nirgends eingehender von ihm gewürdigt und selbst in seinem Unterricht in der christlichen Religion nur nothdürftig erwähnt. — Von den Freiheitskräften der menschlichen Natur denkt er groß, und auf sie baut er die Erziehung; doch hat ihn seine pädagogische Erfahrung dazu geführt, angeborne Hindernisse des Guten anzuerkennen, jedoch nicht in gleichem Maße bei allen Menschen. Die Nothwendigkeit der göttlichen Hülfe im Leben der Individuen übersieht er nicht; aber er erkennt sie weniger in einer unmittelbaren göttlichen Einwirkung auf das Innere, als in der erziehenden Macht der Schicksale, namentlich auch der Leiden, deren pädagogische Bedeutung er oft hervorhebt. Das Wort Gnade, sei es in dem allgemeinen Sinne der Lebensmittheilung von oben, oder in dem besondern der Sündenvergebung finden wir bei Salzmann nicht. Er setzt dafür die Liebe Gottes. — Die persönliche Fortdauer der Seele nach dem Tode ist ihm zweifellose Wahrheit. Aber auch die Auferstehung des Leibes ist ihm gewiß auf Grund der Auferstehung Jesu und

*) Der oben beschriebene Gelderwerb ist später wegen der Unordnungen, die dabei vorkamen, weggefallen.

der biblischen Lehre. Die Seligkeit oder Unseligkeit des Menschen im andern Leben betrachtet er als erhöhte Fortsetzungen desjenigen innern Zustandes, den wir schon auf Erden erlangt haben; nachzuweisen, daß schon auf Erden der Genuß der Seligkeit möglich sei, und Anleitung zu geben, wie sie zu finden, ist Inhalt und Zweck der 1797 erschienenen Schrift: „der Himmel auf Erden," die ebenso wie die Jugendschrift über das menschliche Elend, zu der sie die ergänzende Kehrseite bildet, auch außerhalb der pädagogischen Welt Theilnahme, Wirksamkeit und Dank gefunden hat. Diese Schrift ist ohne künstliche Einkleidung; wir hören Salzmann selbst sprechen, und seine ernste, wohlmeinende, durch Erfahrung belebte Beredsamkeit wird nicht leicht ohne tiefere Wirkung auf das Gemüth bleiben, wie denn z. B. Amalie Sieveking bekannt hat, daß die Lectüre dieses Buches für ihre sittliche und religiöse Entwicklung von wohlthätigem Einflusse gewesen sei. Befriedigend in jeder Hinsicht ist freilich der Standpunct des Verfassers nicht. Verleitet durch das Bewußtsein seiner eigenen edlern Natur, erwartet er zu viel von den empirischen Geisteskräften des gegenwärtigen Weltalters, und das Postulat einer höhern Entwicklung des Geschlechts durch das innere Walten Gottes auf dem durch Christus gelegten Grunde liegt seinen Gedanken doch zu fern. — Wie überhaupt der philanthropistischen Richtung eine Art von Eudämonismus anklebte, ja die ganze Denkweise der Zeit vorherrschend davon gefärbt war: so ist auch Salzmann in Widerspruch mit dem innersten Triebe seiner sittlichen Natur, nicht frei von einem naiven theoretischen Eudämonismus. Es ist ja überhaupt nicht leicht, denselben theoretisch zu überwinden. Nur durch das Verständnis des Wesens der Liebe können wir den Eudämonismus widerlegen, ohne in die entgegengesetzte Einseitigkeit zu verfallen. Zu diesem Verständnis aber war weder die supranaturalistische Theologie jener Zeit, noch die philanthropistische Pädagogik gelangt.

Der Religionsunterricht sollte nach Salzmanns Ideen mit dem achten Lebensjahre beginnen und in drei Cursen durchgeführt werden. Dem ersten Cursus sollte das im J. 1803 erschienene Buch von Salzmann: „Die Familie Ehrenfried oder über den ersten Unterricht in der Sittenlehre für Kinder von 8—10 Jahren" zu Grunde gelegt werden. Es ist ein Unterhaltungsbuch und giebt in der anschaulichen Darstellung eines erdichteten Familienlebens eine moralische Beispielsammlung, auf Bildung des sittlichen Urtheils und Gefühls berechnet, in der Art des moralischen Elementarbuches. Die religiösen Beziehungen sind hier ausgeschlossen; die Absicht war, die sittlichen Vorstellungen und Gefühle zunächst ganz in ihrer eigenen Kraft wirksam werden zu lassen. Daß Salzmann die biblischen Geschichten für diese Stufe nicht geeignet fand, erklärt sich theils hieraus, theils aus der Meinung, daß für Kinder nur Beispiele aus dem Kinderleben hinreichend verständlich und unmittelbar anwendbar seien. Jenes Buch sollte beim Unterrichte so benutzt werden, daß der Lehrer bei den einzelnen moralischen Fällen verweilte und die inliegenden Wahrheiten durch ein katechetisches Gespräch erläuterte und eindringlich machte. In ähnlicher Weise sollte im zweiten Cursus der eigentliche Religionsunterricht beginnen, ebenfalls im Anschluß an ein Unterhaltungsbuch („Heinrich Gottschalk in seiner Familie oder erster Religionsunterricht für Kinder von 10—12 Jahren"), wobei zunächst vom Christenthum noch nicht die Rede war. Auch hier wollte Salzmann zuerst die natürlichen Kräfte wachrufen, ehe er zu dem Positiven übergienge. Das Buch schildert den Religionsunterricht in der Familie Ehrenfried, den zuerst ein tüchtiger Hauslehrer, später der erfahrne Großvater, H. Gottschalk, übernimmt. Im ersten Theile werden die Kinder an der Hand eingehender Naturbetrachtung gesprächsweise in die Erkenntnis Gottes eingeführt; die Beweisführung ist die kosmologische und hauptsächlich die physikotheologische, die Lehrweise anschaulich, belebend, überzeugend. Dies ist der Glanzpunct des Buches. Der zweite Theil soll sodann den Glauben an die göttliche Vorsehung erwecken; der Alte erzählt seine wechselvolle, zum Theil abenteuerliche Lebensgeschichte und zeigt darin die erziehende und segnende Hand Gottes. Die Erzählung ist gut erfunden und von einer wohlthuenden Wärme der Ueberzeugung durchdrungen. Gleichwohl ist dieser zweite Theil viel weniger wirkungsreich als der erste; es fehlt eben der Nerv des Geschichtlichen, Thatsächlichen. Beide Theile sind übrigens reich an moralischen Lehren, welche hier unter den religiösen Gesichtspunct gestellt sind. — Im dritten Cursus endlich werden die Kinder mit dem Christenthum näher bekannt

gemacht. Hierzu diente seit 1808 das in diesem Jahre von Salzmann herausgegebene Büchlein: Unterricht in der christlichen Religion. Es ist ein eigentliches Lehrbuch, eine Art Katechismus, nur ohne die Frageform. In der Einleitung wird noch einmal die kosmologische und physikotheologische Hinleitung zur Erkenntnis Gottes gegeben, wobei hier die Betrachtung des Menschen vorantritt. Dann wird das eigentliche Thema in Form einer Geschichte der Offenbarung in zwei Hauptstücken durchgeführt. Das erste behandelt die alttestamentliche Offenbarung, das andre, die größere Hälfte, die Geschichte und das Werk Christi, und hier geht die erzählende Form allmählich in die dogmatische über. Die Hauptabschnitte dieses Theiles handeln von dem, wodurch Jesus die Menschen zu veredeln gesucht, nämlich von der Wahrheit, Liebe, Freiheit und Seligkeit. Die Freiheit erklärt er als das Vermögen, der erkannten Wahrheit gemäß zu leben, welches anfangs sehr beschränkt sei und erst in seiner Ausbildung den Menschen wirklich zum Menschen mache, weshalb es eine neue Geburt genannt werde, die mit Recht Gott zugeschrieben werde, da er allein die dazu nöthigen Veranstaltungen gemacht habe und unser Geist unter seiner beständigen Einwirkung stehe. Den Schluß des Ganzen bildet ein Abschnitt über die mit der christlichen Religion verbundenen Ceremonien. Hier ist von Taufe und Abendmahl in erster und würdiger Weise die Rede, jedoch ohne Erwähnung einer mystischen Bedeutung. Die ganze Schrift ist mit häufiger Hinweisung auf Bibelstellen und mit Liederversen, größtentheils aus der Aufklärungsperiode (mit Einschluß Gellerts), durchwoben. — Zur Beurtheilung des vorstehenden Unterrichtsplanes genügt es, einige Hinweisungen zu geben. Abgesehen von den Mängeln der zu Grunde gelegten Theologie sind auch die Schattenseiten der Methode sichtbar genug. Zu diesen rechnen wir zwar nicht die Anwendung der sokratischen Fragekunst an sich; denn Salzmann hat ihre Beschränkung auf den für den Zögling wirklich zugänglichen Gedankenkreis recht wohl erkannt (s. das Buch über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen). Ebenso wenig legen wir Gewicht auf sein Bestreben, vom Sichtbaren zum Unsichtbaren, von der Betrachtung der Welt zur Erkenntnis Gottes hinzuleiten. Aber ganz unhaltbar ist unserer Ansicht nach jene abgesonderte Behandlung des Sittlichen ohne Zusammenhang mit dem Religiösen bis zum 10. Lebensjahre, ferner die Hinleitung zur Erkenntnis Gottes durch Reflexion ohne die vorangehende Anschauung religiöser Lebensbilder aus der geschichtlichen Wirklichkeit. Naturgemäß müßte der Gang der drei Salzmann'schen Curse, wofern sie auseinander gehalten werden sollten, geradezu umgekehrt werden: zuerst christlicher Religionsunterricht, dann philosophische Erkenntnis Gottes und des Menschen, endlich die Erkenntnis der dem Menschen gewordenen sittlichen Aufgaben. Natürlich aber würden wir damit weit über die von Salzmann gesteckte Altersgrenze hinausgetrieben, und es muß uns klar werden, daß für die unerwachsene Jugend der Religionsunterricht sammt der Sittenlehre eben nur im Anschluß an die im Christenthum gegebene historische Wirklichkeit mit Inbegriff seiner alttestamentlichen Vorgeschichte zu ertheilen sei, und daß die leichteren, vom Sichtbaren ausgehenden und zu Gott hinführenden Reflexionen nach dem Vorbilde der Bibel an passender Stelle nur einzuflechten seien. — Die Nothwendigkeit der Anschauungen auch im ethischen Gebiete wurde von Salzmann nicht übersehen. Er benützt sie jedoch *nur*, um sofort das Allgemeine daraus abstrahiren zu lassen. Die stillwirkende Macht, mit der geistige Anschauungen durch sich selbst unser Gefühl zu beleben und eine tiefere Erkenntnis allmählich hervorzurufen vermögen — von Pestalozzi wohl erkannt, wenn schon nicht immer mit Geschick angewendet —, wurde von Salzmann zu wenig beachtet. Freilich können auch nur Thatsachen in dieser Weise wirken; bloß erdichteten Erzählungen, mögen sie noch so gut erfunden sein, fehlt dazu der Ernst und das Gewicht.*)

Salzmanns literarische Thätigkeit in der Schnepfenthaler Periode beschränkte sich nicht auf die so eben erwähnten Schriften; er gab noch eine Reihe von Volksschriften heraus. Für den Pädagogen aber sind zwei Schriften aus seinem höheren Mannes-

*) Jetzt benützt man in Schnepfenthal in der untersten Classe Preuß, bibl. Geschichte, nebst einer geschriebenen Spruchsammlung, in den beiden oberen nur die Bibel selbst.

alter von besonderem Interesse, in welchen er seine Erziehungsgrundsätze in praktisch-anschaulicher Weise zusammenzufassen suchte: „Konrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder", und: „Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher"; jenes für Eltern bestimmt, dieses für solche, die erst später als Gehülfen oder Stellvertreter der Eltern die Erziehung übernehmen. Beide zusammen sollten die positive Ergänzung des Krebsbüchleins sein. Diese beiden Schriften verdienen noch jetzt gelesen zu werden. Es giebt vielleicht in der neuern pädagogischen Literatur kein Werk, das die häusliche Erziehung, besonders der ersten Jahre vor Eintritt der Schule, in so anschaulich praktischer Weise darstellte wie Konrad Kiefer, und keins, das die Pflicht des Erziehers, sich selbst zu vervollkommnen und den Grund jedes Miserfolgs vor allem in sich selbst zu suchen, so eindringlich ans Herz gelegt hätte, wie das Ameisenbüchlein. — Im J. 1809 wurde Salzmann von der Gicht befallen, welche die Kraft seines Lebens allmählich erschöpfte. Er starb im J. 1811, am 31. October, in Frieden, nachdem seine Gattin, die treue Gehülfin seines Lebenswerkes, im J. 1810 ihm vorangegangen war. — (Vgl. außer den Schriften Salzmanns seine Biographie von J. W. Ausfeld in der von Hoffmann in Stuttgart 1845 verlegten Ausgabe der Schriften.)

**Sanftmuth**, s. Selbstbeherrschung.

**Satzungen**, s. Schulgesetze.

**Schamhaftigkeit. Keuschheit.** Wir nehmen diese beiden Begriffe wegen der Einheit der Sache, wodurch beides zu einem Problem für den Erzieher wird, zusammen, obgleich zwischen beiden ein bestimmter Unterschied statt findet. Nicht jede Verletzung der Schamhaftigkeit ist auch eine Verletzung der Keuschheit, da sie möglicher Weise bloß die Folge einer gewißen Saloperie oder das Zeichen sehr geringer Bildung ist; umgekehrt giebt es eine Art von Unkeuschheit, die sich so sehr ins Dunkel zurückzieht, daß damit ein schamhaftes Benehmen nach außen sich wohl verträgt, und eine Art übertriebener Schamhaftigkeit, die Prüberie, die nicht selten das Zeichen einer wenigstens die Gedanken befleckenden Unkeuschheit ist. Schamhaftigkeit ist die ununterbrochene Bewahrung des Anstandes in Bezug auf die Selbstdarstellung der Person in Haltung, Miene und Geberde, Kleidung und Rede; näher die unüberwindliche Scheu, daß nicht dasjenige, was der animalischen Seite des Menschenwesens angehört, zur Erscheinung komme. Die Schamhaftigkeit duldet demgemäß weder eine thatsächliche derartige Entblößung des Körpers (weshalb das Gebot der Verhüllung für das Weib ein noch absoluteres ist, als für den Mann, gegen welches Gebot eben darum die im Dienste der Lüsternheit stehende Mode stets in Auflehnung begriffen ist), noch auch eine solche Entblößung durch Wort oder Bild. — Keuschheit dagegen ist die Reinhaltung der eigenen Person von derjenigen Entwürdigung, die nicht durch bloßen Anblick des zu Verhüllenden, sondern durch thatsächlichen Misbrauch des Geschlechtslebens vollzogen wird. Dem Misbrauche steht der rechte Gebrauch gegenüber; in dieser Beziehung modificirt sich der Begriff der Keuschheit dahin, daß sie identisch ist mit Heilighaltung der Ehe. Andererseits ist sie nur eine specielle Seite derjenigen allgemeinen Tugend, die als genaues Maßhalten in allem Begehren das Gegentheil bildet zu jeglicher Art von Lüsternheit, also auch z. B. in Bezug auf Essen und Trinken, in welcher Beziehung der Erzieher schon der dem Kindesalter so häufig anklebenden Naschhaftigkeit als einem Anfang der Lüsternheit überhaupt entgegenzuarbeiten hat. — Die sittliche Nothwendigkeit der Keuschheit vorausgesetzt entsteht für die Pädagogik die Frage: 1) ob der Erzieher schon verpflichtet sei, auf dieselbe hinzuarbeiten? 2) ob er dazu die erforderlichen Mittel in Händen habe und welches diese Mittel seien?

Der erste Punct könnte insofern einem Zweifel unterliegen, als die Keuschheit erst in dem Lebensalter Pflicht zu werden beginnt, in welchem sie anfängt gefährdet zu sein, d. h. mit dem Erwachen des Geschlechtstriebs, und als sie im Unterschied von andern Tugenden das durchaus Eigene hat, daß, sobald von ihr auch nur gesprochen wird, sie eben damit schon gefährdet, d. h. die Phantasie, die Neugierde des Kindes auf einen Gegenstand gerichtet wird, der für sein Wissen und sein Interesse noch gar nicht existiren soll. Deswegen war es in älterer Zeit allgemeine Praxis, positiv in jener Richtung nichts zu thun; die vorbeugende Thätigkeit beschränkte sich auf den

Katechismus, in welchem bei Gelegenheit des 6. Gebots, wie im Bibelunterricht bei den betreffenden Stellen, die Unzucht, der Ehebruch als ein schreckliches Laster hingestellt, Keuschheit und Züchtigkeit empfohlen, aber das Nähere den Schülern zu ahnen oder zu errathen selber überlassen wurde, die dann freilich auf andern Wegen großentheils schon mehr davon wußten, als die Katecheten dachten. Nur in den Beichtstühlen der Jesuiten wurde die Sache einläßlicher erörtert; aber diesen Explorationen wurde ja der Vorwurf gemacht, daß sie vornehmlich das unschuldige junge Blut vergiften. Erst der Philanthropismus hat den Erziehern die Pflicht auferlegt, das Kind positiv zur Keuschheit anzuleiten. Allein er hat die Keuschheit auf Kosten der Schamhaftigkeit zu sichern versucht. Lag es doch im Geiste der Zeit, auch solche sittlichen Begriffe nicht mehr unbesehen beizubehalten, wie sie überliefert waren, sondern sie erst zu untersuchen, ob sie der Vernunft entsprechen. Da verfiel denn der hergebrachte Begriff der Schamhaftigkeit dem kritischen Raisonnement. Dieses gelangte zu der Ansicht, daß es in der That nur Unverstand sei, alles, was auf das Geschlechtsleben Bezug hat, zu einem Gegenstande der Scham zu machen; daß nur die Priester mit ihrer Theorie von der Erbsünde die Menschen zu der Unvernunft gebracht haben, sich dessen, was doch reine Natur sei, zu schämen. Die Philanthropen glaubten, gerade durch die Geheimthuerei mit den Geschlechtsverhältnissen werde die Unzucht befördert, während, wenn man offen von alle dem reden, den Kindern die Geschlechtsorgane anatomisch demonstriren und deren Functionen erklären würde, der stärkste Reiz von selber aufhörte. Daß dies praktisch ein schwerer Irrthum ist, hat man längst anerkannt; wenn aber die Aufklärer, wie ihnen jedes Geheimnis schon als solches verhaßt war, auch den über diese Dinge gebreiteten Schleier überhaupt lüften wollten (weil, mit Mephistopheles zu reden, es ein Unsinn und zugleich eine Heuchelei sei, vor keuschen Ohren das nicht zu nennen, was keusche Herzen doch nicht entbehren können): so ist dabei der Kernpunct in roher Weise verkannt, daß der Schöpfer die Entstehung des menschlichen Individuums mit bewunderswürdiger Weisheit eben darum, weil das Product ein Mensch ist, in ein Dunkel gehüllt hat, das nicht erhellt werden kann und soll; während, wenn die Decke der Scham weggenommen wäre, der ganze Proceß, Zeugung, Schwangerschaft und Geburt zu etwas absolut rohem, gemeinem, thierischem würde. Demzufolge ist jene angestrebte Trennung der Schamhaftigkeit von der Keuschheit ein Unding. — Ob es aber möglich sei, ein Kind in solcher Unschuld zu erhalten, die auf Unwissenheit beruhend zugleich eine instinctmäßige Abneigung gegen das Wissen über diese Dinge in sich schließt, — das ist die zweite, schwierigere Frage. Das Leben selber, in und außer dem Hause, bringt Anlässe genug, wodurch der Fürwitz nach diesen Puncten gelenkt wird. Was im Hause der Art vorgeht, also namentlich eine Geburt, kann Fragen hervorrufen; auch ohne die Märchen vom Brunnen und vom Storch wird sich ein guterzogenes Kind mit den Antworten begnügen, die man ihm geben kann; wenn ihm diese einmal nicht mehr befriedigend erscheinen, wird es von selber nicht mehr fragen. Aber auch sonst, im Gespräch, in Zeitungen werden Dinge dieser Art berührt; wenn der Knabe die Geschichte von Romulus und Remus, von der Lucretia u. s. f. in seiner Chrestomathie, die von Potiphars Frau, von David und Bathseba in seiner Bibel findet, so liegt die Möglichkeit sehr nahe, daß er sich Gedanken darüber macht. Wir wollen nicht mit Campe darüber klagen, daß die Schauspiele von schlüpfrigen Dingen strotzen (worunter das allerhäßlichste die Ballete sind); denn zu solchen Stücken wird ein vernünftiger Erzieher ein Kind gar nicht mitnehmen oder zulassen; ebenso sind Bildergallerien mit Nuditäten nicht für die Jugend geöffnet. Selbst Bilderbibeln wird ein vorsichtiger Vater, bevor er sie kauft, darauf ansehen, ob sie nicht dergleichen etwas anstößiges enthalten. Aber niemand kann sein heranwachsendes Kind so auf Schritt und Tritt begleiten, daß er sicher wäre, es treffe nirgends auf einen Anblick solcher Art; bringt das ländliche Leben solche Gefahren durch die Roheit der Sitten, so bringt die Großstadt dieselben gerade durch ihre Cultur. Darüber kann in der That kein Zweifel herrschen, daß, wenn der Staat, seines sittlichen Zweckes und Charakters sich entledigend, nicht die öffentliche Sitte mit Strenge aufrecht hält, die Erziehung des Hauses machtlos ist. — Zu all dem kommt aber noch, daß irgend einmal, vielleicht frühe, der Geschlechtstrieb erwacht, daß das Kind, daß der heranwachsende Junge an sich selbst eine Entdeckung macht, die nicht nur zu

weiteren Reizungen den Anstoß geben, sondern unmittelbar zu Geschlechtssünden führen kann (s. den Art. Geschlechtliche Verirrungen). In keinem Gebiete der Erziehung sieht sich daher der Erzieher dringender darauf hingewiesen, sein Kind noch einem andern, unsichtbaren Führer und Beschützer anzuempfehlen, als in diesem; bleibt sein Kind unschuldig, und geht diese Unschuld später in diejenige Schamhaftigkeit über, die auch dem Manne und dem Weibe noch geziemt, so ist das als eine göttliche Bewahrung mit höchstem Danke zu erkennen.

Dies schließt aber nicht aus, daß der Erzieher wenigstens diejenigen Mittel alle anwendet, die ihm wirklich zu Gebote stehen. Unterscheiden wir zuvörderst, was das Haus und was die Schule zu thun hat, so ist es in jenem überhaupt nicht diese oder jene einzelne Maßregel, die dem Uebel vorbeugt, sondern der Geist lebendiger und gesunder Frömmigkeit, es ist die ganze Grundlage der Gesinnung, worauf das Hauptgewicht ruht. Damit hat sich aber schon von frühester Kindheit diejenige Zucht zu verbinden, die dem Kinde keine Unanständigkeit hingehen läßt. Es wird ihm einfach verboten, sich zu entblößen, sich in der Nacktheit zu betrachten, mit den Genitalien zu spielen; ein Schlag auf die Hand ersetzt hier alle Erörterungen. Aber früh ist auch das Kind schon empfänglich für den Gegensatz von Ehre und Schande; warum es eine Schande sei, sich zu entblößen, kann man ihm nicht sagen; aber daß es eine Schande sei, das muß man ihm energisch einprägen; es ist ja ein pädagogisch anerkannter Satz, daß in den Jahren des zarten Alters das geschlechtliche Schamgefühl noch gleichsam eingewickelt ist in das Ehrgefühl. Und wie das Kind die natürlichen Secretionen als etwas häßliches ansehen lernt, so knüpft sich daran unwillkürlich die Vorstellung, daß den Geschlechtsorganen, die zugleich für jenen Zweck dienen, die tiefste Verhüllung gebühre. — Unter den Gegenständen, vor denen das Kind bewahrt bleiben muß, ist noch besonders an schlechte Lectüre zu erinnern. Die weltliche Poesie hat von jeher ihre schönsten Worte und Töne der geschlechtlichen Liebe gewidmet; das macht es nun sehr schwer, unsere Kinder in das Reich der Poesie einzuführen. Von Göthe hier gar nicht zu reden, ist auch Schiller, sind selbst Uhland und Rückert nicht völlig frei von einzelnen Stellen, die von einem dreizehn-, vierzehnjährigen Knaben oder Mädchen schon allzugut verstanden werden können. Soll man deshalb die Kinder, bis sie Männer und Frauen sind, mit Heinrich von Eichenfels oder Rosa von Tannenburg abspeisen? Das führt auf die Romanliteratur und das pro et contra ihrer Lectüre. Einerseits giebt es allerdings Personen, die in jungen Jahren sogar mit Leseleidenschaft alles, was von Romanliteratur ihnen in die Hände fiel, verschlungen haben und dennoch ohne den mindesten sittlichen Nachtheil aus dieser Periode hervorgegangen sind. Aber die Selbstbekenntnisse gefallener Personen könnten andererseits nur zu deutlich beweisen, wie viele Vergiftungen der Unschuld durch Romane bewirkt worden sind, oder vielleicht richtiger: in wie vielen Seelen die schon insgeheim erregte Lüsternheit dadurch zu hellen Flammen angefacht worden ist. Auch ist es unzweifelhaft, daß gerade solche Schriften besonders verderblich wirken, welche das Laster in ein reizendes, dichterisches Gewand hüllen. Andere, in welchen dasselbe in Gestalt derber Späße und roher, unanständiger Reden auftritt, während das Ganze von sittlichem Ernste getragen ist, sind weit weniger gefährlich, woraus wir es uns wohl zu erklären haben, daß englische Frauen ihre Töchter den Shakespeare unbedenklich lesen lassen. — Nun, das führt uns eben auf den richtigen Punct. Für dasjenige Alter, in welchem die geschlechtliche Unwissenheit an irgend einem Puncte naturnothwendig aufhört, ist es gar nicht mehr möglich, jede Enthüllung dieser Geheimnisse zu verhüten, ja es ist alsdann nicht mehr die Aufgabe der Erziehung. Wenn aber die ganze sittliche Haltung bis dahin recht befestigt ist, dann schadet die Warnehmung dessen, was nun einmal ist, nicht mehr; dann gewöhnt sich auch das schamhafteste, keuscheste Gemüth daran, diese Dinge als existirend zu wissen, aber sie sittlich zu beurtheilen und seine eigene richtige Stellung dazu zu nehmen. Geht also eine Dichtung nicht darauf aus, die Sünde reizend hinzustellen, so kann sie der reifenden, wohlgezogenen Jugend nicht nur nicht schaden, sondern sie gewöhnt dieselbe daran, das Böse als existent zu kennen, aber eben als Böses. Wäre dem nicht so, so dürften wir unserer reifen Jugend z. B. Jeremias Gotthelfs Uli nicht in die Hand geben; wir haben aber noch nie gehört, daß derselbe mit seinem derben Realismus ein junges Herz verdorben hätte. Wenn

aber solche Lectüre nicht ungünstig wirken soll, so muß ihr das stärkste Gegengewicht durch die ernste, angestrengte Arbeit gegeben werden. Ueberhaupt wirkt ja jede einseitige und übertriebene Steigerung des Gefühls und der Einbildungskraft verderblich, wenn nicht in gleicher Weise das Willensvermögen zweckmäßig geleitet und dem Denken eine gesunde Nahrung und Beschäftigung verliehen wird. — Auch die sentimentale Verbildung, besonders des weiblichen Geschlechts vermehrt die Gefahr; denn jede Sentimentalität ist eine feine Schwelgerei. Das Allerschlimmste ist freilich, wenn nicht die Tochter, sondern die Mutter vom Teufel der Sentimentalität besessen ist. — Selbst eine zu frühzeitige intellectuelle Ausbildung, mit welcher die körperliche Entwicklung nicht gleichen Schritt hält, kann nachtheilig wirken; daraus entsteht leicht eine Neigung zu unnatürlichen Ausschweifungen. — Wie in diesen Beziehungen allen die Erziehung prophylaktisch zu verfahren hat, so endlich hat sie auch den Verkehr zwischen Kindern verschiedenen Geschlechts zu überwachen, daß nicht der harmlose Umgang durch einen Zufall, durch eine den Geschlechtsunterschied zum Bewußtsein bringende Entdeckung oder durch ein sich dazu gesellendes schon verdorbenes Individuum zu einer gefährlichen Annäherung wird. — Ueber die Heilung eines der Sünde schon verfallenen jungen Menschen ist schon in dem Art. „geschlechtliche Verirrungen" das Nöthige gesagt; im allgemeinen wird sie nur durch eine gründliche Bekehrung des ganzen Menschen, durch sittliche Erneurung seines ganzen Gedanken- und Willenssystems möglich sein.

Was die Schule betrifft, so wird der Lehrer bei geeignetem Anlaß den Schülern die Häßlichkeit, die sittliche Verworfenheit des Lasters, wie seine verderblichen Folgen ohne weiteres Eingehen, ohne langes Predigen, kurz und nachdrücklich einschärfen, so daß ihr Urtheil darüber feststeht, noch ehe sie selber recht wissen, was damit gemeint ist. Ein verdorbenes Subject ist aus der Schule zu entfernen, was freilich durch den Schulzwang in den niedern Schulen schwerer auszuführen ist, als in den höheren. Auch in der Schule ist die leiseste Unanständigkeit streng zu bestrafen; das Auge des Lehrers muß auch die Gänge der Schüler namentlich an die Aborte überwachen. Bringt ein Schüler schlechte Bücher oder unzüchtige Bilder insgeheim mit in die Schule, so sind diese zu confisciren und der Urheber des Scandals in Strafe zu nehmen. Leihbibliotheken sollen Schülern niemals offen stehen; nöthigenfalls ist darüber den Eltern durch den Lehrer und, wenn das nicht fruchtet, durch die höhere Behörde das Nöthige zu sagen. Die Lesestücke der Schule selbst dürfen natürlich nichts bedenkliches oder zweideutiges enthalten. Wie in dieser Hinsicht mit dem Lesen der Bibel zu verfahren sei, darüber s. den Art. Bibellesen. — Der Lehrer selbst freilich muß sich am allermeisten vor jedem, auch dem entferntesten Scheine hüten, als finde er ein geschlechtliches Wohlgefallen an einer Schülerin. — Ein specieller Punct ist noch die Behandlung des 6. Gebots im Religionsunterricht. Manche Lehrer überschlagen dasselbe, was freilich das Leichteste ist; aber damit verliert das Gebot in den Augen der Jugend sein Gewicht. In höheren Töchterschulen wird es zwar anders zu behandeln sein, als in niederen und als in Schulen für die männliche Jugend, wieder anders in städtischen als in Landschulen; im wesentlichen aber ists überall die Warnung vor der Thatsünde, die bestimmt ausgesprochen und begründet werden muß, und einläßlicher die Anweisung, wie schon von Anfang Herz und Mund und Auge rein gehalten werden sollen als vor Gott. Zu Beschreibungen und Definitionen ist da kein Ort, auch nicht zum Sokratisiren. (Die genauere Ausführung s. in Palmers Katechetik, 5. Aufl. S. 351 bis 354.) — Die Einprägung von Bibelsprüchen wird gerade für diesen Zweck in geringerem Maße möglich sein, da die hieher gehörigen schon zu speciellen Inhalts sind. Einige wenige Sprüche, wie Josephs Worte: „Wie sollt' ich ein so groß' Uebel thun" ꝛc. oder wie die Ermahnung 2. Tim. 2, 22: „Fleuch die Lüste der Jugend", als Denksprüche fürs Leben mitgegeben, sind an sich angemessener und praktisch wirksamer. Lieder über die Keuschheit memoriren zu lassen, ist schlechthin unpassend. — Vor der Entlassung aus der Schule oder aus dem Confirmandenunterricht halten manche Lehrer und Pastoren noch specielle auf diesen Punct bezügliche Ansprachen. Es ist aber wohl das Richtigere, nur solche Schüler und Schülerinnen, deren leichtem Blute besondere Gefahr droht, unter vier Augen zu warnen, sie auf die mit ihrer künftigen Stellung ver-

bundenen Versuchungen aufmerksam zu machen und ihnen zu sagen, daß man auch ferner nach ihnen fragen und sie im Auge behalten werde. Oft schon hat, wo selbst die Gottesfurcht nicht mehr stark genug gewesen wäre, den Fall zu verhindern, das Andenken an einen treuen Vater oder Lehrer oder an das Wort einer Mutter ein Kind noch gerettet.

Vgl. Strack: „Was hat die Schule zu thun, um die Kinder vor geschlechtlichen Verirrungen zu bewahren,“ Allg. Schulzeitung 1863 Nr. 18 ff. Palmer: „Was kann der Schullehrer thun, um seine Zöglinge für Gegenwart und Zukunft vor Sünden wider das 6. Gebot zu bewahren?“ im süddeutschen Schulboten 1847 Nr. 21—24. Auch an Kapffs in zahlreichen Auflagen erschienene Schrift: „Der gefährlichste Jugendfeind“ ist zu erinnern.

**Schiller**, Johann Christoph Friedrich v. — Von den großen Dichtern, welchen Deutschland seine zweite classische Literaturperiode verdankt, gewährt Schiller dem Pädagogen das unmittelbarste und mannigfaltigste Interesse: seine Dichtungen bieten namentlich für die höhere Schulbildung einen leicht und wirksam verwendbaren Stoff; er selbst hat sich um die Beantwortung der pädagogischen Grundfragen mit einem Ernste bemüht, welchem wir umfassende Schriften von pädagogischer Tendenz verdanken; und endlich stellt sein Lebensgang der Jugend das ermunternde und erhebende Bild eines Menschen vor Augen, welcher durch die Kraft des Willens und der Begeisterung den von Gott in ihn gelegten „Idealmenschen“ in stetig fortschreitendem Reinigungsprocesse von den Schlacken des Natürlichen befreit und so das ihm vorgesteckte Ziel allen Hindernissen zum Trotz herrlich erreicht hat.

Schiller war am 10. Novemb. 1759 geboren; sein Vater war damals als Lieutenant bei den württembergischen Truppen in Hessen im Felde, während die Mutter, Elisabeth Dorothea, geb. Kodweiß, mit ihren Kindern in ihrer Vaterstadt Marbach wohnen blieb, bis ihr Mann, welcher unterdes Hauptmann geworden war, Ende 1763 in Schwäbisch-Gmünd als Werbeofficier stationirt wurde, mit der Erlaubnis jedoch, in Lorch zu wohnen, wohin er jetzt mit Weib und Kind übersiedelte. Hier wurde Schiller von dem würdigen Pfarrer Moser zugleich mit dessen Sohne unterrichtet und verlebte mit seiner zwei Jahre älteren Schwester Christophine drei glückliche Kinderjahre. Im December 1766 wurde der Vater zu einem Regimente in Ludwigsburg versetzt, wo Schiller namentlich den Unterricht des Oberpräceptors Jahn zu seinem bleibenden Vortheil genoß, bezüglich seiner Fortschritte im Lateinischen, Griechischen und Hebräischen die rühmlichsten Zeugnisse erhielt und auch bei dem Landexamen in Stuttgart, welches dem künftigen Theologen die Thüre zu den Klosterschulen öffnen sollte, wiederholt als „ein hoffnungsvoller Knabe“ sich bethätigte. Allein sein Lebensgang wurde in andere Bahnen gelenkt durch den keinen Widerspruch gestattenden Willen des Herzogs Karl, welcher ihn am 16. Januar 1773 in die 1770 auf der Solitude begründete „Militärische Pflanzschule“ aufnahm, die 1775, in demselben Jahre, in welchem der Hauptmann Schiller als Aufseher der Hofgärtnerei nach der Solitude versetzt wurde, unter dem Namen der „Herzoglichen Militärakademie“ nach Stuttgart verlegt ward, und am Schlusse des Jahres 1781, als Schiller die Anstalt bereits verlassen hatte, den Namen der „Hohen Karlsschule“ und mit ihm die Privilegien einer Universität erhielt. Hier wandte sich Schiller, nachdem er zuerst nur in den Gegenständen des Gymnasialunterrichtes fortgearbeitet hatte, dem Studium der Jurisprudenz zu, von welchem er jedoch schon 1775 zu dem der Medicin übergieng. Als er am 14. December 1780 aus der Militärakademie entlassen und gleich darauf als Regimentsmedicus ohne Porteepée mit 18 Gulden Monatsgage zu Stuttgart angestellt wurde, waren „die Räuber“ bereits hinlänglich vorbereitet, um zur Ostermesse 1781 auf Kosten des Dichters im Druck erscheinen zu können, auch einzelne Vorläufer der 1782 in der „Anthologie“ herausgegebenen Gedichte waren schon in der Militärakademie veröffentlicht worden. Von den beiden Reisen, welche Schiller zur Aufführung seiner Dichtung nach Mannheim unternommen hatte, kam die zweite zur Kunde des Herzogs und wurde so Veranlassung, daß der Dichter dem von seinem ungnädigen Herrn auf ihn gelegten Bann in Begleitung seines Freundes A. Streicher am 17. September 1782 durch die Flucht von Stuttgart nach Mannheim sich entzog. Aus dem Schmerz getäuschter Hoffnungen, welchen er namentlich der Engherzigkeit

des Mannheimer Intendanten von Dalberg verdankte, und aus dem Irrsal vergeblicher und unsteter Wanderungen nach Sachsenhausen und Oggersheim heraus, während dessen er gleichwohl die geniale Kraft hatte, „die Verschwörung des Fiesko" zu vollenden und „Luise Müllerin" zu beginnen, fand er (December 1782) ein Asyl auf dem Gute der Frau von Wolzogen, Bauerbach bei Meiningen, wo er Muße fand, nicht allein das zuletzt genannte Trauerspiel, welches bei seiner Herausgabe auf Ifflands Veranlassung den Titel „Kabale und Liebe" erhielt, zu vollenden, sondern auch Plan und einzelne Scenen zu „Don Karlos" zu entwerfen. Doch bald zog es ihn wieder in die Nähe der Bretter, welche die Welt bedeuten. Am 27. Juli 1783 kam er in Mannheim an, und es gelang Dalberg, den hülflosen Dichter durch einen Contract, bei welchem die Kasse des Theaters viel und die Schillers blutwenig gewann, auf beinahe zwei Jahre der Mannheimer Bühne dienstbar zu machen. Daß übrigens diese sorgenvolle Dienstbarkeit die Schöpferkraft seines Geistes nicht zu dämpfen vermochte, bezeugt das Erscheinen des Fiesko (Anfang d. J. 1783), der „Kabale und Liebe" (1784), der „Rheinischen Thalia" mit den ersten Abschnitten des „Don Karlos" (December 1784). An anregendem Umgang fehlte es dem Dichter in Mannheim nicht; aber folgenreicher, als seine dortigen Beziehungen, wurde für ihn der 1784 eingeleitete Freundschaftsbund mit Körner in Dresden und Huber in Leipzig. Als ihm die Mannheimer Verhältnisse immer unleidlicher wurden, erfolgte seine Uebersiedelung nach Leipzig, wo er am 17. April 1785 ankam, um dann im folgenden Monat in dem nahen Gohlis eine ländliche Wohnung zu beziehen. Das hier verfaßte „Lied an die Freude" drückt den Seelenjubel aus, mit welchem der Dichter des Eintritts in eine neue Periode seines Lebens und Strebens sich bewußt wurde, als er in einen Freundeskreis eintrat, in welchem er ebensowohl für seine äußere Bedrängnis mitfühlende Herzen und hülfbereite Hände, als für seinen Dichterberuf das ermuthigendste Verständnis fand. Völlig aber wurde seine Freude erst, als er am 13. September das Gartenhäuschen in Körners Weinberg zu Loschwitz bei Dresden bezog. Während der fast zweijährigen Muße, welche er hier genoß, bildete Don Karlos (veröffentlicht 1787) den Mittelpunct seiner Thätigkeit, zu welchem auch seine Studien über den Abfall der vereinigten Niederlande (erschienen 1788) in Beziehung standen. Die „Philosophischen Briefe" faßten die von übersprudelndem Gefühl und von Phantasie getragenen philosophischen Gedanken aus der Zeit des jugendlich gärenden Werdens des Dichters abschließend zusammen (außer dem letzten, 1786 vollendet). Er brauchte und suchte nun neue Anregung, und so finden wir ihn am 21. Juli 1787 in Weimar, wo er sich übrigens, trotz der Berührung mit bedeutenden Menschen, nicht recht heimisch fühlte. Bei Gelegenheit eines Besuches bei seiner in Meiningen verheiratheten Schwester und bei der Familie von Wolzogen zu Bauerbach am Schlusse des Jahres wurde er durch letztere mit Frau von Lengefeld in Rudolstadt und ihren beiden Töchtern, Karoline, damals mit Herrn von Beulwitz, später mit Schillers Freund, Wilhelm von Wolzogen, verheirathet, und Charlotte bekannt. Ohne sich selbst schon klar darüber geworden zu sein, was ihn eigentlich dorthin zog, ließ er sich am 20. Mai 1788 in Volkstädt bei Rudolstadt nieder und dehnte seinen dortigen Aufenthalt bis zum 13. November aus, wo er nach Weimar zurückkehrte. Die im März 1789 erfolgte Berufung zum außerordentlichen Professor der Geschichte in Jena rief ihn am 11. Mai von Weimar dorthin. Bereits am 2. August war er mit Charlotte von Lengefeld einig und am 22. December gab die Mutter ihre Einwilligung zu der Verbindung, welche, nachdem um die Jahreswende ein Jahresgehalt von 200 Thalern von Karl August und der Hofrathstitel von dem Herzoge von Meiningen sich eingestellt hatte, am 22. Februar 1790 vollzogen wurde. Nun hatte Schiller zwar nicht einen ihm völlig entsprechenden Beruf, aber doch einen festen Wohnsitz gefunden, von welchem aus zugleich der Verkehr mit den Weimarer, Leipziger und Dresdener Freunden sich leicht unterhalten ließ. Leider zog er sich auf einem Besuche, welchen er um Neujahr 1791 bei dem Coadjutor Dalberg zu Erfurt machte, durch ein Katarrhfieber ein tückisches Brustübel zu, das ihn nicht wieder verließ und der Hauptgrund seines frühen Todes wurde. Das Ende dieses Jahres brachte dem Dichter die den Geber noch mehr, als den Empfänger, ehrende Gabe des Herzogs von Augustenburg und des Grafen Schimmelmann, welche ihm (27. Nov.) auf drei

ringer Herkunft, in widrigen Verhältnissen aufgewachsen und erzogen, fast unabläßig mit dem sorgenvollen Druck des Lebens ringend, von einem kranken Körper abhängig, verdankte Schiller alles, äußeres Ansehen, Freiheit der Stellung, reinen Genuß des Lebens und schöpferische Heiterkeit des Geistes fast nur der eisernen Kraft seines Willens." Vergessen wir dabei nicht, daß diese Willenskraft getragen war von dem sichern Bewußtsein seines Berufes und von der von Gott in ihn gelegten Begeisterung; so stellen jene Worte Gödekes die pädagogische Bedeutung S's. zunächst als einer ermunternden und erhebenden pädagogischen Persönlichkeit treffend dar. Schon die Verhältnisse des elterlichen Hauses waren bei S. von der Art, daß sie den Kindern die Nothwendigkeit eines fortwährenden Kampfes mit dem Leben vor Augen stellten. Aber auch die rechte Zurüstung zu diesem Kampfe gaben ihm die Eltern mit, in deren Verbindung mit der strengen Ehrenhaftigkeit des Vaters die milde, warme Liebe der Mutter sich paarte, um mit ihren zarten Sorgen auch ihres Sohnes goldnen Morgen zu bewachen. Was aber den Grundcharakter von Schillers Elternhaus ausmachte, das war eine ebenso einfache als aufrichtige christliche Frömmigkeit, bei deren unverwischbaren Eindrücken der Vater die gesetzliche Strenge und die Mutter die evangelische Milde vertrat; auch bei Schiller hat sich ein Familienleben von sittlicher Würde und christlicher Tugend als die rechte Wiege des Genius bewährt. Den so Vorbereiteten empfieng nun in der lateinischen Schule wie in der militärischen Akademie eine feste Zucht, unter welcher er im Gehorchen die Kraft stärkte, später auch widrige Verhältnisse zu beherrschen, und ein geordneter Unterricht, welcher das Seinige dazu beitrug, jene „Beharrlichkeit der Ausdauer" hervorzubilden, welche W. v. Humboldt als einen charakteristischen Zug bei jeder Arbeit Schillers bezeichnet und nach welcher es ihm unmöglich war, „etwas unklares oder ungewißes in seinem Geiste zurückzulassen." (Ueber die Karlsschule vgl. außer den Urkunden, welche im 1. Theil der „historisch-kritischen Ausgabe" von Schillers sämmtlichen Schriften, Stuttgart 1867, zusammengestellt sind, den Aufsatz von G. Löschin: Mittheilungen aus der Bildungsgeschichte Göthes und Schillers. Danzig 1859 und Klaiber in dem Progr. des Realgymn. in Stuttgart 1869.) Mit der eigenthümlichen Geistesart Schillers hängt denn sofort die wunderbare Gesetzmäßigkeit und die feste Thätigkeit zusammen, mit welcher sein geistiges Leben von dem Augenblicke an, da mit seinem Austritte aus der Militärakademie sein freies und selbständiges geistiges Schaffen begann, durch bestimmt unterscheidbare Perioden hindurch sich entwickelte. Von der schroffen Opposition eines abstracten, subjectiven Idealismus gegen die Wirklichkeit ausgehend, suchte er dann durch gründlichere Erkenntnis der realen Welt mit dieser sich auf besseren Fuß zu setzen, bis es ihm zuletzt gelingt, den realen Stoff mit der Kraft der Idee zu überwältigen und zu durchdringen und so zur Höhe der classischen Vollendung der Dichtkunst emporzusteigen. Sein Genie ward dabei nicht, wie Göthes, „von seinem Schicksal getragen," sondern „in seiner Brust trug er seines Schicksals Sterne," die ihn sicher leiteten, und die Kraft, die auch widrige Verhältnisse sich dienstbar zu machen verstand, so daß diese seinen Geist nicht hindern konnten, nach seinen eigenen Gesetzen sich zu entwickeln und sein Ziel in stetigem Fortschritte zu verfolgen. So ist er in festem Gange, von Stufe zu Stufe sicher fortschreitend, zu dem ihm vorgesteckten Ziele gelangt. — Es genügt für unseren Zweck, nur darauf hinzuweisen, wie parallel mit dieser stetig fortschreitenden ästhetischen Reinigung auch eine intellectuelle Klärung sich vollzog, deren Verlauf man mit der wohlthuenden Warnehmung folgt, „wie diese einseitigen, oft überspannten, oft widersprechenden Behauptungen endlich in eine allgemeine, geläuterte und festgegründete Wahrheit sich auflösen." Die drei Stufen dieses Klärungsprocesses sind in den Philosophischen Briefen, in den Briefen Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen und in der Abhandlung Ueber naive und sentimentalische Dichtung am prägnantesten repräsentirt (K. Fischer, Schiller als Philosoph. Frankfurt a. M. 1858).

Pädagogisch wichtiger ist, zu beachten, wie jene ästhetische Reinigung und diese intellectuelle Klärung zugleich mit einer sittlichen Läuterung verbunden war. Es konnte bei Schiller nicht anders sein, da er bei allem, was er that und erlebte, immer mit seinem ganzen Wesen war. In der Kunst, die ihm Gott gegeben, erkannte er einen göttlichen Beruf, nach welchem er nicht in den Dienst der schlechten Wirklich-

keit sich begeben dürfe, sondern diese zu einem idealeren Leben erheben müße. Der Stützpunct, auf welchen er bei all seinem Wirken seinen Hebel ansetzte, war die Ueberzeugung von diesem Berufe und von der Würde und Selbständigkeit des Geistes überhaupt. Von solchen Ueberzeugungen getragen, hat Schiller keinen Genuß gekannt, als den der geistigen Arbeit. Ja selbst den edleren, geistigen Genuß „des bloßen von keinem andern unmittelbaren Zweck als dem des Wissens geleiteten Studirens“ hat er, wie Humboldt treffend hervorhebt, gering geachtet; „das Wissen erschien ihm zu stoffartig und die Kräfte des Geistes zu edel, um in dem Stoffe mehr zu sehen, als ein Material zur Bearbeitung.“ Aber wie das von außen sich darbietende Material, so trieb es ihn vor allem, sein eigenes Wesen mit dem Gesetze des Geistes lebendig zu durchdringen; und so vollendete er von Stufe zu Stufe seinen sittlichen Läuterungsproceß so, wie es Goethe unübertrefflich schön ausgedrückt hat:

Indessen schritt sein Geist gewaltig fort
Ins Ewige des Wahren, Guten, Schönen;
Und hinter ihm, in wesenlosem Scheine,
Lag, was uns alle bändigt, das Gemeine.

In der Art, wie Schiller den Geist als das eigentlich Bestimmende der Welt der Erscheinung gegenüberstellte, lag die Verwandtschaft seiner philosophischen Anschauung mit den Systemen von Kant und Fichte. Zugleich aber wurde ihm die Liebe das Princip der rechten Versöhnung zwischen Subject und Object. Die Macht dieser Liebe hat ihn über die Kantische Philosophie hinausgeführt: die Liebe, die des Gesetzes Erfüllung ist, hat ihm über die Starrheit des kategorischen Imperativs hinweggeholfen, und sie hat den schroffen Gegensatz zwischen Anmuth und Würde ihm in das harmonische Zusammenklingen beider aufgelöst.

Dies führt uns noch auf ein Wort über die Stellung Schillers zu den sittlichen Gemeinschaften der Freundschaft, der Nationalität und der Religion und Kirche. Den schönsten Schmuck in Schillers Leben bildet das Glück der Freundschaft, welches ihm wie wenigen zutheil geworden ist. Freunde von so inniger und ausdauernder persönlicher Hingebung, wie sie Schillern von der Zeit des jugendlichen Freundschaftsenthusiasmus ab bis zu seinem Tode begleiteten (es genügt, an die Namen Scharffenstein, Streicher, Körner, Humboldt, Göthe zu erinnern), werden nur durch die eigene völlige persönliche Hingebung gewonnen, und diese lag eben in Schillers Natur. Und die Freundschaft „hat stützend und hebend in das Leben unseres Dichters gerade da eingegriffen, wo er ihrer Hülfe am meisten bedürftig war, und ihn durch die sittlichen und geistigen Krisen seiner gewaltigen Natur mit liebevoller Treue hindurchgetragen.“ Ein glücklicher, echt pädagogischer Griff ist es daher gewesen, wenn Director Classen in seiner 1859 im Kaisersaale zu Frankfurt gehaltenen Festrede gerade die musterhaften Freundschaften Schillers feierte. (Vgl. diese Rede im Schiller-Denkmal. Berlin. 1860, II, S. 193 ff.) — Was die Liebe zu dem heimischen Boden des Vaterlandes und dem eigenen Volke betrifft, so ist es ebenso lehrreich als erhebend, man möchte sagen, vorbildlich, zu sehen, wie derselbe Schiller, dessen Reflexionen noch 1789 und 1794 unter dem Einflusse eines abstracten, ja einseitigen kosmopolitischen Ideals standen, 1800—1805 der Prophet der nationalen Erhebung seines Volkes geworden ist. Gewiß, das deutsche Volk hat sich nicht vergriffen, wenn es in wenig tröstlicher Zeit bei Schillers Gedächtnisfeier gerade um ihn als um das verheißungsvolle Symbol seiner nationalen Einheit sich geschart hat. — Aehnlich wie ein abstracter Kosmopolitismus dem Patriotismus, trat bei Schiller ein abstracter religiöser Humanismus dem positiven Christenthum und besonders der Kirche in ihrer geschichtlichen Erscheinung gegenüber. Aber innerlich hat er dem Christenthum näher gestanden, als er selbst wußte und wollte. Denn in der That „aus Religion“ hat er mit der christlichen Religion in der Gestalt, in welcher er sie kennen lernte, sich nicht befreunden können; nicht weil sie ihm zu viel zugemuthet hätte, sondern weil sie ihm zu wenig bot für sein tieferes religiöses Bedürfnis. Daß aber der Zusammenhang seiner ästhetischen Theorie mit den Forderungen des Christenthums ihm selbst nicht verborgen blieb, wird durch das bewiesen, was er am 17. August 1795 an Göthe schreibt: „Ich finde in der christlichen Religion virtualiter die Anlage zu dem Höchsten und Edelsten, und die verschiedenen Erscheinungen derselben

gang, welcher ein großartiges Bild aufrollt von der gesammten Erziehung des Menschengeschlechts. Die pädagogischen Gedanken, welche Schiller in diesen Gedichten dargestellt hat, hat er sodann in den „Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen" philosophisch begründet und zu einem System entwickelt.

Seinen Begriff von Erziehung drückt der Dichter im ersten Theil dieser Schrift in den Worten aus: „Jeder individuelle Mensch trägt, der Anlage und Bestimmung nach, einen reinen idealischen Menschen in sich, mit dessen unveränderlicher Einheit in allen seinen Abwechslungen übereinzustimmen die große Aufgabe seines Daseins ist." Dieser Idealmensch wird repräsentirt durch den Staat, die objective und gleichsam kanonische Form, in der sich die Mannigfaltigkeit der Subjecte zu vereinigen trachtet. — In den Staat nun warf den Menschen der Zwang der Bedürfnisse hinein, ehe er in seiner Freiheit diesen Stand wählen konnte; die Noth richtete denselben nach bloßen Naturgesetzen ein, ehe der Mensch es nach Vernunftgesetzen konnte. Aber mit diesem Nothstaate kann er als moralische Person nicht zufrieden sein: der Nothstaat muß zum Vernunftstaate erhoben werden. Dieser aber setzt Bürger voraus, welche durch ihre geistige und sittliche Entwicklung gehörig darauf vorbereitet sind, daß sie dem höheren Gesetze mit Freiheit dienen. Der Versuch, den Vernunftstaat herzustellen, bevor diese Voraussetzung erfüllt ist, wird mit Schwärmerei beginnen und mit Barbarei endigen. Als traurige Illustration für diesen Satz benutzte Schiller die Ereignisse der französischen Revolution, unter deren noch frischen Eindrücken er schrieb. Die ästhetische Bildung nun ist im Stande, von dem physischen Charakter die Willkür und von dem moralischen die Freiheit abzusondern, den ersteren mit Gesetzen übereinstimmend und den letzteren von Eindrücken abhängig zu machen und so einen dritten Charakter zu erzeugen, der, mit jenen beiden verwandt, von der Herrschaft bloßer Kräfte zu der Herrschaft der Gesetze einen Uebergang bahnt und zu einem sinnlichen Pfand der unsichtbaren Sittlichkeit dient. So entsteht die Totalität des Charakters, welche bei einem Volke gefunden werden muß, wenn es fähig und würdig sein soll, den Staat der Noth mit dem Staat der Freiheit zu vertauschen. Die schöne Kunst also muß benutzt werden, um die Menschen zur Erreichung ihrer Bestimmung fähig zu machen. In dem zweiten Theil seiner Schrift giebt Schiller für jene Sätze die philosophische Begründung. Die Abstraction unterscheidet in dem Menschen etwas, das bleibt, seine Person, und etwas, das sich unaufhörlich verändert, seinen Zustand. Nur indem er sich verändert, existirt er; nur indem er unveränderlich bleibt, existirt er. Der Mensch, vorgestellt in seiner Vollendung, wäre demnach die beharrliche Einheit, die in den Fluten der Veränderung ewig dieselbe bleibt. Hieraus fließen nun zwei entgegengesetzte Anforderungen an den Menschen, die zwei Fundamentalgesetze der sinnlich vernünftigen Natur. Das erste bringt auf absolute Realität: er soll alles zur Welt machen, was bloße Form ist; das zweite bringt auf absolute Formalität: er soll alles in sich vertilgen, was bloß Welt ist; mit andern Worten: er soll alles Innere veräußern und alles Aeußere formen. Dieser doppelten Aufgabe nun entsprechen zwei entgegengesetzte Grundtriebe. Der sinnliche Trieb geht aus von dem physischen Dasein des Menschen und ist beschäftigt, seinen Zustand in der Zeit zu verändern und ihn diesen Zustand empfinden zu lassen. Der Formtrieb dagegen geht aus von dem absoluten Dasein des Menschen und ist bestrebt, ihn in Freiheit zu setzen und bei allem Wechsel des Zustandes seine Person zu behaupten. Wo der sinnliche Trieb ausschließend wirkt, da ist nothwendig die höchste Begrenzung vorhanden; der Mensch ist in diesem Zustande nichts als eine Größeneinheit. Wo dagegen der Formtrieb die Herrschaft führt, da verschwinden alle Schranken, da hat sich der Mensch zu einer Ideeneinheit erhoben. Wir sind bei dieser Operation nicht mehr Individuen, sondern Gattung; das Urtheil aller Geister ist durch das unsrige ausgesprochen: wenn der sinnliche Trieb nur Fälle macht, so giebt der Formtrieb Gesetze. Obwohl nun diese beiden Triebe von entgegengesetzter Tendenz sind, so sind sie doch nicht zu nothwendigem Widerstreite bestimmt, da sie nicht in denselben Objecten sich begegnen sollen. Zwar sobald man einen ursprünglichen, mithin nothwendigen Antagonismus beider Triebe behauptet, so ist freilich kein anderes Mittel, die Einheit im Menschen zu erhalten, als daß man den sinnlichen Trieb dem vernünftigen unbedingt unterordnet.

unter dem Zwange entweder der Materie oder der Formen die schmelzende Schönheit Bedürfnis; denn von Größe und Kraft ist er längst gerührt, ehe er für Harmonie und Grazie anfängt empfindlich zu werden. Für den Menschen unter der Indulgenz des Geschmacks dagegen ist die energische Schönheit Bedürfnis; denn nur allzugern verscherzt er im Stand der Verfeinerung eine Kraft, die er aus dem Stand der Wildheit herüberbrachte."

Das Wichtigste in dem dritten Theil ist die Art, wie Schiller den Begriff und die Bedeutung der Schönheit zu dem persönlichen Verhalten des Menschen in Beziehung setzt und so ihren pädagogischen Einfluß nachweist. Sind in dem Menschen selbst Materie und Form, Empfänglichkeit und Selbstthätigkeit, Trieb und Vernunft, Empfindung und Denken, sinnliche Erscheinung und Idee harmonisch verbunden, so befindet er sich in einem ästhetischen Zustande. Diesen herzustellen ist der Zweck der ästhetischen Erziehung und ihr Hauptmittel ist eben die belebte Gestalt, welche in den Erzeugnissen der wahrhaft schönen Kunst sich ihr darbietet. Im ästhetischen Zustande ist der Mensch frei von dem Zwange, welchem ihn jede ausschließende Herrschaft eines seiner beiden Grundtriebe unterwirft. So wird er in einen mittleren Zustand versetzt, in welchem Vernunft und Sinnlichkeit zugleich thätig sind, eben deswegen aber selbst ihre bestimmende Gewalt paralysiren und eine freie Stimmung in ihm hervorbringen, in welcher er, ohne auf einen bestimmten äußeren Zweck gerichtet zu sein, befähigt und aufgelegt ist, alles zu thun, was seine höchste Bestimmung von ihm fordert. Von diesem Gesichtspuncte aus kann man den ästhetischen Zustand für den fruchtbarsten in Rücksicht auf Erkenntnis und Moralität erklären. Es ist also nicht bloß poetisch erlaubt, sondern auch philosophisch richtig, wenn man die Schönheit unsere zweite Schöpferin nennt, weil sie uns die Freiheit zu sein, was wir sein sollen, vollständig zurückgiebt. Darauf beruht denn zunächst die Bedeutung der Schönheit als des wichtigsten Culturmittels: es giebt keinen andern Weg, den sinnlichen Menschen vernünftig zu machen, als daß man denselben zuvor ästhetisch macht. Durch die ästhetische Gemüthsstimmung wird die Selbstthätigkeit der Vernunft schon auf dem Felde der Sinnlichkeit eröffnet, die Macht der Empfindung schon innerhalb ihrer eigenen Grenzen gebrochen und der physische Mensch so weit veredelt, daß nunmehr der geistige sich nach Gesetzen der Freiheit aus demselben bloß zu entwickeln braucht. Ist der Mensch erst in den ästhetischen Zustand versetzt, so darf man ihm, um ihn zur Einsicht und großen Gesinnungen zu führen, weiter nichts als richtige Anlässe geben. Aber die Schönheit ist nicht allein das Mittel, den moralischen Zustand herbeizuführen: sie ist zugleich das Ziel, in welchem dieser seine höchste Vollendung findet. Dem äußerlichen Pflichtgebot bleibt die ihm innerlich widerstrebende Natur unüberwunden gegenüberstehen. Zur sittlichen Vollkommenheit aber gehört, daß der Mensch auf dem Felde des physischen Lebens schon sein moralisches anfange. Schon seinen Neigungen muß er das Gesetz seines Willens auflegen; er muß den Krieg gegen die Materie in ihre eigene Grenze spielen, damit er es überhoben sei, auf dem heiligen Boden der Freiheit gegen diesen Feind zu fechten; er muß lernen edler begehren, damit er nicht nöthig habe erhaben zu wollen. Dieses wird geleistet durch die ästhetische Cultur, welche alles das, worüber weder Naturgesetze noch Vernunftgesetze die menschliche Willkür binden, Gesetzen der Schönheit unterwirft, und in der Form, die sie dem äußern Leben giebt, schon das innere eröffnet. Die Schönheit ist zwar Form, weil wir sie betrachten, zugleich aber ist sie Leben, weil wir sie fühlen. Mit einem Wort: sie ist zugleich unser Zustand und unsere That. Und eben weil sie dieses beides zugleich ist, so dient sie uns zu einem siegenden Beweis der Vereinbarkeit der Materie mit der Form und des Leidens mit der Thätigkeit, der Ausführbarkeit des Unendlichen in der Endlichkeit, mithin der Möglichkeit der erhabensten Menschheit. — Von der Betrachtung der ästhetischen Bildung des einzelnen Menschen erhebt sich der Dichter schließlich zu einem Hinausblick auf das Ideal der unter dem Gesetze der Schönheit lebenden Gesellschaft oder des ästhetischen Staates. Wenn in dem dynamischen Staat der Rechte der Mensch dem Menschen als Kraft begegnet — wenn er sich ihm in dem ethischen Staat der Pflichten mit der Majestät des Gesetzes entgegenstellt, so darf er ihm in dem ästhetischen Staat nur als Gestalt erscheinen, nur als Object des freien Spiels gegenüberstehen. Freiheit zu geben durch Freiheit ist das Grundgesetz dieses Reichs:

der dynamische Staat kann die Gesellschaft bloß möglich machen, indem er Natur durch Natur bezähmt; der ethische Staat kann sie bloß (moralisch) nothwendig machen, indem er den einzelnen Willen dem allgemeinen unterwirft; der ästhetische Staat allein kann sie wirklich machen, weil er den Willen des Ganzen durch die Natur des Individuums vollzieht. Wenn schon das Bedürfnis den Menschen in die Gesellschaft nöthigt und die Vernunft gesellige Grundsätze in ihn pflanzt, so kann die Schönheit allein ihm einen geselligen Charakter ertheilen. Der Geschmack allein bringt Harmonie in die Gesellschaft, weil er Harmonie in dem Individuum stiftet. Die Schönheit allein beglückt alle Welt, und jedes Wesen vergißt seiner Schranken, so lang es ihren Zauber erfährt. Kein Vorzug, keine Alleinherrschaft wird geduldet, soweit der Geschmack regiert und das Reich des schönen Scheins sich verbreitet. In seinem Gebiete muß auch der mächtigste Genius sich seiner Hoheit begeben und zu dem Kindersinn vertraulich herniedersteigen. In dem ästhetischen Staate ist umgekehrt auch das dienende Werkzeug ein freier Bürger, der mit dem edelsten gleiche Rechte hat. Hier also, in dem Reiche des ästhetischen Scheins, wird das Ideal der Gleichheit erfüllt, welche der Schwärmer so gern auch dem Wesen nach realisirt sehen möchte."

So hat der Dichter, von der gründlichsten Erfassung des Wesens und der Bestimmung des Menschen ausgehend, nicht bloß auf eine tiefsinnige und geistreiche, sondern auch auf eine für die pädagogische Praxis wahrhaft fruchtbare Weise das dargestellt, was er die ästhetische Erziehung des Menschen nennt. Während die Rousseau'sche Pädagogik „die Sinnlichkeit schwächt, anstatt die Vernunft zu stärken"; so erkennt dagegen Schiller das Ziel der Erziehung darin, daß die höchste sinnliche Kraft und der reichste sinnliche Stoff, welchen sie sich anzueignen vermag, von der Kraft des Geistes beherrscht, durchdrungen und verklärt werden. Wie er darum den Erzieher haben will, das offenbart er uns, wenn er Max Piccolomini von Wallenstein sagen läßt:

Und eine Lust ist's, wie er alles weckt
Und stärkt und neu belebt um sich herum,
Wie jede Kraft sich ausspricht, jede Gabe
Gleich deutlicher sich wird in seiner Nähe!
Jedwedem zieht er seine Kraft hervor,
Die eigenthümliche, und zieht sie groß,
Läßt jeden ganz das bleiben, was er ist,
Er wacht nur drüber, daß er's immer sei
Am rechten Ort.

Auch Schiller hat in seiner Weise das Gesetz verkündigt: „Alles ist euer, ihr aber seid Gottes!" Und dies führt uns auf den besonders beachtenswerthen Umstand, daß **Schiller unter dem Namen der ästhetischen Erziehung**, wie oben bereits angedeutet wurde, **der Sache nach vielfältig die Aufgabe der religiösen Erziehung im Sinne des Evangeliums dargestellt hat.** Die Natur, welche in sich selbst vom Gesetze des Geistes durchdrungen und verklärt werden soll, erinnert an dasjenige Gesetz, welches dem Menschen in sein Herz gegeben und in seinen Sinn geschrieben werden soll; der Unterschied zwischen der energischen und der schmelzenden Schönheit an den zwischen Gesetz und Evangelium; die Schönheit selbst, welche als des Menschen zweite Schöpferin gepriesen wird, an das Wort der Wahrheit, durch welches der Mensch zur herrlichen Freiheit der Kinder Gottes wiedergeboren werden soll; der ästhetische Staat, in welchem der Unterschied zwischen Herrschenden und Dienenden aufhört, an das Reich Gottes, „wo es keinen Herrn und keinen Diener giebt, wo eins dem andern dient, weil eins das andre liebt." Das Wort, welches Fiesco zu Romano sagt, darf in der That das Evangelium zu dieser Theorie der ästhetischen Erziehung sagen: „**Ich habe gethan, was du — nur maltest!**"

Zum Schlusse wäre noch über die **pädagogische Verwerthung der Dichtungen Schillers** zu reden; nur kurz, weil der Satz, daß zum Gebrauch in der Schule vor allen Classikern Schiller sich eignet, einerseits einer ausführlichen Begründung wohl nicht bedarf, andererseits aber — wir verweisen auf die Art. **Deutsche Sprache und Poesie** — nur für gehobene Schulverhältnisse gemeint sein will und kann. Für diese empfiehlt sich Schiller besonders, weil er für jedes Lebensalter der Schüler entsprechenden Stoff darbietet, weil die minder unmittelbare, mehr bewußte

Art seines poetischen Schaffens auch eine reflectirende Behandlung seiner Dichtungen in höherem Grade gestattet, und weil die ethische Energie und der ideale Zug, welche seine Poesie durchwalten, ganz besonders geeignet sind, auf das jugendliche Gemüth eine kräftigende, reinigende und erhebende, recht eigentlich pädagogische Wirkung hervorzubringen. Sollte es auch als bedenklich erscheinen, schon Kinder an „dem Mädchen aus der Fremde", „der Theilung der Erde", „dem Alpenjäger" als an lieblichen Erzählungen sich freuen zu lassen, die dann mit dem Kinde gleichsam wachsen; so ist doch ohne Zweifel in den „Parabeln und Räthseln" manches dem sinnigen Kindesgemüthe vollkommen zugänglich. Dem Knaben aber erschließt sich in den Balladen der reichste und herrlichste Schatz. Hier ist der Held und sein Schicksal der Träger eines bestimmten Gedankens; hier wird der Geist in seiner Herrschaft über die Natur verherrlicht; Schiller erscheint auch hier „als der Dichter der Idee durch die Macht des Willens" — alles Eigenschaften, welche seine Balladen zu didaktischer Behandlung und pädagogischer Benutzung besonders geschickt machen. Nur „Ritter Toggenburg" und „Hero und Leander" möchten wir davon ausgeschlossen wissen. Wir sind weit entfernt davon, an dem Geiste „der ästhetischen Erziehung" uns versündigend, eine Methode empfehlen zu wollen, welche ein lebendiges Gedicht erst todtschlägt, um dann als seine Quintessenz einen moralischen Gemeinplatz herauszupräpariren, betonen aber gerade hier, wie der Cyklus der Balladen Schillers, wenn ihr Interpret das von ihrer Schönheit und Hoheit ergriffene Gemüth des Lehrers ist, auch dem Schüler neben dem ästhetischen Eindruck einen reichen Schatz von ethischer Anregung mittheilt, und wie kein deutscher Knabe oder Jüngling aus einer Schule, welche des Vortheils sich erfreut, solche Bildungsstoffe verwerthen zu dürfen, entlassen werden sollte, ohne daß ihm durch feste Einprägung jener Dichtungen dieser Schatz als bleibendes Eigenthum für das Leben gesichert ist. (Vgl. G ö t z i n g e r, deutsche Dichter. Leipzig 1831. T. I. S. 153—294, II. S. 208—426; A. W. G r u b e, Goethes Elfenballaden und Schillers Ritterromanzen. Iserlohn 1864.) — Aber wie Schiller im Gebiete der dramatischen Poesie sein Größtes geleistet hat, so wird auch die Schule dieser Seite seiner Dichtung vorzugsweise ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden haben. Von den unreifen Erzeugnissen des jugendlichen Sturmes und Dranges mit Recht absehend, hat R. v. Raumer zur vollständigen Lectüre in der Schule Wallenstein, Wilhelm Tell, Maria Stuart, Jungfrau von Orleans und Don Carlos empfohlen. Ohne Zweifel ist zu wünschen, daß vor allen Wallenstein und Tell im Geist und Herzen der Schüler recht lebendig werden. Sonst aber möchten wir aus naheliegenden Gründen auf Maria Stuart und noch lieber auf Don Carlos eher verzichten, zu Gunsten der Braut von Messina, eines Dramas, das nach Vilmars treffender Bemerkung „den vollsten Glanz und die ganze Pracht der Schiller'schen Diction, und somit allen Glanz und alle Pracht der modernen Sprache überhaupt, entfaltet." Die philosophischen Schriften Schillers (nicht so die historischen) fallen jenseits der Grenzen der Schulbildung; ist aber erst in der Jugend die Liebe zu dem Dichter geweckt, so wird auch der Mann sich gerne durch Schillers leider viel zu wenig gelesene philosophische Schriften und durch seine unvergleichlichen Briefe zum volleren Verständnisse der Dichtungen zurückführen lassen, welchen schon die Begeisterung seiner Jugend gegolten hat. Auf solche Weise seinen Schülern Schiller zu einem Begleiter durch das Leben zu machen, ist eine dankbare Aufgabe für den Lehrer. Und wenn es richtig ist, was Schiller selbst sagt, daß dem Menschen unter der Indulgenz des Geschmacks und unter der überwältigenden Masse wechselnder Eindrücke die energische Schönheit Bedürfnis ist, so ist es wahrlich in unserer Zeit Pflicht der Schule, im Gebiete der Dichtkunst der Jugend nicht nur immer das Neueste darzubieten, sondern sie immer wieder zu den Schöpfungen unserer classischen Literatur zurückzuführen, damit sie vor der modernen Erschlaffung und Zerfahrenheit bewahrt werde, und sie namentlich durch die e n e r g i s c h e S c h ö n h e i t der Dichtungen Schillers in dem wirksamen Glauben an die Ideale zu erhalten, in welchen der Werth des Lebens beruht.

**Schlaf**, s. E r h o l u n g, F r ü h a u f s t e h e n, K ö r p e r l i c h e E r z i e h u n g.

**Schleiermacher.** — Daß hier S c h l e i e r m a c h e r unmittelbar auf S c h i l l e r folgt, das sieht zu wenig einem Zufall ähnlich, als daß wir es unterlassen dürften, auf die Verwandtschaft beider Männer gleich von vorn herein aufmerksam zu machen.

Beiden war jene ideale Grundrichtung des Geistes eigen, welche ihnen auch in beschränkten Verhältnissen den freien und hohen Flug der Seele bewahrte. Noch inniger sind sie durch den tiefen ethischen Grundzug ihres Wesens verwandt, welcher sie trieb, für ihren mächtigen Drang, auf andere zu wirken, die rechte Grundlage in der Läuterung und Veredlung ihrer eigenen Individualität zu suchen. Ihr äußerer Lebensgang ist freilich verschieden gewesen, und so waren es auch die geistigen Mittel, mit welchen sie jenen Läuterungsproceß bestritten. Während Schiller auf Umwegen zum Ziele gelangte, so hat dagegen Schleiermacher auf seinen Lebensberuf im regelmäßigen Fortschritt der Bildung sich vorbereiten dürfen; aber an schweren inneren Kämpfen hat es auch diesem nicht gefehlt, ebenso wenig aber an der das Ziel unerschütterlich festhaltenden Entschiedenheit und an der mit unerbittlicher Selbstkritik alles unreine ausscheidenden Klarheit des Geistes. Und so ist das Resultat bei beiden dasselbe: auch auf Schleiermacher dürfen wir Goethes Wort anwenden: „Weit hinter ihm in wesenlosem Scheine liegt, was uns alle bändigt, das Gemeine.“ Auch hat einer wie der andere die Freiheit des Geistes in unaufhörlichem Kampfe gegen die hemmenden Ansprüche eines leidenden Körpers behaupten müßen. Durch diese selbstverleugnende, stets auf höhere Ziele gerichtete Arbeit an sich selbst sind denn auch beide so vorzüglich geschickt geworden, empfangend und gebend an dem Leben der wesentlichen sittlichen Gemeinschaften theilzunehmen. Durch dieses alles aber gesellt sich Schleiermacher, so gut wie Schiller, zu den Männern, welche einen erziehenden Einfluß im höchsten Sinne auszuüben vor andern geeignet sind.

Eine ausführlichere Darstellung von Schleiermachers Leben zu geben, ist hier nicht der Ort. Wir beschränken uns auf einen kurzen Abriß.

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher war am 21. Nov. 1768 zu Breslau geboren, wo sein Vater als reformirter Feldprediger stand. Im J. 1777 nahmen die Eltern ihren Aufenthalt zu Pleß in Oberschlesien und 1778 in der reformirten Colonie Anhalt. Während jetzt der Knabe einige Jahre abwechselnd auf dem Lande und auf der Schule zu Pleß zubrachte, lernten die Eltern auf einer Reise die Erziehungsanstalt der Brüdergemeinde zu Niesky kennen und beschloßen, ihn derselben anzuvertrauen; 1783 erfolgte die Aufnahme und in demselben Jahre trat Schleiermachers Schwester Charlotte, mit welcher er bis zu ihrem Tode in dem innigsten geistigen Verkehr blieb, zu Gnadenfrei in die Gemeinde ein. Später gieng er in das Seminarium der Brüder zu Barby über. Hier aber brachte ihn die tiefe Gründlichkeit seines auch nach wissenschaftlicher Befriedigung ringenden Geistes bald mit manchen Anschauungen und Uebungen der Gemeinde in einen Conflict, welcher schwere innere Kämpfe und ein erst kurz vor des Vaters Tode wieder vollständig ausgeglichenes Zerwürfnis mit diesem zur Folge hatte; jedoch willigte dieser endlich in die Uebersiedelung des Sohnes nach Halle ein. Hier verweilte Schleiermacher im Hause seines Oheims, des Professors der Theologie Stubenrauch, seit Frühjahr 1787 zwei Jahre lang und folgte dann diesem väterlichen Freund und Führer, als derselbe die Predigerstelle zu Drossen bei Frankfurt a. d. O. erhalten hatte. 1790 bestand er zu Berlin sein theologisches Examen und wurde dann Hauslehrer bei dem Grafen Dohna zu Schlobitten in Westpreußen, und nachdem im Frühling 1793 diese Verbindung, wieder infolge seiner unbestechlichen Wahrhaftigkeit gegen andere und seiner Treue gegen sich selbst und ohne Lösung des Bandes, welches ihn mit dieser trefflichen Familie verknüpfte, getrennt worden war, wurde er im Herbste Mitglied des Seminars für gelehrte Schulen in Berlin, und zugleich übernahm er bei Erledigung einer Lehrerstelle in dem Kornmesser'schen Waisenhause die interimistische Besorgung eines Theils der Lehrstunden, gab auch noch an der kölnischen Schule Unterricht. Aber bereits im April 1794 wurde ihm das Vicariat bei dem mit ihm verwandten Prediger Schumann zu Landsberg an der Warthe übertragen; 1796 wurde er als Charitéprediger nach Berlin berufen. Die sechs Jahre, welche er zunächst hier verlebte, waren die fruchtbarsten für die Entwicklung seines innern Lebens und auch für seine späteren geselligen Verhältnisse die folgenreichsten. Durch seinen alten Freund Gustav von Brinkmann und durch Alexander Dohna in die Zirkel der geistreichen Jüdinnen Henriette Herz und Dorothea Veit, der Tochter M. Mendelsohns und nachherigen Gattin Fr. Schlegels, eingeführt, lernte er den letzteren kennen und zog im December 1797 sogar mit ihm

zusammen. Mit dem Philologen Spalding bildete sich eine herzliche Freundschaft; folgenreicher aber wurde die Bekanntschaft, welche Schleiermacher im Mai 1801 mit Ehrenfried von Willich, einem jungen Theologen von der Insel Rügen, anknüpfte. Sein in eben jener Zeit entstandenes, für ihn so schmerzenreiches Verhältnis zu Eleonore Grunow trieb ihn 1802, aus dem Berliner Freundeskreise zu scheiden und einen Ruf als Hofprediger zu Stolpe in Pommern anzunehmen, wo er blieb, bis er 1804 als außerordentlicher Professor und Universitätsprediger nach Halle berufen wurde. In Halle blieb er vom October 1804 an, bis er infolge der vorläufigen Auflösung der Universität durch Napoleon im Sommer 1807 nach Berlin gieng. Im Februar desselben Jahres war sein Freund Willich als Prediger in Stralsund gestorben und hatte eine achtzehnjährige Wittwe mit einer kleinen Tochter hinterlassen; ein Sohn wurde erst nach dessen Tode geboren. Schon als Braut hatte Henriette von Mühlenfels mit Schleiermacher, als dem vertrautesten Freunde ihres Bräutigams, ihrem Vater, wie sie ihn nannte, in lebhaftem Briefwechsel gestanden. Im Sommer 1808 verlobte er sich mit ihr, und im Mai darauf wurde auf den Grund der innigsten Zuneigung „zweier wahrhaft edeln und schönen Seelen" die Ehe geschlossen; bis dahin hatte ihm seit seiner Uebersiedelung nach Halle seine Halbschwester Nanny (aus des Vaters zweiter Ehe) hausgehalten, die im J. 1817 E. M. Arndts Frau wurde. Im Jahre seiner Verheirathung wurde Schleiermacher an der Dreifaltigkeitskirche angestellt, im folgenden trat er zugleich in seine Wirksamkeit an der neugegründeten Berliner Universität ein, fand auch praktische Verwendung im Ministerium des Innern im Fache des Unterrichts, welche Stelle er jedoch 1814, wo er Secretär der philosophischen Classe der Akademie wurde, aufgab. Seine Thätigkeit und sein Einfluß in allen diesen Berufszweigen werden unvergessen sein, so lange es eine evangelische Kirche und eine deutsche Wissenschaft giebt; sein Familienleben war ein so glückliches, daß er sich selbst in dieser Beziehung zu den besonders Begnadigten rechnete; nur der Tod seines einzigen Sohnes Nathanael (1829) mischte dem reichen Glücke den tiefsten Schmerz bei. Sein eigener Tod aber (12. Febr. 1834) war eines Lebens, das ein fortwährender Proceß innerer Läuterung gewesen war, würdiger verklärender Abschluß.

Versuchen wir die Eigenthümlichkeit des außerordentlichen Mannes auf eine kurze Formel zu bringen, so mögen wir sagen: Sie liegt in der vollkommenen Harmonie zwischen der ausgeprägtesten Individualität und dem vielseitigsten Interesse und kräftigsten Aneignungsvermögen für die verschiedenen Erscheinungen und Aufgaben des objectiven Lebens. Und zwar fand er die Verbindung zwischen der Tiefe seiner subjectiven und dem Reichthum der objectiven Welt nicht auf jene instinctive Weise, wie etwa Goethe, sondern mit dem klarsten Bewußtsein und mit der eindringendsten Verstandesschärfe wußte er das Individuellste auf die höchsten Aufgaben des Lebens zu beziehen und das allgemeine Gesetz in das individuelle Leben einzuführen. So ist sein ganzes Leben zunächst ein zusammenhängender Act einer großartigen Selbsterziehung geworden. Dem in seine Natur gelegten Drange darnach kamen seine Lebensführungen fördernd entgegen. In einem von dem Geiste christlichen Ernstes und christlicher Liebe durchwalteten Familienleben hatte das Kind schon für seinen scharfen Verstand und seinen leicht fassenden und etwas vordringlichen Geist die rechte Ergänzung und den heilsamsten Zügel gefunden. In der Brüdergemeinde trat ihm, seiner Eigenthümlichkeit so ganz entsprechend, die Person des Erlösers als der eigentliche Mittelpunct des Christenthums entgegen und fand er in der Liebe zu diesem lebendigen, persönlichen Heiland die tiefe und ewige Quelle alles christlichen Glaubens und Lebens. Und als sein freierer Geist von der frommen Beschränktheit der Brüdergemeinde sich beengt fühlte, da hat sein unbestechlicher Wahrheitssinn die schwersten Kämpfe nicht gescheut, um jene Schranken zu durchbrechen und in freierem Verkehr mit der Wissenschaft vollere Befriedigung zu suchen. Zwar blieb dem Jüngling aus jenen Kämpfen, zugleich begünstigt durch die Dürftigkeit seiner Verhältnisse, für einige Zeit eine gewiße Härte und Schroffheit, ein gewißer Trotz der Selbständigkeit übrig. Allein die reine und milde Atmosphäre des Dohnaschen Hauses wirkte auf ihn wie ein linderndes Bad, das alle Härten in seinem Wesen zu vollerer Harmonie auflöste. Hier fand er, was nach seinem eigenen Geständnisse früher ihm völlig gefehlt hatte, die Kunst und die Frauen. „Es sind alles

so gute Menschen und es ist eine so lehrreiche und zugleich so liebe Schule. Mein Herz wird hier ordentlich gepflegt und braucht nicht unter dem Unkraute kalter Gelehrsamkeit zu welken, und meine religiösen Empfindungen sterben nicht unter theologischen Grübeleien: hier genieße ich das häusliche Leben, zu dem doch der Mensch bestimmt ist und das wärmt meine Gefühle." Wie freundlich und anmuthig also dieses Leben auch war: eine ernste Schule blieb es ihm doch, und auch der Genuß seiner Freuden mußte ihm Antrieb und Mittel werden zu der unausgesetzt fortschreitenden Arbeit seiner Selbstbildung. Wohl mochte er, von dort scheidend, sprechen: „Eine jede Periode meines Lebens ist mir bis jetzt als eine Schule erschienen und aus diesem Gesichtspuncte betrachtet, war es wohl Zeit meinen Schlobittener Aufenthalt zu endigen, denn was ich da lernen konnte, glaub' ich, hab' ich gelernt. Mag nun eine neue Schule angehen, wenn sie auch nicht so angenehm ist, ist sie nur lehrreich, so werde ich immer glauben, als ein liebes Kind von dem ewigen Vater geführt zu werden." Der Uebergang aus der Schlobittener Idylle in das geräuschvolle Vielerlei des Berliner Lebens war freilich zu plötzlich und die Thätigkeit, welche ihm hier im nächsten Winter oblag, zu wenig erquicklich, als daß er sich nicht unbefriedigt hätte fühlen sollen. Dagegen fand er dann zu Landsberg eine Bildungsstätte, wie er sie damals bedurfte. Das Leben der Landstadt ließ ihm die Möglichkeit, in ruhiger Sammlung des seither gewonnenen Bildungsmaterials sich klar bewußt zu werden und seines Besitzes sich zu versichern; und der geistliche Beruf gab ihm Gelegenheit, es in der Verwerthung für das Leben zu erproben und zu sichten. Obwohl er „literarische Thränen" darüber weint, daß er „vergebens dürste nach etwas Literatur und Gelehrsamkeitszeug", so hat er doch auch mit diesen Gebieten damals die Fühlung sich zu erhalten gewußt. Aber um so eifriger hat er den Vortheil seiner Situation ausgebeutet, welche ihm die seinem Wesen so ganz entsprechende lebendige Einwirkung der Persönlichkeit auf die Persönlichkeit gestattete, und sein scharfer Blick hat es verstanden, auch in dem einerseits engen und andererseits anspruchsvollen Treiben einer Landstadt unter den mancherlei „Leuten" die wirklichen „Menschen" herauszufinden. So in der „Schule" zu Landsberg ausgestattet mit vollkommener innerer Klarheit und Gediegenheit und mit gerechterer Auffassung für das reale Leben und dessen mannigfaltige Aufgaben, konnte er in das bewegte Leben der Hauptstadt zurückkehren, ohne Gefahr von dessen Reichthum überwältigt zu werden. So vielseitig war seine Bildung, daß er mit Dichtern, wie mit Philologen und Philosophen, als ein Ebenbürtiger verkehrte. Vor ihnen allen aber hatte er voraus, daß er die einzelnen Strahlen des Lichtes, welchem jene, ein jeder in seinem Gebiete, nachgiengen, in der innersten Tiefe seiner Persönlichkeit concentrirte, wo der menschliche Geist mit dem Ewigen und Göttlichen sich berührt, und so das religiöse Leben als die Grundlage, wie als das Ziel aller wahren Bildung darstellte. Bis an sein Ende ist er kein Fertiger geworden, sondern stets ein Werdender geblieben, unabläßig bemüht, seinen Geist durch Assimilation neuer Bildungselemente lebendig zu erhalten und das Gebiet der Herrschaft desselben über die Welt der Erscheinungen zu erweitern. So ist Schleiermacher das Muster eines gebildeten Mannes im höchsten Sinn des Wortes: von dem Mittelpuncte einer bedeutenden, harmonisch durchgebildeten und durch das Christenthum verklärten Persönlichkeit aus hat er, wie kein anderer in diesem Jahrhundert, das Gesammtgebiet des menschlichen Wissens und Lebens beherrscht.

Schleiermacher ist jedoch nicht bloß ein gebildeter Mann, sondern, was mehr sagen will, ein gebildeter Mann gewesen, und als solcher mußte er eintreten in das handelnde Leben, und er scheute auch den Kampf mit dem feindlichen Leben nicht. Zu solchem Kampfe sich vorzuüben, dazu fand er Gelegenheit in der Constitution seines schwächlichen und von mancherlei Leiden gequälten Körpers. In dieser Beziehung schreibt er seiner Braut noch in dem letzten Briefe vor der Verheirathung: „Ich sage Dir nur noch, daß ich sehr wohl bin und daß Du mir das Inachtnehmen ein für allemal erlassen mußt. Es ist mein Tod, und wenn Du sehen wirst, wie widernatürlich es mich kleidet, wenn ich mich einmal so anstellte, so würdest Du es selbst aufgeben." Das einfache und große Princip seiner Diätetik war also die Anstrengung und die Beherrschung des Körpers durch den stets

wachen und seines Berufes sich bewußten Geist; und vermöge jenes Princips ist es ihm gelungen, nicht bloß seine körperlichen Schwächen und Leiden zu überwinden, sondern auch seinen Leib zu einem Organ der angestrengtesten geistigen Thätigkeit zu machen, und uns das ermuthigende Vorbild einer mehr als sokratischen Herrschaft des Geistes über den Körper zu hinterlassen. Bis zum letzten Pulsschlage blieb er seiner selbst sich bewußt und behauptete sein starker Geist die gewohnte Herrschaft über die leiblichen Organe. Ganz passend hat man darum unter sein Bildnis als Motto sein Wort gesetzt: „Nur das habe ich immer gewünscht, recht mit voller Besinnung zu sterben, ohne Ueberraschung und ohne Täuschung, den Tod recht sicher kennen zu lernen." Auch dieser Wunsch ist ihm erfüllt worden.

Wer so sich selbst zu beherrschen versteht, der ist auch zur Herrschaft über andere berufen; und in der That übte Schleiermacher in allen Lebenskreisen, in welche er eintrat, ungesucht einen bestimmenden Einfluß aus. Dabei erwies sich aber in der Art, wie er auf empfängliche Gemüther einzuwirken suchte, der gegen sich selbst so Strenge milde gegen andere, wie das nach Schillers schönem Worte zu dem Wesen des wahrhaft edlen Charakters gehört. Er wollte eben und konnte über andere keine Herrschaft üben, als indem er sie ihrer Eigenthümlichkeit gemäß zu bewußtem und selbständigem Wollen und Wirken erzog. Klar lagen ihm die Lebenskreise vor Augen, in welchen das Wirken des Mannes sich zu bethätigen hat. Am Christfeste 1808 schreibt er an seine Braut: „Komme ich noch irgend, wenn auch nur vorübergehend, in eine Thätigkeit für den Staat hinein, dann weiß ich mir wirklich nichts mehr zu wünschen. Wissenschaft und Kirche, Staat und Hauswesen — weiter giebt es nichts für die Menschen auf der Welt, und ich gehörte unter die wenigen Glücklichen, die alles genossen hätten." Also Hauswesen, Kirche, Wissenschaft und Staat, das waren die Gebiete, welchen er seine Kraft widmete. Als das eigentlich grundlegende Wirken sah er das in der häuslichen Gemeinschaft an: „Es ist doch alles in der Welt eitel und Täuschung, sowohl was man genießen, als was man thun kann, nur das häusliche Leben nicht. Was man auf diesem stillen Wege Gutes wirkt, das bleibt; für die wenigen Seelen kann man wirklich etwas sein und etwas bedeutendes leisten." Ihm selbst ist das unschätzbare Glück zutheil geworden, in einer Familie aufzuwachsen, in welcher die alle Glieder verbindende natürliche Liebe durch aufrichtige und innige Frömmigkeit verklärt war, und in welcher jener ernste und heilige Elternsinn waltete, der keine höhere Angelegenheit kennt, als daß die Kinder frühzeitig und für immer ihren Schwerpunct in Gott und in der unvergänglichen Welt finden. Und mit dem klarsten und festesten, vom milden Hauche der innigsten Liebe durchwärmten Bewußtsein seines Berufes hat er sodann als Gatte und Vater im Kreise der Seinen reinigend und vertiefend, kräftigend und den Kreis ihrer Anschauungen und Interessen erweiternd gewirkt. Das Letztere namentlich dadurch, daß er das eigene Haus zum Mittel- und Sammelpuncte eines schönen und belebten Kreises von alten und neuen Freunden und bedeutenden Menschen zu machen wußte; er ließ es sich gerne gefallen, wenn man ihm gerade in dieser Beziehung ein besonderes Talent des Findens, Sammelns und Festhaltens zuschrieb: „Sie erklären mich für einen Virtuosen in der Freundschaft, und darin mögen Sie nicht Unrecht haben; von Gottes Gnaden glaube ich das wirklich zu sein." So schuf er sich im lebendigsten Wechselverkehr geistigen Gebens und Empfangens ein Familienleben, so reich und anregend, wie es nicht leicht seines Gleichen finden wird. Und wenn nun in einem solchen Leben schon das Gemüth der Frauen, deren eigentliche Berufssphäre Schleiermacher eben in dem häuslichen Leben fand, allgemeineren Interessen aufgeschlossen wurde; so war es ihm ein besonderes Anliegen, daß die männliche Jugend aus der Enge des elterlichen Hauses frühe der Theilnahme an den großen Angelegenheiten des Vaterlandes und der Menschheit entgegenwachse. Einer Freundin, welche ihren Sohn bis zum siebzehnten Jahre bei sich zu behalten gedachte, schreibt er, nachdem er die Vorzüge der Schule vor dem Privatunterrichte in Bezug auf das Lernen auseinandergesetzt: „Unschätzbar aber ist, daß auf der Schule das strenge Rechtsgefühl geweckt und der Knabe zur Selbständigkeit geleitet wird. Das ist es beides, was den Mann macht. Und gieb nur acht, alle Männer, die zu lange im väterlichen Hause gewesen sind, sind auf irgend eine Art weichlich, unentschlossen, untüchtig, ohne rechten Sinn für die gemeine Sache. Mit 17 Jahren

aber kann das nicht mehr nachgeholt werden." Wie aber nach einem bekannten Worte von ihm die Frömmigkeit der mütterliche Leib war, in dem sein eigenes junges Leben erwuchs, so war eine ebenso anspruchslose und milde als aufrichtige und innige christliche Frömmigkeit der Lebensodem, welcher alle diese verschiedenen Regungen seines Familienlebens verband und als die eigentlich bestimmende Kraft diesem seinen eigenthümlichen Charakter verlieh. — Bei der inneren Wahrhaftigkeit seines Wesens wäre es ihm auch unmöglich gewesen, als Theologe der Kirche zu dienen, wenn nicht seine Theologie in dem Grunde der persönlichen Frömmigkeit ihre tiefe Wurzel gehabt hätte. Nach seiner Auffassung war es die Aufgabe der theologischen Wissenschaft, die Religion als eine reale Lebenskraft zu erkennen, um durch die Klarheit der Erkenntnis das Wesen der Religion rein zu erhalten und ihr die reine und kräftige Wirkung auf das Leben zu sichern. So erhielt auch sein Wirken auf diesem Gebiete einen entschieden pädagogischen Charakter. Es erklärt sich daraus, daß er es ganz besonders liebte, im Gemüthe der Kinder den religiösen Keim zu wecken und zu pflegen, und daß er den katechetischen Unterricht als „das eigentliche Hauptgeschäft" des geistlichen Amtes ansah. Auf der anderen Seite aber war er auch vor allen befähigt, über die Religion zu reden zu den „Gebildeten unter ihren Verächtern". Auch in seinen Predigten ist der pädagogische Zug nicht zu verkennen, daß er vor den Augen der Gemeinde die von rechts und links sich heranbrängenden Irrthümer sich auflösen läßt und dann die Hörer anleitet, aus eigener Erfahrung und selbstthätiger Ueberzeugung den Weg und Grund der Wahrheit zu finden und sich anzueignen. — Noch unmittelbarer freilich tritt uns die seinem Wesen eingeborene pädagogische Tendenz in seiner wissenschaftlichen Thätigkeit entgegen. Was W. v. Humboldt von Schiller gesagt hat, daß er das bloße von keinem anderen Zweck als dem des Wissens geleitete Studiren nicht geachtet habe, das gilt auch von Schleiermacher. „Wissenschaft und Leben vermochte er nicht zu trennen, und was er durch gelehrte Arbeit sich erworben hatte, das hatte seinen Hauptwerth für ihn nur als ein Mittel, um auf andere zu wirken." In diesem Sinne schreibt er: „Ich will alles mögliche thun, um irgend eine Art von Unterrichtsbeschäftigung zu bekommen; ich fühle es wirklich als ein dringendes Geistesbedürfnis, dergleichen zu haben. Das eigene Lernen und Studiren ist ohne das etwas so einseitiges und wirklich geistverzehrendes, daß ich kann ordentliche Gewissensbisse darüber empfinden." Unter dieser „Unterrichtsbeschäftigung" aber verstand er wiederum mehr, als eine bloße Mittheilung von Kenntnissen: indem er lehrte, wollte er eben erziehen; darum stand sein Verlangen auch nach unmittelbarer persönlicher Einwirkung, und die Schriftstellerei wollte er nicht als Ersatz dafür gelten lassen. „Es scheint mir die unnachläßlichste Pflicht eines jeden Menschen zu sein, andere zu erziehen, es mögen nun Alte sein oder Kinder, eigene oder fremde. — — Manchmal will ich mir einreden, wenn man Bücher schriebe, erzöge man auch an der Welt nach bestem Wissen; es ist aber nicht wahr, es ist nur ein wunderliches Treiben ohne Leben, ohne Anschauung, ohne Nutzen." Das Feld für eine erziehende Unterrichtsbeschäftigung, wie er sie wünschte, bot ihm endlich der akademische Lehrstuhl in vollem Maße. Seine Schriften aber sind das Abbild seiner persönlichen Lehrthätigkeit. Wie er nämlich als Lehrer keineswegs bloß Fertiges und Feststehendes zu überliefern, sondern durch Anregung eigenen Nachdenkens eine selbständige Bildung zu begründen suchte, und wie er dabei unter den Lernenden selbst ein Lernender und Werdender blieb; so führt er in seinen Schriften den Leser wie in belebtem Zwiegespräch dem Ziele entgegen, weist ihm alle Wege, auf welchen man möglicherweise die Wahrheit suchen kann, und giebt ihm Material und Anregung, nach eigenem Ermessen seine Wahl zu treffen: nicht sowohl in dem Resultat, als in dem belehrenden und belebenden Proceß der Methode, liegt die hohe Bedeutung der wissenschaftlichen Arbeiten Schleiermachers. Daß ein solcher Lehrer ein Schule im gewöhnlichen Sinne weder gründen konnte, noch wollte, bedarf keines Beweises; es müßte denn die Schule aller derjenigen sein, welche entschlossen sind, mit sorgfältigem Zurathehalten der eigenen Geisteskraft und mit gewissenhafter Erforschung des Materials die Wahrheit zu suchen. — Gerade in der tiefsten Noth des Vaterlandes hatte sich in Schleiermachers glaubensstarkem, klarem und muthigem Geiste der Trieb entzündet, auch für den Staat thätig zu sein. Denn er glaubte an den göttlichen Beruf seines Volkes. In solchem Glauben hat er seine

Kraft der Herstellung des Staates gewidmet, als das Gericht, welches er hatte heraufziehen sehen, über diesen hereingebrochen war. „Niemals kann ich dahin kommen, am Vaterland zu verzweifeln; ich glaube zu fest daran, ich weiß es zu bestimmt, daß es ein auserwähltes Werkzeug und Volk Gottes ist." Mit äußerer Macht war der Uebermacht zunächst nicht zu begegnen; sondern wer etwas thun wollte zur Rettung des Staates, der mußte auf die Gesinnung, zumal des heranwachsenden Geschlechtes, wirken, damit dieses zuerst den Muth und seiner Zeit auch die Mittel des Widerstandes wiederfinde: die Aufgabe der Vaterlandsfreunde ist zunächst eine pädagogische im höchsten Sinne gewesen. Und Schleiermacher vor allen hat als ein deutscher Staatspädagoge seinen großen griechischen Vorgängern würdig sich angereiht. Von der Canzel aus richtete er die Schwachen und Niedergeschlagenen auf, indem er ihnen davon predigte, „daß die letzten Zeiten nicht schlechter seien, als die vorigen," ihnen zeigte, „was wir fürchten sollen und was nicht," ihnen „den heilsamen Rath gab, zu haben, als hätten sie nicht," ihnen „Beharrlichkeit gegen das uns bedrängende Böse" empfahl, oder ihnen zu Gemüthe führte, „wie es auch für uns ein Ruhm ist und ein Vorzug, wenn wir Macht haben, unser Leben zu lassen." Zu dem begeisternden Worte des Predigers konnte in Berlin auch das des Lehrers sich wieder gesellen, und ihm in besonderem Maße verdankte die neue Universität den bedeutsamen Antheil an der Wiedererweckung deutscher Gesinnung und an der Befreiung des Vaterlandes, dessen sie sich rühmen darf. Im vollen Bewußtsein seiner Aufgabe und seiner nicht vergeblichen Arbeit für dieselbe schreibt er im Herbste 1811: „Man muß alles äußere aufgeben und nur recht auf den Geist wirken. Das thue ich auf jede Art, die in meinen Kräften steht; wie lange ich es noch können werde, weiß Gott. Aber gerne hätte ich dir von dem Segen gesprochen, den ich in dieser Hinsicht zu stiften glaube, und wie ich die Saat glaube kommen zu sehen." So hat er während der sieben Jahre vorbereitenden Harrens dafür gearbeitet, daß aus der traurigen Gegenwart eine schöne Zukunft hervorgehe. Als ein Mitverschworner des freien Bundes deutscher Gesinnung und deutscher Tugend, welcher „keines äußeren Kennzeichens und keiner maurerischen Formen bedurfte," ist Schleiermacher auch für den Staat thätig gewesen und hat auch er sich einen Anspruch erworben auf jenen höchsten Preis, welchen Arndt dem edeln Scharnhorst zuerkannt hat, als dem Manne, der „ob alle Welt auch teufelt, nie am Vaterland verzweifelt!" Die hohen Güter, welche in der Zeit der Begeisterung wieder erkämpft worden waren, hat er in den schwülen Jahren der Reaction mit ausdauerndem Mannesmuth zu schützen gewußt, und er hat nicht unterlassen, den kommenden Geschlechtern zu zeigen, wie sie das angefangene gute Werk fortzusetzen und zu vollenden hätten. (Vgl. Beyschlag, Schleiermacher als politischer Charakter. Berlin 1866.)

Doch ist es Zeit, von der allgemeineren Charakteristik Schleiermachers zu seiner pädagogischen Wirksamkeit im engeren Sinne überzugehen, insbesondere zu einer Uebersicht der Schriften, in welchen er seine Grundsätze über Erziehung niedergelegt hat. Sie gehen sämmtlich von dem leitenden Grundgedanken aus: Freie und lebendige Entwicklung der Individualität, verbunden mit der Erweckung einer thatkräftigen Theilnahme an dem Leben der Gemeinschaft, in welche das Individuum gestellt ist.

Zuerst sind als eine Schrift von wesentlich pädagogischem Inhalte die Monologen zu besprechen; sie enthalten das Programm für die Selbsterziehung, wie sie Schleiermacher an sich geübt hat. Auch hier tritt seine Berührung mit Schiller, namentlich mit dessen Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen, deutlich hervor. Wenn dort Schiller sagt: „Jeder Mensch trägt, der Anlage und Bestimmung nach, einen reinen, idealischen Menschen in sich, mit dessen unveränderter Einheit in allen seinen Abwechslungen übereinzustimmen die große Aufgabe seines Daseins ist;" so ist damit auch der Grundgedanke der Monologen ausgedrückt. Denn eben den idealischen Menschen, welchen er in sich trug, hat Schleiermacher hier darstellen wollen; und er verwahrt sich ausdrücklich dagegen, daß man das, was sich auf die Idee eines Menschen bezieht, mit dem, was von seiner Erscheinung gilt, verwechsle. — Die Monologen gehen von dem Momente aus, in welchem das Ich das Bewußtsein seiner Freiheit gefunden hat, und zeigen, wie von da aus das sittliche Leben sich gestalten muß. In

dem ersten, „Betrachtung“ überschriebenen Abschnitt erinnert Schleiermacher daran, wie es Freiheit nur für den geben kann, „der wohl zu sondern weiß, was in seinem Dasein Er selbst ist und was fremdes; was in der Welt ihm fremdes, was Er selbst; ja nur für den, der klar das große Räthsel, wie beides zu scheiden ist, und wie es ineinander wirkt, sich gelöst. Die Außenwelt, die Welt vom Geist geleert, ist jedem von der Menge das größte und erste, der Geist ein kleiner Gast nur auf der Welt, nicht sicher seines Orts und seiner Kräfte. Mir aber stellt der Geist, die Innenwelt, sich kühn der Außenwelt, dem Reich des Stoffs, der Dinge, gegenüber . . . Mir ist das alles nur der große gemeinschaftliche Leib der Menschheit, wie der eigene Leib dem Einzelnen gehört, ihr angehörig, nur durch sie möglich und ihr mitgegeben, daß sie ihn beherrsche, sich durch ihn verkünde.“ Und das innerste Thun des Geistes ist frei, ob auch sein Wirken in der Welt der Geister ewigen Gesetzen folgt. „So ist die Freiheit mir in allem das ursprüngliche, und wie das erste, so das innerste. Wenn ich in mich zurückgeh', um sie anzuschauen: so ist mein Blick auch ausgewandert aus dem Gebiet der Zeit, und frei von der Nothwendigkeit Schranken; es weichet jedes drückende Gefühl der Knechtschaft, es wird der Geist sein schöpferisches Wesen inne, das Licht der Gottheit geht mir auf. Und wie ich mich finde, mich erkenne durch die Betrachtung, das hängt nicht ab vom Schicksal oder Glück, nicht davon, wie viel der frohen Stunden ich geerntet, noch was gefördert ist und feststeht durch mein Thun, und wie die äußere Darstellung dem Willen ist gelungen: denn das ist alles ja nicht Ich, ist nur die Welt.“ Nur diese hohe Selbstbetrachtung setzt den Menschen in den Stand, der erhabenen Forderung zu genügen, daß er „nicht sterblich nur im Reich der Zeit, auch im Gebiet der Ewigkeit unsterblich, nicht irdisch nur, auch göttlich soll sein Leben führen.“ Denn nicht jenseits der zeitlichen Welt nur liegt das ewige Leben: „es schwebt schon jetzt der Geist über der zeitlichen Welt, und solches Schauen ist Ewigkeit . . . Beginne darum schon jetzt dein ewiges Leben in steter Selbstbetrachtung; sorge nicht um das, was kommen wird, weine nicht um das, was vergeht: aber sorge dich selbst nicht zu verlieren, und weine, wenn du dahin treibst im Strome der Zeit, ohne den Himmel in dir zu tragen.“ — Der „Betrachtung“ schließen „Prüfungen“ sich an: sie bilden den für die Erkenntnis von Schleiermachers Eigenthümlichkeit bedeutsamsten Abschnitt des Werkes. Das Hauptresultat der „Betrachtung“ wird am Anfange dieses Abschnittes zunächst noch einmal also zusammengefaßt: „Mit stolzer Freude denk' ich noch der Zeit, da ich das Bewußtsein der Menschheit fand, und wußte, daß ich nun es nicht mehr verlieren würde. Von innen kam die hohe Offenbarung, durch keine Tugendlehren und kein System der Weisen hervorgebracht: das lange Suchen, dem nicht dies, nicht jene genügen wollten, krönte ein heller Augenblick; die Freiheit löste die dunkeln Zweifel durch die That. Ich darf es sagen, daß ich nie seitdem mich selbst verloren . . . . In stiller Ruhe, in wechselloser Einheit führe ich ununterbrochen das Bewußtsein der ganzen Menschheit in mir.“ Und da die innere Gewißheit dieses Bewußtseins auch die Bürgschaft für seine Dauer in alle Zukunft in sich trägt, so hätte er sich dabei beruhigen können, wenn dies das Einzige wäre, was er von sich fordert. Aber wenn auch jeder Mensch dahin gekommen wäre, das Bewußtsein der ganzen Menschheit in sich zu tragen und „sein eigen Selbst zu ihrem Selbst zu erweitern,“ und wenn in allen Menschen der so in ihnen wach gewordene „idealische Mensch“ im Bewußtsein seiner Freiheit der Welt sich kühn gegenüberstellte, so blieben sie doch dabei noch nur äußerlich unterschiedene, aber nicht innerlich verschiedene, sondern an sich gleiche Exemplare derselben Gattung. Nun zeigt sich aber, daß ein jeder Mensch schon durch die ursprüngliche Anlage seiner Natur auf eigenthümliche Weise bestimmt ist. Und darum darf er sich nicht dabei beruhigen, daß er „die unwürdige Einzelheit des sinnlichen thierischen Lebens verschmähend, das Bewußtsein der allgemeinen Menschheit gewinnt, und vor der Pflicht sich niederwirft,“ welche von allen dasselbe fordert; sondern er muß „zu der höheren Eigenheit der Bildung und der Sittlichkeit emporblicken“ und danach streben, daß „die Natur durch die Freiheit ausgebildet und mit ihr ganz eins werde.“ Die natürliche Eigenthümlichkeit des Menschen also muß durchdrungen und gestaltet werden von der freien Kraft seines persönlichen Geistes, damit er zu der wahren, der individuellen Bildung gelange. Diese Bildung zu freier und inhaltsvoller Eigenthümlichkeit ist die Grundforderung

der Pädagogik Schleiermachers, und er hat diese gerade hier mit ebenso viel Klarheit und Entschiedenheit als Begeisterung ausgesprochen. „Jeder Mensch soll auf eigene Art die Menschheit darstellen, in eigener Mischung ihrer Elemente, damit auf jede Weise sie sich offenbare, und alles wirklich werde in der Fülle des Raumes und der Zeit, was irgend verschiedenes aus ihrem Schoße hervorgehen kann. Mich hat vorzüglich dieser Gedanke emporgehoben und gesondert von dem Geringeren und Ungebildeteren, das mich umgiebt; ich fühle mich durch ihn ein einzeln gewolltes, also auserlesenes Werk der Gottheit, das besonderer Gestalt und Bildung sich erfreuen soll; und die freie That, zu der dieser Gedanke gehört, hat versammelt und innig verbunden zu einem eigenthümlichen Dasein die Elemente der menschlichen Natur." Mit diesen Anschauungen und Forderungen aber ist Schleiermacher über das gegen die natürliche Besonderheit des Individuums sich nur negativ verhaltende Fichte'sche Ich, wie über den abstracten Pflichtbegriff Kants, wiederum auf ganz ähnliche Weise wie Schiller hinausgegangen: die individuelle Bildung des einen und die ästhetische Erziehung des andern fordern im Wesen dasselbe. Schleiermacher macht seine Forderung zunächst zum Princip seiner Selbsterziehung, indem er die Stellung zu erkennen sucht, welche ihm von Gott in der Mannigfaltigkeit von individuellen Besonderheiten angewiesen ist. Aber solche Bildung der eigenen Eigenthümlichkeit ist nicht möglich ohne lebendige Gemeinschaft mit andern Individuen. „Nur wenn der Mensch von sich beständig fordert, die ganze Menschheit anzuschauen und jeder andern Darstellung von ihr sich und die seine vergleichend gegenüber zu stellen, kann er das Bewußtsein seiner Selbstheit erhalten: denn nur durch Entgegensetzung wird das Einzelne erkannt." Und um die Gemeinschaft mit andern für die eigene Vollendung fruchtbar zu machen, dazu gehört „S i n n und L i e b e"; allgemeiner Sinn, um die Eigenthümlichkeit anderer zu erkennen, und Liebe, um sich an diese hinzugeben und ihr wiederum sein eigenes Wesen aufzuschließen. „Ja, Liebe, du Anziehungskraft der geistigen Welt! Kein eigenes Leben und keine Bildung ist möglich ohne dich, ohne dich müßte alles in gleichförmige rohe Masse zerfließen! . . . Keine Bildung ohne Liebe, und ohne eigene Bildung keine Vollendung in der Liebe; eins das andere ergänzend, wächst beides unzertrennlich fort." Denn die wahre, edle Liebe ist immer auf die innerste Eigenthümlichkeit des andern gerichtet. Aber freilich: wer in dem andern sein eigenthümliches Sein und dessen Verhältnis zur gesammten menschlichen Natur sucht, und so viel Liebe für ihn hat, so viel er jenes findet und dieses versteht; der kann ihm doch nur so viel Liebe beweisen, als er auch von ihm verstanden wird. „Wo ist das schöne Ideal vollkommener Vereinigung? die Freundschaft, die gleich vollendet auf beiden Seiten ist?" — Die Antwort auf diese Frage giebt die „W e l t a n s i c h t", welche der folgende Abschnitt darlegt. Die Antwort fällt im Hinblick auf d a s g e g e n w ä r t i g e G e s c h l e c h t ungünstig aus, eine wie hohe Meinung dieses auch von seiner eigenen Vortrefflichkeit hat. „Von Verbesserung der Welt spricht so gern das verkehrte Geschlecht, um selbst für besser zu gelten und über seine Väter sich zu erheben. . . . Ja wem es genügt, daß nur die Körperwelt der Mensch beherrscht; daß er alle ihre Kräfte erforscht, um zum Dienst des ä u ß e r e n Lebens sie zu gebrauchen; . . . der stimme mit ein in dieses laute Lob!" Im glücklichsten Falle sind sie so hoch „gestiegen im Bewußtsein der Menschheit, daß von der Sorge für das körperliche Leben und Wohlsein des Einzelnen sie zur Sorge für das gleiche Wohlbefinden aller sich erheben." Ihre Freundschaft bringt das innerste Wesen des Freundes dem Freunde nicht näher, sondern ist nur eine Verbindung zu irdischem Dienst und darum Feindschaft gegen die innere Natur. Ihre Ehe versteht es nicht, aus der Verbindung zwischen Mann und Frau einen neuen gemeinschaftlichen Willen und ein eigenthümliches und darum wahrhaft schönes häusliches Leben hervorgehen zu lassen. Auch in ihrem Staate freuen sich die Regierenden nicht, einer Gemeinschaft von freien Bürgern vorzustehen, noch dienen die Regierten seinem Gesetze mit freiem und freudigem Gehorsam. Wer nach dem höheren, wahren Leben trachtet, der muß sich als ein Fremdling fühlen der Denkart und dem Leben des jetzigen Geschlechts und als einen p r o p h e t i s c h e n B ü r g e r e i n e r z u k ü n f t i g e n b e s s e r e n W e l t, welcher er im Hoffen und Glauben mit jeder That und jeglichem Gedanken bereits angehört. Und sie wird kommen! „Bildung wird sich aus der Barbarei entwickeln, und Leben aus dem Todtenschlaf!" Fehlt es doch an solchen

Mitteln nicht, durch welche „die Verschworenen für die bessere Zeit" einander finden und erkennen mögen. Es dient dazu das immer wiederkehrende gleiche Handeln, welchem der seines Zieles und Weges sich bewußt gewordene Mensch den eigenthümlichen Stempel seines Geistes einprägt; und ganz besonders dienen dazu die Sitte und die Sprache, wenn sie von dem Banne der conventionellen Oberflächlichkeit und Nichtigkeit sich frei machen. „Es soll die Sitte der innern Eigenthümlichkeit Gewand und Hülle sein, zart und bedeutungsvoll sich jeder edlen Gestalt anschmiegend und ihrer Glieder Maß verkündend jede Bewegung schön begleiten. . . . So soll und wird der Sitte Beständigkeit und Ebenmaß ein untrüglich Merkmal von des Geistes innerem Wesen und der geheime Gruß der Bessern werden. Abbilden soll die Sprache des Geistes innersten Gedanken; seine höchste Anschauung, seine geheimste Betrachtung des eigenen Handelns soll sie wieder geben. . . . Dann giebt's in der gemeinen noch eine heilige und geheime Sprache, die der Ungeweihte nicht vermag zu deuten noch nachzuahmen, weil nur im Innern der Schlüssel liegt zu ihren Charakteren." Aber „harmonisch in einfacher schöner Sitte leben kann kein anderer, als wer die abgestorbenen Formeln hassend nach eigener Bildung trachtet, und so der künftigen Welt gehört; ein wahrer Künstler der Sprache kann kein anderer werden, als wer freien Blickes sich selbst beschaut, und des inneren Wesens der Menschheit sich bemächtiget hat." — Im vierten Abschnitte wird uns die „Aussicht" eröffnet, welche von jener Weltansicht aus sich darbietet. Wer im Bewußtsein seiner Freiheit und seines Berufes zu eigenthümlicher Bildung sich selbst gefunden hat, der mag rufen: „Willkommen mir, in jedem Augenblick, wo ich die Sclaven zittern sehe, aufs neue willkommen, geliebtes Bewußtsein der Freiheit! schöne Ruhe des klaren Sinnes, mit der ich heiter die Zukunft, wohl wissend, was sie ist und was sie bringt, mein freies Eigenthum, nicht meine Herrscherin begrüße. . . . Wo ist die Grenze meiner Kraft? Unmöglichkeit ist für mich nur in dem, was ausgeschlossen ist durch der Freiheit in mir ursprüngliche That, durch ihre Vermählung mit meiner Natur." „Es hindert nicht der äußern That Unmöglichkeit das innere Handeln." Von solcher Gesinnung begleitet, hat er seither die wechselreichen Bahnen durchwandelt, und so darf ihm die Vergangenheit ein Bürge der Zukunft sein. Was auch kommen mag: er ist gewiß, daß er sich selbst und sein eigenthümliches Wesen nie verlieren wird. „Was aus der Menschen gemeinschaftlichem Handeln hervorgehen kann, soll alles an mir vorüberziehen, mich regen und bewegen, um von mir wieder bewegt zu werden, und in der Art, wie ich's aufnehme und behandle, will ich immer meine Freiheit finden und äußernd bilden meine Eigenthümlichkeit." Ja auch was das wirkliche Leben dem Menschen nicht entgegenbringt, wird dem freien Geiste ersetzt durch die Phantasie. „Jedes Verhältnis, worin ich einen andern erblicke, mache ich mir durch sie zum eigenen; es bewegt sich innerlich der Geist, gestaltet's seiner Natur gemäß, und bildet, wie er handeln würde, mit sicherm Gefühle vor." So gewinnt der Mensch eine Habe, in deren unverlierbarem Besitz er getrost in die Zukunft hinaussieht. „Aber der Tod?" Nothwendig ist er, aber „dieser Nothwendigkeit mich näher zu bringen, sei der Freiheit Werk, und sterben wollen können mein höchstes Ziel! Ganz und innig will ich die Freunde umfassen und ihr ganzes Wesen ergreifen, daß jeder mich mit süßen Schmerzen tödten helfe, wenn er mich verläßt; und immer fertiger will ich mich bilden, daß auch so dem Sterbenwollen immer näher die Seele komme." — So mit seiner Betrachtung eigentlich schon am Ende des Lebens angelangt, hat Schleiermacher in dem Schlußabschnitte nur von dem gewonnenen festen Standpuncte aus noch einen Rückblick zu werfen auf das Verhältnis von „Jugend und Alter". „Wie der Uhrenschlag mir die Stunden, der Sonne Lauf mir die Jahre zuzählt; so leb' ich, ich weiß es, immer näher dem Tode entgegen. Aber dem Alter auch? Dem schwachen, stumpfen Alter auch, worüber alle so bitter klagen?" Nein, ewige Jugend hat er sich selber geschworen: „Die Jugend will ich dem Alter vermählen, daß auch dieses habe die Fülle und durchdrungen sei von der belebenden Wärme." Und „doppelt sei die Vermählung. Jetzt schon sei im starken Gemüthe des Alters Kraft, daß sie dir erhalte die Jugend, damit später die Jugend dich schütze gegen des Alters Schwäche." „Dem Bewußtsein der innern Freiheit und ihres Handelns entsprießt ewige Jugend. Nichts, was geschehen kann, mag mir das Herz beklemmen: frisch bleibt der Puls des innern Lebens bis an den Tod."

Dieselben Ziele, welche Schleiermacher in den Monologen für seine Selbsterziehung sich vorgehalten hat, begegnen uns wieder in seinen Vorlesungen über Erziehungslehre. Und er war durch seine ausgeprägte und lebendige Eigenthümlichkeit auf der einen Seite und auf der andern durch seinen freien und weiten Blick über das Ganze des menschlichen Lebens, durch seine vielseitige Theilnahme für alle wesentlichen Aufgaben desselben und durch seine umfassende Bildung ganz der Mann, nach jenen beiden Polen hin die pädagogische Erkenntnis und Thätigkeit zu fördern. Sein stetes Dringen auf die freie Entwicklung der Eigenthümlichkeit bewahrte ihn davor, die factischen Zustände zur höchsten Norm für die pädagogischen Bestrebungen zu machen, und indem er das Individuum stets in seiner Beziehung zu den realen Verhältnissen dachte, konnte er nicht eine aus abstracter Speculation hervorgegangene Theorie der Erziehung in die Luft stellen. Mit vollem Rechte sagt Platz: „Schleiermacher, durch und durch speculativ, ist deshalb so groß als Theoretiker, weil er so sicher war als Praktiker; und seine Praxis war so sicher und sittlich, weil er in dem Einzelnen, Besonderen das Ganze, das Allgemeine schaute. Mit einem Worte, seiner durch und durch sittlichen Natur widersprach es, praktisch zu sein ohne Theorie und theoretisch ohne Praxis." Seine Lehren erfüllen den Leser mit dem sicheren und freudigen Gefühl ihrer Ausführbarkeit: denn sie beschreiben nur, was die Natur der Sache fordert, ja was, vereinzelt und zum Theil unbewußt, von einer gesunden Praxis großentheils schon ausgeführt ist. Mit welchem Interesse und Verständnis er auch auf die Specialitäten der pädagogischen Praxis eingehen konnte, beweist seine schon 1805 erschienene Recension von Zöllners Ideen über Nationalerziehung (Jenaische Literaturzeitung 1805, 1. Bd., Nr. 13; abgedruckt im 4. Bande seines Briefwechsels, S. 593—609). In der dem Jahre 1814 angehörenden Abhandlung: Ueber den Beruf des Staates zur Erziehung (gelesen in der Plenarsitzung der königlichen Akademie der Wissenschaften am 22. Dec. 1814, abgedruckt im 3. Bande der 3. Abth. seiner sämmtlichen Werke, S. 227—251) sehen wir ihn wieder auf der Höhe der Theorie. Es genügt, auf diese beiden Schriften hier nur hinzuweisen, indem die in ihnen ausgesprochenen Grundsätze auch in die Vorlesungen über Erziehungslehre übergegangen sind. Diese selbst hat Schleiermacher dreimal, zuerst im Winter $18^{13}/_{14}$, dann wieder $18^{20}/_{21}$ und zuletzt im Sommersemester 1826 gehalten, und sie liegen uns jetzt in der umsichtigen und gewissenhaften Ausgabe von Platz vor (Fr. Schleiermachers literarischer Nachlaß. Zur Philosophie. 7. Bd. Erziehungslehre; herausgegeben von C. Platz, Berlin 1849). Wir stehen nicht an, dieses Werk als die tiefsinnigste, gründlichste, umsichtigste und besonnenste Darstellung der Pädagogik zu bezeichnen, welche diese bis jetzt gefunden hat. Selbst der Nachtheil, daß nicht Schleiermacher selbst die letzte Hand an das Werk gelegt hat, wird aufgewogen durch den Vortheil, daß wir nun die dialektische Entwicklung seiner Gedanken vor uns haben, wie er sie im lebendigen Lehrvortrage gegeben hat. Eben darum aber kann ein Excerpt das eingehende Studium dieser Vorlesungen selbst am wenigsten ersetzen, und wir haben uns hier darauf zu beschränken, eine kurze Uebersicht seiner Anlage und seines Inhaltes zu geben, wobei Eisenlohrs Schrift: Die Idee der Volksschule nach den Schriften Dr. Fr. Schleiermachers. Reutlingen u. Leipzig 1852, ein treffliches Hülfsmittel bietet. Vgl. auch: K. Schmidt, Geschichte der Pädagogik. IV. S. 689—704. In der Einleitung (S. 3—102) wird der Begriff der Erziehung und Erziehungslehre und der Weg aufgesucht, welchen eine richtige Erziehung zwischen einander entgegengesetzten Einseitigkeiten hindurch zu gehen hat. Schleiermachers Darstellung geht davon aus, daß die Einwirkung des älteren Geschlechtes auf das jüngere, um welche es sich bei der pädagogischen Thätigkeit handelt, ein Theil der allgemeinen sittlichen Aufgabe ist. Somit steht ihm die Theorie der Erziehung in genauer Beziehung zur Ethik und ist eine an diese sich anschließende Kunsttheorie: „Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete Wissenschaft, der Politik coordinirt." Die Lösung einer großen politischen Aufgabe liegt nämlich in nichts anderm, als in der richtigen Organisation der Erziehung; alles revolutionäre aber in einer unrichtigen Organisation derselben. Daher haben auch die Alten auf die Pädagogik einen so hohen Werth gelegt, und es ist der Ausspruch aller Weisen, daß weder die Theorie noch die Praxis der Gesetzgebung zu

einem erfreulichen Resultate führen könne, wenn man die Erziehung vernachläßigt. So stellt sich uns die große Bedeutung der Erziehung vor Augen. „Es beruht alle wesentliche Förderung des menschlichen Lebens auf der Erziehung.“ Die Darstellung der Pädagogik hat, um einen allgemein anerkannten Ausgangspunct zu finden, von folgenden Thatsachen auszugehen. „Das menschliche Geschlecht besteht aus einzelnen Wesen, die einen gewißen Cyklus des Daseins auf der Erde durchlaufen, und zwar so, daß alle, welche gleichzeitig einem Cyklus angehören, immer getheilt werden können in die ältere und in die jüngere Generation. Allein wenn wir das menschliche Geschlecht betrachten in den größeren Massen, die wir Völker nennen: so sehen wir, daß diese in dem Wechsel der Generationen sich nicht gleich bleiben, sondern es giebt darin ein Steigen und Sinken.“ Offenbar liegt diesem Steigen und Sinken menschliche Thätigkeit zu Grunde, und die im weiteren Sinne erziehende Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere durch solche Thätigkeit geht auch dann vor sich, wenn jene bestimmter Grundsätze dabei sich nicht bewußt ist. Aber die Thätigkeit ist um so vollkommener, je mehr ihr eine Vorstellung von dem, was geschehen soll, vorangeht, und ein Typus vorliegt, wonach die That eingerichtet werden muß, d. h. je mehr sie Kunst ist. Es muß also eine Theorie geben, welche sich die Frage stellt: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? Wie wird die Thätigkeit dem Zweck, wie das Resultat der Thätigkeit entsprechen?“ Die Pädagogik ist nun diese Theorie der Erziehung im engeren Sinne, als einer ihrer Grundsätze und ihres Zweckes sich bewußten absichtlichen Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere. Die Erziehung kann aber unmöglich dem Sinken der jüngeren Generation, sondern nur ihrem Steigen dienen wollen. „Sagen wir, die Erziehung soll die heranwachsende Jugend so ausbilden, daß sie tüchtig ist und geeignet für den Staat wie er eben ist: so würde unserer Theorie die Formel aufgeprägt sein: damit die jüngere Generation zur Zufriedenheit mit dem Bestehenden hingeleitet werde, soll sie nie den Wunsch empfinden, die Unvollkommenheit zu verlassen.“ Wollte man auf der andern Seite die zu Erziehenden einseitig mit den Unvollkommenheiten der Gemeinschaften bekannt machen, „so wäre dies ein Misgriff, aus dem Naseweisheit entsteht.“ Es erwächst also der Erziehung die bestimmtere Aufgabe, so eingerichtet zu werden, „daß die Jugend tüchtig werde, einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzutreten.“ Soll nun das Letztere geschehen, so muß es in der erziehenden Generation eine Auswahl solcher geben, die das Bessere, was noch nicht entwickelt ist, in Gedanken haben; und diese müßen die Erzieher sein. Auch der Volksschullehrer muß der entwickeltste und gebildetste Mann im Volke sein, aber auch aus dem Volke, weil er rein für dasselbe ist; es ist nicht nöthig, daß er einem andern Kreise angehöre. Je weniger das Volk entwickelt ist, desto weniger braucht es auch der Volkslehrer zu sein; nur muß er, da die jüngere Generation weiter sich entwickelt, als die ältere, so viel mehr haben, als das Fortschreitungsmaß einer Generation ist, wie denn überhaupt das Wissen und die Lehrfähigkeit eines Lehrers immer über den Cyklus dessen, was er wirklich zu leisten hat, hinausgehen muß. Je mehr sich das geistige Leben im Volke steigert, desto mehr werden sich auch die Forderungen an den Lehrer steigern. Und wenn eine bedeutende Fortschreitung in der Entwicklung eintritt, so werden auch besondere Bildungsanstalten für die Lehrer nothwendig, weil dann am wenigsten zu erwarten ist, daß aus dem Bildungsstande der älteren Generation von selbst Persönlichkeiten hervorgehen werden, welche den erhöhten Ansprüchen der jüngeren gewachsen sind.

In dem Umstande, daß Schleiermacher seine ganze Theorie der Erziehung an die Thatsache der überall vorhandenen Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere anknüpft, tritt sogleich die Eigenthümlichkeit seiner pädagogischen Auffassung hervor: er betrachtet den Zögling niemals als ein vereinzeltes Individuum, sondern immer als Glied eines Ganzen. Wenn nun auf die Frage, ob die Erziehung aus dem Menschen alles machen darf, was man etwa will, schon die Ethik die Antwort giebt, daß die Erziehung jedenfalls nicht das Böse in dem Menschen entwickeln dürfe, so ergiebt sich aus jener Stellung, welche jeder Mensch als Glied eines Ganzen einnimmt, die Antwort auf die Frage, ob die Pädagogik aus dem Menschen machen kann, was sie will. Jene Stellung schließt nämlich zwei Voraussetzungen ein, durch welche jedes

pädagogische Wirken bedingt ist: einmal die ursprüngliche Anlage des Zöglings, und dann seine Bestimmtheit durch seine Beziehung zu der Gemeinschaft. Man darf also nicht von einer Allmacht der Erziehung träumen, als ob sie jene ursprüngliche Anlage umgestalten, oder diese Bestimmtheit aufheben könnte; und eine allgemeingültige Pädagogik giebt es so wenig, als eine allgemeine Religion und eine von aller Nationalität entblößte Sitte oder eine allgemeine Sprache und einen allgemeinen Staat. Auf der andern Seite aber darf auch die Betrachtung, daß die Erziehung doch nicht abwarten kann, bis eine eigenthümliche Anlage mit Bestimmtheit und Entschiedenheit hervortritt, und daß sie die Einflüsse der Umgebung des Zöglings nicht mit voller Sicherheit zu beherrschen vermag, nicht zu einer kleinmüthigen Ansicht von der Beschränktheit der Erziehung verleiten. Denn diese kann doch immer die Selbstthätigkeit hervorlocken und dann leitend wirken, indem sie das deutlich in die Erscheinung Getretene weiter fördert. Nach dem allem aber hat die Erziehung ein doppeltes Ziel zu verfolgen. Ihr Ende ist einmal die Darstellung einer persönlichen Eigenthümlichkeit des Einzelnen, und dann soll sie den Einzelnen ausbilden in der Aehnlichkeit mit dem größeren moralischen Ganzen, dem er angehört. „Das natürliche Ende der Erziehung aber ist dann eingetreten, wenn die Selbstthätigkeit des Einzelnen sich vollkommen entwickelt hat und man ihm selbst die Sorge, alles, was seinem Wirken vortheilhaft ist, durch die eigene Willenskraft auf bewußte Weise zu unterstützen, überlassen kann." Weiter erhebt sich nun die Frage, ob das Verhältnis jedes Einzelnen zu dem Individuellen wie zu dem Universellen ein gleiches oder ein ungleiches ist; im letzteren Falle gienge die Erziehung von einem aristokratischen, im ersteren von einem demokratischen Princip aus. Ziehen wir zuerst die Voraussetzung der Ungleichheit in Bezug auf das Universelle, also auf die künftige Stellung des Zöglings im Staate, in Betracht, so kann die Pädagogik es sich gefallen lassen, daß man die Ungleichheit als eine nur persönlich angeborene ansieht, sie also nur in einer ursprünglichen Differenz geistiger Kraft findet. Dagegen würde die Annahme, daß die Ungleichheit eine angestammte und in ihrem factischen Bestande für alle Zeiten zu conserviren sei, zu einer aristokratischen Erziehung im schlechtesten Sinne und eigentlich in das Kastenwesen zurückführen. Aus dem Gesichtspuncte des Christenthums aber erscheint der Gedanke einer absichtlichen Nichtausbildung der niederen Classen geradezu als ein unchristlicher. Auf der andern Seite würde es eine demokratische Verkehrtheit sein, wenn man darauf ausgienge, zu bewirken, daß alle nach vollendeter Erziehung gleiche Tüchtigkeit für den Staat, die Kirche hätten; die Ungleichheit der Stellung im öffentlichen Leben ist einmal da, und „so lange sich die Masse der Menschen diese Differenz gefallen läßt, muß man auch voraussetzen, daß die Ungleichheit eine natürliche Grundlage habe und nicht auf Willkür oder Zufall beruhe". Wie auf dem Gebiete der Erziehung die frühere schroffe Scheidung einer allmählichen Ausgleichung weicht, das zeigt der Umstand, daß die Vornehmen sich nicht mehr scheuen, auch ihre Kinder den höheren allgemeinen Bildungsanstalten zu übergeben. An sich wäre freilich dieses Verfahren in Bezug auf den Elementarunterricht noch mehr angezeigt, weil die Elementarbildung an alle wesentlich dieselben Ansprüche richtet. Wenn gleichwohl gebildete Eltern vor öffentlichen Elementarschulen sich scheuen, so geschieht es aus Furcht vor der schlechten Sitte Ungebildeter, welche ihre Kinder dort annehmen könnten. Aber in dem Grade, als die Volksbildung im ganzen sich steigert, wird auch ein nachtheiliger Einfluß der Ungesitteten auf die Gesitteten weniger zu fürchten sein, und wir haben uns zu bestreben, daß durch Verbreitung einer allgemeinen Elementarbildung auf der ersten Bildungsstufe die Einheit immer allgemeiner werde und des Ganzen sich bemächtigte. Und damit kann auch denen gedient sein, welche von der Voraussetzung einer Ungleichheit in Bezug auf das Individuelle ausgehen. Die Eigenthümlichkeit ist überall angelegt und muß durch die Erziehung entwickelt werden. Da sie aber in den Kinderjahren noch nicht entschieden hervortritt, so wird auch ihrer späteren Entwicklung durch eine gemeinsame Elementarbildung nicht präjudicirt, und es wird alles wesentliche gewahrt sein durch den Kanon: „Die Erziehung soll in Bezug auf die zu Erziehenden der inneren Kraft, die in ihnen sich entwickelt, zu Hülfe kommen; aber in Beziehung auf das, was infolge dieser Entwicklung bewirkt wird, die äußeren Verhältnisse gewähren lassen, so jedoch, daß diese, insofern sie charakteristisch

sind als Zeichen der angestammten Ungleichheit, behandelt werden als das, was allmählich verschwinden soll." Wo nun die Elementarbildung eine allgemeine ist und nach Vollendung derselben eine Trennung eintritt: da ist es eine schöne, wenn auch schwere Aufgabe, die rechte Art und Weise zu finden, um das Urtheil, wodurch einem jeden seine künftige Lebensweise und der künftige Wirkungskreis angewiesen wird, auf das sicherste zu fällen.

Eine weitere Vorfrage entsteht aus der Erwägung, daß jede pädagogische Einwirkung eine solche Ausfüllung eines Lebensmomentes in dem zu erziehenden Subjecte ist, deren Werth in dem besteht, was in der Zukunft daraus hervorgehen soll. Es fragt sich nämlich, ob die Erziehung einen bestimmten Moment für einen zukünftigen aufopfern darf. Dagegen spricht sich schon das allgemeine Gefühl aus, welches uns sagt, daß, wie der Mensch selbst nicht ein Mittel ist für einen Zweck, so auch kein Moment seines Daseins zu einem bloßen Mittel für einen künftigen Zweck herabgesetzt werden darf. Die Sache erledigt sich leicht, wenn der Zögling erst so weit herangereift ist, daß er die Absicht der Erziehung erkennen und ihr zustimmen kann; denn dann liegt die Befriedigung des Momentes in dieser Zustimmung selbst. Das eigentliche Kind aber lebt ganz in der Gegenwart und vermag in den Zweck der Erziehung noch nicht einzugehen. Nennen wir nun das, was in dem Leben des Kindes Befriedigung des Moments ist, Spiel im weitesten Sinne, die Beschäftigung dagegen, die sich auf die Zukunft bezieht, Uebung, so ergiebt sich die Formel: „Im Anfang sei die Uebung nur an dem Spiel, allmählich aber trete beides auseinander in dem Maß, als in dem Zögling der Sinn für die Uebung sich entwickelt." Sobald das Spiel seiner Einrichtung nach auch Uebung ist, so verbindet es für den Zögling mit der vollkommenen Befriedigung seines Bewußtseins in der Gegenwart zugleich die Entwicklung seiner Kräfte und Fähigkeiten für die Zukunft. Treten dann später die momentane Befriedigung und die Beziehung des Moments auf die Zukunft auseinander, so hat die Erziehung so lange nur unterstützend zu wirken, als beide Sphären in ihrem Rechte gewahrt bleiben; droht dagegen eine der anderen aufgeopfert zu werden, so muß die Erziehung als Gegenwirkung auftreten. — Dies führt auf den Unterschied und das Verhältnis der unterstützenden und der gegenwirkenden Thätigkeit in der Erziehung überhaupt. Von zwei einander entgegengesetzten ethisch-psychologischen Theorieen aus, von welchen die eine das Böse und die andere das Gute als dem Menschen angeboren voraussetzt, kann man zu zwei entgegengesetzten pädagogischen Maximen gelangen. Aus der ersteren Theorie ergiebt sich der Grundsatz, „die Erziehung solle und dürfe nur die Erweckung und Unterstützung des Guten sein. Die Unterdrückung des Bösen würde dann schon die natürliche Folge davon sein." Aus der zweiten Theorie würde folgen, „die Erziehung solle und dürfe nur Gegenwirkung, also Unterdrückung des Bösen sein. Die Keime zum Guten würden sich schon entwickeln, wenn die Erziehung nur vollständige Gegenwirkung gegen das Störende wäre." Der Pädagogik als solcher fehlt ein Entscheidungsgrund, um für die eine oder die andere Theorie sich zu erklären. Ausgehend von der Thatsache, daß sie in besonderer Relation steht zu dem, was im Zögling ist und was von außen auf ihn einwirkt, muß sie ein Zusammensein der unterstützenden und der gegenwirkenden Thätigkeit für nothwendig, jede für sich allein aber als unzulänglich erkennen. Die Erziehung muß demnach „zusammengesetzt sein aus positiven Thätigkeiten, d. h. Mitwirkungen und Unterstützungen dessen, was von innen heraus und von außen her gewirkt wird; aber dann auch aus Gegenwirkungen gegen das Hemmende." Je größer die Vollkommenheit des Gesammtzustandes der großen Lebensgemeinschaften ist, desto weniger wird die Erziehung Gegenwirkung zu üben haben, sondern um so mehr die Form der Unterstützung annehmen dürfen. Wenn aber der Gesammtzustand um so vollkommener ist, je mehr einerseits die Organisation jener Lebensgemeinschaften an sich, also deren Verfassung im ganzen, und andererseits die Angemessenheit des Einzelnen zum Ganzen im Gleichgewicht stehen: so wird, je mehr es an der letzteren fehlt, um so nothwendiger die Gegenwirkung werden; je mehr dagegen an der Vollkommenheit der Verfassung fehlt, desto nothwendiger ist, daß in die jüngere Generation etwas hineinkomme, was in der Masse nicht ist, damit die Verfassung vollkommener werde; das aber wird auf die Seite der unterstützenden Thätigkeit fallen. Ueber diese

Bestimmungen kann die Theorie in dieser Beziehung nicht hinausgehen, da sie eben nichts anderes zu thun hat, als die gegenwirkende und unterstützende pädagogische Thätigkeit aufzustellen und deren gegenseitiges Verhältnis nachzuweisen. Ihre richtige Anwendung auf den einzelnen Fall hängt davon ab, ob derjenige, welcher pädagogisch einzuwirken unternimmt, mit richtigem Gefühl und Sinn begabt ist und die verschiedenen Verhältnisse zu würdigen versteht. Die Erziehung hat gerade darum Anspruch auf den Namen einer Kunst, weil die richtige Anwendung ihrer Theorie nur von dem gemacht werden kann, welcher Lust und Liebe und Fähigkeit zur Erziehung hat. Von der größten Wichtigkeit ist also die Frage: „Wer soll erziehen?“ Wenn nun in Bezug auf die persönliche Qualification des Erziehers diese Frage theils in dem so eben Bemerkten, theils in Früherem bereits ihre Berücksichtigung gefunden hat, so bleibt dagegen das Verhältnis zwischen häuslicher und öffentlicher Erziehung noch zu erörtern. Die Benutzung der früher schon in Anwendung gebrachten Unterscheidung zwischen zwei Stufen der Erziehung wird auch hier auf die rechte Ausgleichung zwischen zwei Extremen hinführen. Durch die erste Periode geht die physische Fürsorge hindurch, welche von Natur in der Eltern Hände gelegt ist, und vermindert sich nur allmählich; in dieser Periode gehört demnach die Erziehung dem Hauswesen an. In der zweiten Periode dagegen treten Bedürfnisse ein, welche die Eltern allein nicht befriedigen können, sondern welche in größerem oder geringerem Maße die Unterstützung des Staates fordern. — Mit diesen Betrachtungen hängt die Frage nahe zusammen, ob und in wie weit die Erziehung dieselbe sei für beide Geschlechter. In der ersten Periode ist auf die Geschlechtsdifferenz nicht weiter Rücksicht zu nehmen, als insofern die verschiedene leibliche Constitution es nothwendig macht. In der zweiten Periode dagegen tritt ein Unterschied ein, indem der Knabe durch eine vorzugsweise öffentliche Erziehung auf seine künftige Stellung in der bürgerlichen Gesellschaft vorbereitet wird, die Erziehung des Mädchens dagegen in Rücksicht auf seine Bestimmung ihren Schwerpunct fortwährend im häuslichen Leben behält. Die Geschichte zeigt jedoch, daß das starke Geschlecht seine Uebermacht misbraucht hat, um die Bildung und Thätigkeit des Weibes in eine Beschränkung herabzudrücken, welche durch das weibliche Naturell keineswegs mit Nothwendigkeit gefordert ist; und die Erfahrung lehrt, daß die fortschreitende Bildung im Begriffe steht, eine Ausgleichung auch dieser allzuschroffen Gegensätze herzustellen. Die weibliche Erziehung wird also so einzurichten sein, „daß auf der einen Seite nichts geschieht, was durch die Naturbestimmung des Weibes vergeblich gemacht wird, auf der anderen Seite dem weiblichen Geschlechte so viel Vorschub geleistet wird, als zur Verbesserung seiner Stellung und seiner Einwirkung auf die künftige Generation nothwendig ist, damit, wenn es im Gange der Dinge läge, daß die Ungleichheit noch weiter abnimmt, die Erziehung nicht entgegenwirke.“

In dem System der Erziehungslehre selbst giebt zunächst der allgemeine Theil (S. 103—233) die Anwendung der in der Einleitung aufgefundenen Principien. Die Gegenwirkung der Erziehung kann entweder nach der Maxime des Behütens, oder nach der des Gewährenlassens verfahren. Auf den ersten Blick erscheint jenes als das Empfehlenswerthere; andererseits aber ist eine vollkommene Isolirung des Zöglings weder möglich, noch ist sie wünschenswerth, denn die jüngere Generation könnte so nicht mit der erforderlichen Stärke und Willenskraft ausgerüstet in das gemeinschaftliche Leben eintreten. Es muß also beides combinirt und das Gebiet der pädagogischen Einwirkung zwischen beides getheilt werden. Vor allem mit Rücksicht auf die verschiedenen Entwicklungsstufen des kindlichen Alters. Denn im Anfang der Erziehung wäre die Behütung in vielfacher Hinsicht eine unnütze Sorge; am Ende aber muß der Kampf eingeleitet sein und geübt werden. In der mittleren Periode wird das Behüten ein heilsames Element sein. Ein weiteres differentes Verhältnis zwischen beiden Maximen folgt aus ihrer Beziehung auf die verschiedenen Gegenstände. Auf das Gebiet des Unrichtigen würde die Maxime des Behütens nicht anwendbar sein, weil das Richtige nur in seinem Gegensatze gegen das Unrichtige erkannt werden kann und umgekehrt, und das éine an dem andern sein bestimmtes Maß hat. Die Unterscheidung zwischen dem Schönen und Unschönen dagegen entzieht sich der Bestimmtheit des Maßes: sie ist eine Sache des gebildeten Gefühls. Und darum ist hier das Be-

hüten an seinem Platze. Da ferner der männliche Geist vorzugsweise auf das Gebiet des das Richtige und Unrichtige klar unterscheidenden Gedankens angewiesen ist, der weibliche Geist dagegen mehr in der Sphäre des Gefühls sich bewegt, so ist für die weibliche Erziehung die vorsichtige Maxime des Behütens, für die männliche dagegen die kühne Maxime des Gewährenlassens in höherem Grade indicirt. Endlich hängt die Frage, ob die eine oder die andere Maxime anzuwenden sei, auch davon ab, ob die Störung von außen, oder ob sie von innen kommt. Ist eine Neigung zum Unrichtigen oder Unschönen schon vorhanden, so ist die Behütung, so weit sie die Kenntnis der Sache betrifft, überflüßig. Aber von dem Augenblicke an, wo die Neigung auch in eine bestimmte Thätigkeit übergeht, ist die Behütung nothwendig, damit nicht durch das Beispiel die Neigung genährt werde. Uebrigens wäre leicht zu zeigen, „daß die unterstützende Seite der Erziehung die wesentliche und die primitive ist, weil auch die andere Seite derselben, die Methode der Gegenwirkung und Verhütung, in die Unterstützung zurückgeht." Bleiben wir aber vorerst noch bei der Gegenwirkung stehen, so müßen wir sagen, daß alles, worauf sie gerichtet sein soll, eine in dem Zögling vorhandene Mischung von Geistigem und Leiblichem ist, und es kommt nur auf das mehr oder weniger des einen oder des andern an. Es stellen sich uns nämlich zwei entgegengesetzte Lebenszustände dar, solche, die den Typus des geistig entwickelten Lebens an sich tragen, und solche, in welchen dies nicht der Fall ist. Es ist demnach die pädagogische Forderung aufzustellen: jedes Uebermaß von Zurücktreten der geistigen Functionen und jede unklare Vermischung der entgegengesetzten Charaktere jener Lebenszustände erfordert pädagogische Gegenwirkung. Und zwar hat sich diese entweder gegen die Unvollkommenheit des Willens selbst oder gegen die Unvollkommenheit der Handlung, welche auf dem Mangel an Fertigkeit beruht, zu richten; und da wir ferner den allgemeinen Willen, welchen man als Gesinnung zu bezeichnen pflegt, von dem einzelnen bestimmten Willensact unterscheiden: so würde sich das Gebiet der pädagogischen Gegenwirkung in das der Gesinnung, der einzelnen Willensacte und der Fertigkeiten theilen. Eine directe Gegenwirkung auf die Gesinnung aber ist nicht anzunehmen; denn selbst wenn man die schlechte Gesinnung als ein reines Wohlgefallen an dem Bösen als solchem ansieht, so ist doch in der Misbilligung, welche man dagegen äußert, das eigentlich Wirksame das darin enthaltene Positive, die Billigung des Entgegengesetzten; das aber gehört vielmehr der Unterstützung an. Auch die einzelnen Willensacte durch Gegenwirkung zurückdrängen zu wollen, ist nicht gerathen; denn die Selbsterkenntnis kann nur dadurch geweckt werden, daß man die einzelnen Willensacte gewähren läßt, um zu zeigen, wie das Unrecht geschehen ist. Wohl aber hat die Gegenwirkung darnach zu trachten, daß durch die Ausführung eines unsittlichen Willensactes auch nicht ein Minimum von Fertigkeit zu dem bisherigen Zustand hinzukomme. Und in Beziehung auf das Verhältnis des Einzelnen zum gemeinsamen Leben und auf den Einfluß jeder unsittlichen Handlung des Einzelnen auf andere erhält diese Art der Gegenwirkung noch eine besondere Bedeutung. Uebrigens ist auch eine directe Gegenwirkung durch physische Eindrücke und Zwangsmittel gegen solche Fertigkeiten möglich, die sich in einer Zeit bilden, wo von eigentlichen Willensacten noch nicht die Rede sein kann. Dies führt darauf, daß auch für die verschiedenen Arten der Gegenwirkung die verschiedenen Entwicklungsperioden des Zöglings von Bedeutung sind. Die Erziehung fängt an mit einem Zustand, wo noch keine Gegenwirkung anwendbar ist; dann folgt ein solcher Zustand, wo nur physische Gegenwirkungen gebraucht werden können; dann wo beide, physische und mehr schon ethische Gegenwirkung, in Anwendung kommen; und endlich hört auch die intellectuelle Gegenwirkung auf, es dominirt die unterstützende Thätigkeit. — Die Gegenwirkungen, welche nöthig werden, damit nicht verkehrte Gewohnheiten entstehen, gehören in das Gebiet der Zucht, von welchem das Gebiet der Gegenwirkungen, die wir als Strafen bezeichnen, zu unterscheiden ist. Sch. hat dem wichtigen Capitel von den pädagogischen Strafen eine ganz besondere Aufmerksamkeit gewidmet und es namentlich in den Vorlesungen von 1820—21 (S. 737—758) mit der eingehendsten Gründlichkeit behandelt. Versteht man unter Strafe ganz äußerlich ein Uebel, welches nicht aus einem Vergehen von selbst hervorgeht, sondern als willkürliche Gegenwirkung gegen dasselbe durch Entziehung des leiblichen Wohlbefindens, oder der Ehre, oder der freien Thätigkeit

positiv verhängt wird; so muß die Strafe vom pädagogischen Gesichtspuncte aus als sehr bedenklich erscheinen, denn sie benützt die Empfindlichkeit gegen den körperlichen Schmerz, während man doch den Zögling gegen diesen abhärten soll; sie läuft Gefahr, einen falschen Ehrtrieb zu erwecken, während die Jugend gerade lernen soll, dessen Reizungen zu widerstehen; und sie bewirkt durch Ausschließung des Zöglings von der gemeinsamen Thätigkeit, daß der Thätigkeitstrieb eine falsche Richtung nimmt. „Gäbe es eine andere Lösung der Aufgabe, so daß die Strafen entbehrt werden könnten: wir würden mit beiden Händen zugreifen." Und in der häuslichen Erziehung sollten sie entbehrt werden können, denn da darf der äußerlich gesetzliche Zustand nicht herrschen, welcher immer schon eine innere Disharmonie voraussetzt und eben darum äußere Strafen nothwendig macht. Vielmehr sollte hier die den Eltern gegebene physische Gewalt, welche in den Befehlen ihren Ausdruck findet, und die Liebe als die unterstützende Thätigkeit ausreichen. Dagegen ist bei der öffentlichen Erziehung das Verhältnis von vorn herein ein ganz anderes. Der Mensch ist nicht von Anfang an in diesem Verhältnis; es ist also hier keine ursprüngliche Basis vorhanden, und darum muß ein Supplement eintreten. Der Zögling muß durch das Gesetz erfahren, was mit der Form des Gemeinwesens streite; durch die Strafen, welche Folgen es habe, wenn er aus diesem Gesetz heraustritt. So bereitet der Uebergang aus der häuslichen Erziehung in die öffentliche zugleich den Uebergang zum Leben im Staate vor. Aber auch die öffentliche Erziehung darf sich nicht dabei beruhigen, durch Gesetz und Strafe einen Zustand äußerer Ordnung hergestellt zu haben, sondern sie muß das ganze Strafverfahren nur als eine abnehmende Größe betrachten; denn die Nothwendigkeit der Strafe ist immer ein Beweis, daß das zu erstrebende richtige Verhältnis zwischen dem Zögling und zwischen dem Erzieher und dem durch ihn repräsentirten gemeinsamen Leben noch nicht erreicht ist. Man muß deshalb die Strafe so construiren, daß man mit dem in ihr enthaltenen sinnlichen Factor jederzeit einen sittlichen Factor, mit der Gegenwirkung also wieder die Unterstützung verbindet. Dies geschieht aber dadurch, daß die Strafe stets der Ausdruck des sittlichen Unwillens des Strafenden ist. „Es giebt keine unnatürlichere Forderung, als daß ein Vater oder Lehrer mit der vollkommensten Gleichgültigkeit strafen solle. Dann wäre der Strafende gleichsam nur die Fortsetzung des Stockes. Jede Strafe im Gebiete der Erziehung ist völlig unrechtmäßig, die nicht zugleich als Aeußerung des reinen sittlichen Unwillens angesehen werden kann . . . . Indem so in dem Zögling beides zugleich kommt, Schmerz oder Beschämung und der Eindruck des sittlichen Unwillens: kann keine Scheu vor unangenehmen Empfindungen als solchen, sondern nur eine Scheu vor sittlich unangenehmen Empfindungen entstehen; der Schmerz wird geheiligt durch den sittlichen Unwillen." Das materielle Element erhält auf diese Weise bei den beiden Classen von Strafen, welche allein pädagogisch zu rechtfertigen sind, den auf den körperlichen Schmerz und den auf Beschämung basirten — denn die gegen den Thätigkeitstrieb gerichteten Strafen sind zu verwerfen, weil sie mehr Nachtheil als Vortheil stiften — einen symbolischen Charakter. Das beleidigte Rechtsgefühl findet in dem Schlagen den natürlichsten symbolischen Ausdruck. Auch die Rede, welche das Hauptmittel ist, um auf den Ehrtrieb durch Beschämung zu wirken, muß den symbolischen Charakter an sich tragen. „Dieser erheischt aber unbedingt die Kürze, Gedrängtheit und Bestimmtheit. Man irrt sich offenbar, wenn man glaubt durch lange Strafreden einen Eindruck auf die Jugend zu machen. Je kürzer eine den Ehrtrieb erregende Rede ist, desto kräftiger müßen die einzelnen Elemente sein. In einem einzigen Wort kann ein Urtheil ausgesprochen sein, wodurch auf das bestimmteste die Beschämung erregt wird; nur wird es hier nicht leicht sein, immer Beschämen und Beschimpfen zu unterscheiden . . . . Als Regel können wir im allgemeinen aufstellen: das Symbolische meide alles fremde (was nicht der natürliche Ausdruck unseres inneren Gefühls ist) und plebeje." Wenn nun das beleidigte Rechtsgefühl die Strafe hervorruft, so steckt es derselben auch die richtige bestimmte Grenze. Es läßt die Strafe nicht zu einem Ausdrucke kalter Verachtung werden, durch welche zwischen dem Gestraften und Strafenden ein Kriegszustand hergestellt würde; und es bewahrt den Erzieher ebenso vor einem persönlich leidenschaftlichen Zustande, welcher wohl zu unterscheiden ist von jenem pathematischen Zustande, wie er nothwendig eintritt, wenn das innerste Gefühl des Rechts erregt ist.

Das beleidigte Rechtsgefühl giebt den Strafen ihren eigentlichen Charakter, und es läßt zugleich am kräftigsten die beiden Momente hervortreten, auf welchen die Wirksamkeit der Strafe beruht: erstens die Sicherheit der Erinnerung an die Strafen bei jedem Impuls zu einer Handlung und zweitens die Stärke des Eindrucks, der den Reiz des Verbotenen besiegen muß.

Die unterstützende Thätigkeit geht davon aus, daß der Gegenstand der Erziehung ein Lebendiges, also ein sich von selbst durch eigene Kraft Fortentwickelndes ist, zugleich aber ein einzelnes Lebendiges, welches in einem engen Zusammenhange mit einem homogenen Leben steht, woraus schon von selbst Einwirkungen auf ihn hervorgehen. Diesen von selbst sich ergebenden Einwirkungen tritt nun die Erziehung mit ihren absichtlichen Einwirkungen gegenüber, und es fragt sich, welches Verhältnis die Erziehung zu dem einzuhalten hat, was ohne sie erfolgt. Die Maxime, für das Leben der Jugend alles unter bestimmte Regeln zu fassen, würde zu einer pedantischen Erziehung führen, welche die Entwicklung der frischen Kraft schädigen und den Zögling ohne alle Vorübung in das gesellige Leben entlassen würde, da in diesem doch einmal der Gegensatz von Regel und Freiheit bleibt; die entgegengesetzte Maxime, alles den von selbst sich ergebenden Einwirkungen zu überlassen, würde eine laxe Erziehung zur Folge haben. Die richtige Erziehung muß diese beiden Extreme vermeiden und sowohl der bestimmten Regel als der freieren Einwirkung ihr Recht lassen. Als das Gebiet der letzteren wird sich das der Gesinnung herausstellen; denn diese gehört der persönlichen Selbständigkeit und Eigenthümlichkeit an, welche der Gebundenheit durch Regeln sich entzieht, und auf welche angewandt, diese zum Mechanismus führen würden. Dagegen hat auf dem Gebiete der Fertigkeit ein auf Regeln beruhendes technisches Verfahren seine Stelle. Wollte man die Ausbildung der Fertigkeit sich selbst, etwa der Imitation, überlassen, so würde sie mechanisch, unvollständig und unzureichend werden und mehr und mehr abnehmen. Hat aber die Erziehung unter der Form der freien Lebenseinwirkungen die Gesinnung geweckt und unterstützt und unter der Form des methodischen technischen Verfahrens die Fertigkeit ausgebildet, so hat sie allen Forderungen genügt, welche das Leben an den Zögling machen kann. Wie nun zur vollkommenen Gestalt des menschlichen Lebens Gesinnung und Fertigkeit zusammenwirken müßen, so ist auch der Gegensatz zwischen der freieren pädagogischen Einwirkung und der regelrechten methodischen Technik nur ein relativer: weder kann im Gebiete der Gesinnung die Methode, noch im Gebiete der Fertigkeit die freie Einwirkung ganz zurücktreten. Insbesondere wird in den ersten Jahren auch die Einwirkung auf die Gesinnung einen mehr methodischen Charakter annehmen; während gegen das Ende der Erziehung hin auch die Einwirkung auf die Fertigkeiten in freierer Form wird auftreten dürfen. Jedenfalls aber bleibt es die Aufgabe der Erziehung, im Gebiete der Gesinnung die aus dem gemeinsamen Leben von selbst sich ergebenden Einwirkungen durch Streben nach Vollständigkeit, Zusammenhang und klarem Bewußtsein zu ergänzen, und im Gebiete der Fertigkeit, gegenüber dem, was durch freie Wechselwirkung entsteht, feste Stetigkeit des Fortschrittes in die Thätigkeit des Zöglings zu bringen. Die Frage, auf welcher Seite der Erziehung mehr Kunst sei, wird man auf den ersten Blick geneigt sein, zu Gunsten des Gebietes der Fertigkeit zu beantworten. Aber regelrechte Technik ist noch keine Kunst im höheren Sinne. Vielmehr geht diese auch im Gebiete der Erziehung gerade da erst an, wo die Regel doch noch nicht die Methode und noch weniger die Kraft giebt, der Regel zu folgen. „Hier also tritt das eigentliche Genie der Erziehung hervor." Was nun das Verhältnis der größeren Lebensgemeinschaften in Bezug auf den Antheil an der Erziehung angeht, so hat es die kirchliche Gemeinschaft lediglich mit der Gesinnung zu thun; alles andere ist untergeordnet und als Mittel zu betrachten. Und da sie ebendarum eine Gesellschaft ist, in welcher es keine äußere Nöthigung giebt, so muß sie auf die Familie sich verlassen können, und von diesem Gesichtspuncte aus kann sie kein Interesse haben, einen bestimmenden Einfluß auf die Erziehung auszuüben. Wenn sie aber ein geschichtlich gewordenes Ganzes ist, so muß sie dafür sorgen, daß das Bewußtsein von dieser geschichtlichen Entwicklung, welches nicht ein Gemeingut aller Glieder der Kirche sein kann, in einigen wenigstens begründet und erhalten werde. Das ist der Grund, aus welchem theologische Bildungsanstalten entstehen, deren Gründung naturgemäß eine Sache der

Kirche ist. Ferner wird ein näherer Antheil der Kirche an dem religiösen Jugendunterrichte durch den Umstand begründet, daß bevor die Jugend definitiv in die kirchliche Gemeinschaft aufgenommen wird, diese sich doch davon überzeugen muß, ob die Familie das in sie gesetzte Vertrauen auch gerechtfertigt habe. Besonders lebhaft wird das Interesse einer kirchlichen Gemeinschaft an der Erziehung dann sein, wenn man früheren Zuständen mit reformatorischer Tendenz gegenübertritt. Daraus ist in der evangelischen Christenheit das Patronat der Kirche über das Volksschulwesen entstanden. Und wenn jetzt eine Tendenz da ist, jenes Patronat aufzuheben, so kann dies doch „eigentlich nur geschehen unter der Voraussetzung und in dem Vertrauen, daß die evangelische Gesinnung in den Familien vollständig entwickelt ist.“ Bezüglich des Einflusses der bürgerlichen Gesellschaft auf die Erziehung kann man die Regel aufstellen: „Jemehr es unter einem Volk ein öffentliches Leben giebt, das ein lautes Zeugnis ablegt, wie es um die Gesinnung und den Bildungszustand steht: um so mehr wird die Regierung in Beziehung auf das Erziehungswesen sich passiv verhalten können. . . . Wo es aber an einem solchen öffentlichen Leben fehlt, eine große Verschiedenheit und große Passivität der Masse vorhanden ist: da muß die Regierung auf unmittelbare Weise auf die Erziehung einwirken.“ Aber auch in jenem glücklicheren Falle werden doch „die höchsten Bildungsanstalten, in welchen die eigentlich geschichtliche Bildung im höheren Sinne mitgetheilt wird, und welche tüchtig machen sollen zum Regieren, die also den Staat unmittelbar interessiren“, auch die Begründung durch den Staat erfordern. Ueberhaupt aber leuchtet ein, „daß man die Art, wie der Staat sich um die Erziehung bekümmert und wie ihm das Erziehungswesen angehört, als ein zartes und feines Barometer ansehen kann für seinen eigenen Zustand, sowohl in Beziehung auf das Verhältnis der Regierung zum Volk, für die Festigkeit und Gleichheit im Gange der Regierung, als auch für die Stärke des Gemeingeistes.“ Während nun das Interesse des Staates dahin geht, durch seinen Einfluß auf die Erziehung das nationale und patriotische Element zu befördern, repräsentirt der über die Schranken der Nationalität hinausgehende freie gesellige Verkehr das kosmopolitische Element. Dem Staate selbst zuzumuthen, seinen Einfluß auf die Erziehung zur Schwächung des Patriotismus und zur Hebung des Kosmopolitismus anzuwenden, würde verkehrt sein. Da aber in der Gegenwart der isolirte Zustand einzelner Staaten entschieden im Abnehmen ist, so wird der Staat wohlthun, diese Entwicklung nicht zu hemmen. Das Hauptmittel, durch welches ein Volk den freien Verkehr mit andern sich eröffnen kann, besteht nun darin, daß es ihre Sprache sich aneignet. Nur dadurch entsteht eine active Communication; während, wenn ein Volk zwar Menschen aus anderen Ländern unter sich aufnimmt, ihnen aber überläßt, die Landessprache sich anzueignen, es nur in eine passive Communication mit ihnen eintritt. „Wir Deutsche haben immer auf die active Communication gehalten, und sind die Vermittler des Verkehrs zwischen den verschiedenen Völkern geworden.“ Der freien Wissenschaft endlich fällt der hohe Beruf zu, die Differenzen, welche zwischen dem Staat und der von dem Staate influirten Kirche und zwischen den Familien, sowie zwischen Staat und Kirche selbst, entstehen, durch das einzige Mittel, welches gründlich helfen kann, durch Förderung der richtigen Erkenntnis, zu schlichten. Obgleich der Staat die eigentlich wissenschaftlichen Bildungsanstalten zu gründen und zu erhalten hat, so muß er doch die Selbstverleugnung üben, den Gang der Wissenschaft nicht selbst bestimmen zu wollen. Er würde sonst Partei werden und, indem er die wissenschaftliche Bildung leitet, zugleich Richter sein in höchster Instanz. „Dasselbe, was vom Staate gilt, wird auch von der Kirche gelten. . . . Entweder bedarf die Kirche nicht der Wissenschaft: dann geht sie die Wissenschaft auch nichts an, oder sie bedarf der Wissenschaft: dann muß sie die Wissenschaft frei lassen.“ — Hierauf zurückgekehrt zu dem Puncte, wo der unterstützenden Thätigkeit ihre Aufgabe in Bezug auf Gesinnung und Fertigkeit im allgemeinen festgesetzt worden ist, benutzt Sch. den Schluß des allgemeinen Theils seiner Theorie, um noch näher den realen Gehalt der dort gefundenen Formeln zu entwickeln. Fangen wir bei der Fertigkeit an, so ergiebt die allgemeinste psychologische Grundlage den relativen Gegensatz zwischen Empfänglichkeit und Selbstthätigkeit. Die Fertigkeit der Empfänglichkeit des Menschen findet ihr Ziel in der Weltanschauung eines jeden. Dagegen dominirt die Selbstthätigkeit in dem Antheil eines

jeden an der fortgehenden Weltbildung. Wenn nun auch die Erziehung auf diese beiden Seiten der Fertigkeit ihre Thätigkeit gleichmäßig zu richten hat, so wird es ihr doch nicht gelingen, als schließliches Resultat ihrer unterstützenden Einwirkung eine völlige Gleichheit der Einzelnen in Bezug auf die Entwicklung ihrer Fertigkeit hervorzubringen, sondern in den einen wird die Receptivität als vorherrschend erscheinen, indem sie die empfangenen Eindrücke in dem Inneren ihres Geistes zu einem zusammenstimmenden Weltbilde zu gestalten suchen, und in den andern die Spontaneität, indem sie durch die Kraft ihres Willens selbst gestaltend auf die Außenwelt einzuwirken trachten. Die Hartnäckigkeit, mit welcher diese Vertheilung der Arbeit vorzugsweiser Weltanschauung und vorzugsweiser Weltbildung an verschiedene Individuen sich erhält, zeigt, daß sie in der Natur begründet ist; und die Erziehung wird in dieser Rücksicht das Ihrige thun, wenn sie sich so gestaltet, daß sie nachweisen könne, „daß das relative Zurückbleiben auf der einen von beiden Seiten das Product der Freiheit der Einzelnen sei; sie selbst muß sich indifferent verhalten, zu ihrem Ziel kann sie nur die Harmonie beider Seiten machen.“ Eine ähnliche Stellung hat die Erziehung zu der Wahl eines bestimmten Berufs von Seiten des Zöglings einzunehmen. Obwohl sie die Kenntnis der Berufskreise, wie die innere Neigung zu einem bestimmten Berufe zu pflegen hat, so darf sie doch eine allzufrühe Selbstbestimmung nicht begünstigen, weil durch eine solche die harmonische Bildung des Zöglings gefährdet und die Zuverläßigkeit der innern Neigung selbst zweifelhaft gemacht wird. Vielmehr hat die Erziehung die Aufgabe, „die Ausbildung der Fertigkeiten, die eine bestimmte Richtung auf einzelne Berufskreise haben, in einer gewißen Allgemeinheit zu lassen, und zwar so lange nur immer die Rücksicht auf den Zustand der Gesellschaft dies gestattet.“ — Beschränkter, als in Bezug auf die Unterstützung der Fertigkeit, sind die Mittel der Erziehung hinsichts der Unterstützung der Gesinnung; denn es giebt keine andere unmittelbare Einwirkung auf die Gesinnung als Billigung oder Misbilligung, und was die Erziehung bei Anwendung dieses Mittels zur natürlichen Einwirkung des Lebens hinzufügen will, ist dieses, daß in dem Zögling „bei allen Manifestationen des Willens das Bewußtsein zur Klarheit komme.“ Es wirkt aber jenes Mittel zuerst unter der Form der persönlichen Auctorität. Die Abhängigkeit der Kinder von den Eltern ist allein Folge dieser Auctorität. „Die persönliche Auctorität ist auf diesem Gebiete die erste Bedingung aller pädagogischen Thätigkeit: deshalb postuliren wir, die persönliche Auctorität muß hier in höchstmöglicher Kraft auftreten. Wenn nun am Endpunct der Erziehung der Zögling von aller persönlichen Auctorität frei sein soll, so muß an die Stelle dieser ein anderes treten; sein Gefühl und Urtheil soll dann mit dem Gesammtgefühl und Gesammturtheil übereinstimmen. Was also auf die Entwicklung der Gesinnung Einfluß haben kann, zerfällt in diese beiden Factoren, die persönliche Auctorität und das Gemeingefühl; sie stehen aber in umgekehrtem Verhältnis, im Anfang ist die Auctorität alles und das Gemeingefühl Null, am Ende ist das Gemeingefühl alles und die Auctorität Null. Somit ist der Verlauf der Erziehung ein allmähliches Abnehmen der Auctorität und ein allmähliches Zunehmen des Gemeingefühls.“ Damit nun das Gemeingefühl entwickelt werden könne, darf die Erziehung nicht bloß innerhalb der Familie bleiben; vielmehr muß ein gemeinsames Leben für die Jugend selbst organisirt werden, in welchem das Gemeingefühl in ihr kräftig erregt und entwickelt wird. Und ein solches gemeinsames Leben wird der Jugend durch die öffentliche Schule geboten. Trotz der gemeinsamen Erziehung aber wird, ähnlich wie im Gebiete der Fertigkeit, auch in dem Gebiete der Gesinnung eine Ungleichheit der Einzelnen bleiben und sich in der Art, wie sie an dem Leben der verschiedenen wesentlichen Gemeinschaften theilnehmen, offenbaren. Diese Ungleichheit hat die Erziehung gelten zu lassen und nur dafür zu sorgen, daß auch sie nie rein als Werk der Erzieher erscheine, sondern ihren Grund habe in der Freiheit derer, die erzogen werden, und daß sie gewiße Abschnitte festsetze, wo die Einzelnen, die bis dahin auf gleiche Weise erzogen wurden, nach Maßgabe der nun entwickelten Richtung ihrer Gesinnung auseinander gehen können.

Der zweite, besondere Theil der Erziehungslehre (S. 234—582) folgt dem natürlichen Fortgange des Erziehungsgeschäfts, wie dieses an die verschiedenen Perioden der Entwicklung des Zöglings sich anschließt. „Das ganze Gebiet der Erziehung wird

in drei Abschnitte zerfallen. Der erste Abschnitt umfaßt die Periode der Erziehung, während der dieselbe ausschließend im Innern der Familie beschlossen ist. Der zweite Abschnitt umfaßt die mittlere Periode der Erziehung, die dadurch charakterisirt ist, daß im Anfange derselben die großen Lebensgemeinschaften (Staat und Kirche) Einfluß gewinnen, und daß während derselben die Selbständigkeit sich insoweit entwickelt, daß das Urtheil des Zöglings über sich selbst kann als ein bestimmendes Moment aufgenommen werden. Der dritte Abschnitt fängt an von dem Punct, wo der Einzelne sich mit denen, welche die erziehende Generation repräsentiren, über seine künftige Stellung verständigt hat, wo also bis zu einem bestimmten Punct die Selbständigkeit des Zöglings anerkannt ist."

Nachdem Sch. eine allgemeine Charakteristik der drei Perioden gegeben hat, geht er zur Darstellung der ersten Periode über, welche durch das physische Moment der Zahnbildung und das gleichzeitig eintretende psychische der Sprachentwicklung in zwei ungleiche Theile zerlegt wird. Bei der Erziehung des sprachlosen Kindes überwiegt naturgemäß die physische Seite, doch giebt sich auch jetzt schon die unmittelbare Verbindung der leiblichen Seite des Lebens mit der geistigen in der Entwicklung der Spontaneität durch die willkürlichen Bewegungen und durch Gewöhnung an Anmuth und Reinlichkeit, der Receptivität durch Ausbildung der Sinne kund. Hauptregel für diese Zeit ist, daß eine Gemeinschaft der Liebe sich entwickle zwischen dem Kinde und der Familie, deren Centrum die Mutter ist, und daß man das Bewußtsein der Uebereinstimmung zu erhalten und den Gegensatz so weit als möglich hinauszuschieben sucht. Man darf daher das Kind nicht zum Unwillen reizen, nicht Schreck und Furcht in ihm erregen, weil dadurch der Grund zur Feigherzigkeit gelegt wird, aus welcher „die meisten Uebel, woran die Menschheit laborirt, entstehen." Man muß es auch mit dem Behüten nicht zu weit treiben, sondern der Freiheit den möglichsten Spielraum lassen, so jedoch, daß ein wesentlicher Schaden nur als ein besonderes Unglück vorkommen kann. Auf der anderen Seite wäre es freilich Verweichlichung, wenn man von der Maxime ausgienge, daß das Kind durchaus keine Lebenshemmung erfahren darf. Wenn nur auch in der hemmenden Einwirkung recht klar die Liebe hervortritt, so wird durch den Ausdruck der Liebe die Hemmung zum Theil aufgehoben und keine einseitige Gegenwirkung in dem Kinde hervorgerufen werden. Sobald mit der Sprache auch das Bewußtsein sich zu entwickeln anfängt, kann dem Kinde allmählich zugemuthet werden, daß es einen selbstthätigen Antheil nehme an dem, was zur Begründung und Befestigung der Herrschaft des Geistigen über das Leibliche und Natürliche geschehen soll: der Unterschied zwischen Spiel und Ernst fängt an sich geltend zu machen; doch ist das Hauptcautel festzuhalten, daß nichts auf eine der natürlichen Entwicklung vorgreifende Weise beschleunigt werde. In Bezug auf das Sprechenlernen selbst würde ein vorschnelles Bekanntmachen des Kindes mit den Sprachzeichen der Ausbildung des Sprachsinns nur hinderlich sein: daß die Kinder zeitig lesen lernen, ist gar nicht als ein wesentlicher Vorzug anzusehen; und Aehnliches gilt von dem Verhältnis der Ziffer zu dem Sinn für die Zahl. Damit die Sicherheit der Gesinnung entwickelt werde, muß das Kind in dieser Zeit vor allem sich an Ordnung gewöhnen und gehorchen lernen. Doch muß die allmähliche Gewöhnung an Ordnung so erfolgen, daß sie den frohen Genuß der Kindheit nicht stört, sondern erhöht, und dies wird geschehen, wenn man die eigene Willensthätigkeit des Kindes und damit in ihm selbst Wohlgefallen an der Ordnung sich entwickeln läßt. Auch in der Erziehung zum Gehorsam muß man dadurch, „daß die Entwicklung des Willens in dem Bande der Liebe gehalten werde, daß man durch die Liebe und zur Liebe erziehe, zu erreichen suchen, daß die Kinder gehorsam sein wollen." Was endlich von Gymnastik jetzt schon vorkommen kann, muß sich durch den Kanon leiten lassen: „alles, was durch pädagogische Thätigkeit in dieser Periode sich entwickelt, darf nicht an den Punct der Anstrengung kommen."

Die zweite Periode, deren Anfang durch das physische Moment des Zahnwechsels bezeichnet wird, erhält ihren eigenthümlichen pädagogischen Charakter dadurch, daß der Zögling nunmehr in die größere Gemeinschaft der Schule eintritt. Der Theorie nach würde für diese Periode die Rücksicht auf den künftigen Beruf der Zöglinge eine Theilung derselben noch nicht nöthig machen. Thatsächlich aber wird

durch die sehr natürliche und in der Mehrzahl von Fällen auch zutreffende Präsumtion der Eltern, daß die Kinder in dem Stande, in welchem sie geboren sind, auch ihren künftigen Beruf suchen und finden werden, eine Theilung hervorgebracht. Es hat dies auch das Gute, daß der Zusammenhang zwischen Schule und Haus ein lebendigerer bleiben kann, und ist in didaktischer Beziehung unbedenklich, da den Zöglingen aus wohlhabenden und gebildeten Familien mit allem Grunde zugemuthet werden kann, in derselben Zeit ein umfangreicheres Unterrichtsmaterial zu bewältigen, als die Kinder aus der eigentlichen Volksmasse. Nur hat die Erziehung darauf zu achten, daß die Trennung keine kastenmäßige werde, sondern daß dem Zöglinge der rechtzeitige Uebergang in einen anderen Berufskreis erleichtert werde, sobald seine bestimmt sich aussprechende eigenthümliche Anlage und Neigung dieses verlangt. Sämmtliche Berufsarten zerfallen nun in drei Hauptgruppen. Der ersten gehört die große Zahl derjenigen an, welche durch mechanische Handarbeit der Gemeinschaft dienen. Ihnen stehen diejenigen gegenüber, welche zur Regierung berufen sind und durch Mittheilung der Wissenschaft auf den höchsten geschichtlichen Standpunct gestellt sein müßen, um so in den Besitz der leitenden Principien gesetzt zu werden. Und zwischen diesen beiden steht noch eine große Classe solcher in der Mitte, die zwar auch Geschäfte und Gewerbe, aber in größerem Stil treiben und viele Arbeiter beschäftigen und beaufsichtigen, also gleichfalls ein Regiment zu führen haben. Jenen ersten dient die Volksschule, den zuletzt Genannten die Bürgerschule im höheren Sinne des Wortes und den zur Regierung Berufenen die Gelehrtenschule zur Vorbereitung. — Die Volksschule hat zunächst durch einen kunstgerechten, von Fachkundigen ertheilten Unterricht für die Ausbildung der Fertigkeiten das zu leisten, was die Familienerziehung nicht zu leisten vermag. Da aber der Unterricht neben der materialen auch eine formale Seite hat, vermöge deren er die Entwicklung der Kräfte fördert, also erziehend wirkt; so ist damit auch schon die eigentlich wunderliche Frage beantwortet, ob die Schule bloße Unterrichtsanstalt, oder auch Erziehungsanstalt sein solle. Die Ausbildung der Gesinnung dagegen, zumal der religiösen, wird auch in dieser Periode vorzugsweise Sache der häuslichen Erziehung bleiben und der Schule nur die Verpflichtung erwachsen, dasjenige auf dem Gebiete der Gesinnung zu entwickeln, was sich unmittelbar auf das öffentliche Leben bezieht. Das Gebiet der in der Volksschule mitzutheilenden Kenntnisse wird bestimmt durch den Grundkanon: „Alle Kenntnisse, die wir mittheilen, alle Fertigkeiten, die wir üben können, sind nur dann etwas wirklich Gewordenes, wenn sie im gemeinsamen Leben ein Wirksames bleiben.“ Nach diesem Kanon sind z. B. fremde Sprachen aus dem Bereiche des Volksschulunterrichtes auszuschließen. Auf der anderen Seite darf auch der Unterricht in der Volksschule sich nicht auf die bloße Mittheilung des Lesens, Schreibens und Rechnens beschränken wollen. Dem Rechnen muß das mit Unrecht so sehr vernachläßigte „Messen“ an die Seite treten. Unsere positive, also geschichtlich gewordene Religion muß unvollständig bleiben ohne einige Bekanntschaft mit der Weltgeschichte, welche wiederum zur Basis die Geographie fordert, wenn sie nicht in die Luft geschrieben sein soll. Auch „alles, was die Natur darbietet, insoweit es sich unmittelbar an die Entwicklung und Ausbildung der Sinne anschließt und sich in der bestimmten Zeit bei den vorhandenen Hülfsmitteln in der Volksschule bis zur wahren Verstandesbildung durchführen läßt,“ ist — ohne Rücksicht auf die gewöhnliche Theilung in Naturgeschichte und Naturlehre — aufzunehmen. Je mehr nun bei Aneignung dieser Kenntnisse „es als nothwendig erscheint, besondere Thätigkeiten zur Uebung des Gedächtnisses vorzunehmen, desto mehr muß etwas fehlerhaftes in der Einrichtung der Uebungen selbst liegen; je zweckmäßiger diese sind, desto weniger werden besondere Thätigkeiten nöthig sein.“ Von technischen Fächern im engeren Sinne gehört außer dem Gesang auch das Zeichnen, die Handarbeit, die leibliche Gymnastik in das Bereich der Volksschule. In Bezug auf die Methode aber gilt der Kanon: „Die ganze Reihe von Thätigkeiten ist so einzurichten, daß alles, was die Zeit erfüllt und als Aufgabe gestellt wird, seine Befriedigung in sich selbst und in dem Zusammenhange mit dem Vorangegangenen trage. Die Cautel ist diese, daß der Jugend nichts gegeben werde, was bloß für die Zukunft seinen Werth habe. Verbindet man mit dieser Cautel den positiven Kanon: die möglich reichhaltigste Entwicklung dessen, was schon vorher dagewesen ist, so hat man das allgemeine Princip für

die Methode auf diesem Gebiete, der Gegenstand mag sein, welcher er will." — Die **Bürgerschule** existirt thatsächlich in einer zwiefachen Gestalt, als **niedere** und als **höhere** Bürgerschule. Die niedere Bürgerschule geht der Volksschule durchaus parallel, und ihr von dieser sie unterscheidender Charakter ist nicht sowohl durch die Rücksicht auf die künftige Berufsthätigkeit ihrer Zöglinge bedingt, als vielmehr durch die Gunst äußerer Verhältnisse, wie sie durch die anregendere Umgebung eines städtischen Lebens, verbunden mit der größeren Wohlhabenheit der Eltern begründet werden, und wie sie die Möglichkeit geben, die Unterrichtsgegenstände der Volksschule hier in größerer materieller Vollständigkeit zu behandeln, ohne daß deren Methode eine wesentlich andere zu werden brauchte. Die höhere Bürgerschule dagegen und die Gelehrtenschule verfolgen wesentlich höhere Ziele und erfordern deshalb, jede in ihrer Art, neben eigenthümlichen Bildungsstoffen auch eine wesentlich verschiedene Methode. Wir folgen jedoch den diesbezüglichen Deductionen nicht weiter, da sie uns über die dem „Handbuch" gesteckten Grenzen sofort hinausführen müßten. — Aus demselben Grunde bleibt uns ein näheres Eingehen auf das, was Sch. über die **dritte Periode** der Erziehung (S. 551—582) ausführt, versagt. Er selbst hat diese Periode, der Natur der Sache entsprechend, bei weitem am kürzesten behandelt. Für die Jugend der Volksschule und der Bürgerschule empfiehlt er nach Beendigung der zweiten Periode Handwerksschulen zu gemeinsamer Weiterbildung der Fertigkeit und, damit dem in diesen sich leicht entwickelnden Zunftgeiste das Gleichgewicht gehalten werde, zur Förderung der Gesinnung, insbesondere des Gemeinsinns — recht eigentlich mit prophetischer Vorschau — eine „allgemeine und dem Hauptmaterial nach gymnastische Vereinigung der Jugend," organisirt im Verhältnis mit der in der Gesellschaft bestehenden Sitte, und zwar so, „daß sie eine größere Annäherung zur Gleichheit und minder begrenzten Gemeinschaft darstelle, ohne die noch fest stehenden Grenzen einreißen zu wollen."

Wir haben der **religiösen Bildung** bisher nirgends gedacht, weil Sch. selbst sie gar nicht als eine Aufgabe der Schule ansieht und weil alles, was er in seiner Erziehungslehre darüber sagt, nur dazu dienen soll, jene Ansicht zu begründen. Seiner Auffassung nach ist zur Entwicklung der religiösen Gesinnung erforderlich, daß der Erzieher dem Zögling, als Individuum dem Individuum, mit der vollen, persönlich gewordenen Kraft der Liebe und Wahrheit gegenübertrete; das ist aber nur in der Familie möglich, während in der Schule der Lehrer seine Schüler nicht sowohl als Individuen, als in ihrer Gesammtheit vor sich hat. Den Religionsunterricht dagegen betrachtet er als eine Sache der Kirche und nicht der Schule. Wenn er gleichwohl in unseren Schulen einen breiten Raum einnimmt, so ist das nach Sch.s Ansicht nur ein Rest aus jener Zeit, in welcher die Kirche selbst zur Begründung und Ausbreitung ihrer reformatorischen Tendenz Schulen gründen und einen bestimmenden Einfluß auf sie gewinnen mußte, ein Verhältnis, welches jetzt nicht mehr besteht. Er faßt sein Urtheil über diese ebenso wichtige als controverse Frage in die Sätze zusammen: „Wenn man nun in neuerer Zeit in den öffentlichen Anstalten überhaupt anfängt, den alten Zustand wieder herzustellen: so ist das nur als ein Misverständnis zu bezeichnen, in keiner Weise als ein Fortschritt. Das Wiederaufnehmen und Hervortreten der Andachtsübungen und des Religionsunterrichtes hängt mit einer besonderen Modification des religiösen Interesses zusammen; so kommt noch ein Nachtheil hinzu, indem eine Einseitigkeit hineingelegt wird; eine bestimmte Auffassung des Christenthums, nicht von allen der Kirche angehörenden Gliedern anerkannt, findet mehr oder weniger Eingang und wird in den Schulen bevorzugt, und die Schule, die das ausgleichende Princip stets im Auge haben sollte, ruft eine Opposition hervor gegen einen Typus, den das religiöse Leben in einem andern Umkreise gewonnen hat, und gegen das oft recht wirksame religiöse Leben in den Familien. Gerade in solchen Zeiten, wie die unsrige ist, sollte man in den Schulen nicht den Religionsunterricht hervorheben." Man wird gegen diese Ansicht nicht ohne Grund einwenden können, daß die Nothwendigkeit, bei Behandlung des religiösen Elements in der Schule solche Vorsicht empfehlen zu müßen, immerhin nicht als Symptom eines gesunden und normalen Zustandes der Gemeinde betrachtet werden kann; daß man dieses Element aus der Schule schon um deswillen nicht verbannen dürfe, weil man es eben nicht verbannen

könne, indem es in der Persönlichkeit des Erziehers, beim historischen und geographischen Unterricht, ja schon bei Abfassung und Behandlung des Lesebuchs für die Volksschule mit Nothwendigkeit sich geltend machen muß; daß die religiöse Gesinnung der Jugend sehr übel berathen wäre, wenn ihre Pflege lediglich den Familien, wie diese factisch sind, überlassen würde; daß wir Protestanten unsere confessionelle Unparteilichkeit nicht bis zu jenem Exceß treiben sollen, welcher verkennt, daß allein die evangelische Kirche es ist, die eine allgemeine Volksbildung und ein wohlorganisirtes Schulwesen begründet hat, und welcher nur die Einschmuggelung von confessionellen Parteitendenzen solcher Gemeinschaften begünstigt, die nicht so weitherzig sind wie wir. Indes ist Sch. selbst auf jene Ansicht nicht etwa dadurch geführt worden, daß er den Werth der religiösen Bildung unterschätzt hätte; denn die Pflicht, von welcher er die Schule dispensirte, hat er mit verstärktem Nachdrucke der Kirche und namentlich der Familie auf das Gewissen gelegt. Um also Sch.s Ansicht über die religiöse Erziehung vollständig zu gewinnen, muß man mit dem, was der Professor in seiner Erziehungslehre sagt, dasjenige verbinden, was der Prediger in seinen Predigten, was der Hausvater in seinen Briefen sagt; vor allem bilden seine drei wunderbar schönen Predigten über die christliche Kinderzucht in dieser Beziehung zu der Erziehungslehre eine wesentliche Ergänzung (sie stehen in der Gesammtausgabe von Schleiermachers Predigten: I., S. 579—620). Diese Predigten, welche überhaupt zu dem Vollkommensten gehören, was Schleiermacher als Prediger geleistet hat, stellen, von den drei kurzen Schriftworten Kol. 3, 21. Eph. 6, 4. Eph. 6, 1—3. ausgehend, mit dem eindringendsten Verständnisse des Schriftsinnes und des Verhältnisses, auf welches dieses angewandt werden soll, mit ebenso viel Tiefe als Umsicht, und mit ebenso viel Innigkeit und Wärme, als Besonnenheit und Klarheit, das gesammte Wesen der christlichen Erziehung dar (vgl. Rütenick, Sittenlehre, Berlin 1831, S. 231—352, wo auf dem Grunde Schleiermacher'scher Predigten eine vollständige christliche Pädagogik gegeben ist; auch Palmers Aufsatz „Zu Schleiermachers Gedächtnis" im Süddeutschen Schulboten, 1868, Nr. 15—18, S. 168 ff.). Wie tief aber Sch. selbst von den Lehren, welche er in diesen unvergleichlichen Predigten verkündigt hat, durchdrungen war, wie von dem Geiste, welcher darin weht, sein eigenes Haus geheiligt und geweiht war, das bezeugt am herrlichsten die ebenso erhebende als rührende Rede, welche der Einundsechzigjährige am Grabe seines Nathanael zu halten, in seinem Glauben die Kraft fand (Predigten, IV, S. 880).

**Schlendrian.** Ein etwas seltsames Wort. Sicher ist seine Ableitung von schlendern; wie es aber seine jetzige Form angenommen hat, ist weniger klar. Man kann dabei mit manchen an Jan = Johann oder Hans denken, also eigentlich Schlenderjan für Schlenderhans; dabei bliebe nur ungewiß, wie die persönliche Bedeutung des Namens sich in eine sachliche umgewandelt haben möge. Dürfte man der auch von Weigand (Wörterbuch) angedeuteten Annahme, Schlendrian sei aus Schlendergang entsprungen, folgen, dann würde sich allerdings jede Schwierigkeit lösen; denn dem Sinne nach ist Schlendrian jedenfalls Schlenderei, ein schlenderndes, gemächliches, zweck- und zielloses Gehen, ein Wesen, bei dem man sich, statt zu gehen, gehen läßt; ein Wesen mithin, wie es einem Geschäftsmann überhaupt und einem praktischen Schulmann insonderheit übel ansteht.

Fassen wir darum eben den pädagogischen Schlendrian etwas näher ins Auge.

1) Wer ist er?

Wir können ihn dem Obigen gemäß als ein bequemes, schlaffes, gewohnheitsmäßiges Sich-gehen-lassen des Schulmannes bezeichnen, ohne klares Bewußtsein des Zieles, ohne ernste Aufbietung aller zu Gebote stehenden Kräfte, wobei man nicht darüber nachdenken mag, ob das eigene Thun und Lassen vernünftig, recht, zweckmäßig ist, und gegen jede Aenderung des einmal Gewohnten Abneigung empfindet. — Doch treten wir ohne Umschweife in eine Schule Meister Schlendrians ein, etwa eine Dorfschule. Die Stunde des Schulanfangs hat geschlagen. Noch aber ist unter den versammelten Kindern laute Unterhaltung: Wo ist denn der Lehrer? Der weilt noch in seiner Familie; man ist ja nicht auf der Eisenbahn. Endlich tritt er ein, von manchen kaum bemerkt. Die Wellen der Unterhaltung legen sich alsgemach. Der Lehrer sucht ein Lied. Die dadurch entstehende Wartezeit geht für nachbarlichen Ge-

dankenaustausch nicht verloren. Jetzt hat er ein Lied, das paßt. Er beginnt mit den Kindern: „Womiet sohl iech Diech wohl lobehn", singt die Melodie von Anfang bis zu Ende mit, macht aber nach jeder Zeile ein Ständerlein zum Verschnaufen. Wunderlicher Mann! Wozu denn die Melodie mit den Kindern singen, die ihnen schon bekannt ist? Laß sie allein singen und halte mittelst einer passenden Begleitung deiner Stimme den Ton! Und laß doch deine Kinder auch im Singen reden, wie sonst ein Mensch redet, nicht miet für mit, nicht sohl für soll. Und singe doch dein Loblied nicht im tempo mesto wie einen Grabgesang, und reiße doch nicht durch siebenmalige Ständerlein die Glieder der Melodie auseinander! So sind wirs eben gewohnt, sagt Meister Jan. — Nun tritt ein Knabe vor und plappert eilend einen Gebetsvers daher oder liest ein Schulgebet aus einem Buche. Wunderlicher Mann! Warum trittst du nicht selbst ein mit deinem Gebete? Warum lässest du die anderen Kinder sich nicht irgendwie betheiligen? So haben wir es von je gehalten, so halten wir es. — Mittlerweile sind noch etliche Nachzügler eingetroffen und haben sich unberufen in ihre Plätze eingeschoben. Der Unterricht beginnt. Lesen. Das geht ja wie geschmiert. Ob ein Zeichen zu seinem Rechte komme, ob der Ton das rechte Wort treffe, kümmert wenig. Wer seinen Vers oder Satz gelesen hat, der ist draus. Selten eine Tonverbesserung, selten eine Frage mit dem Motto: „Verstehst du auch, was du liesest?" — Die Memoriraufgaben. Jedes Kind spricht der Reihe nach seinen Spruch, Vers, Absatz. Wer fertig ist, treibt Denk- oder andere Uebungen nach Belieben. Und wie wird hergesagt? Plappernd, leiernd, tonlos, außer wenn es das letzte Wort des Satzes gilt, und dabei je schneller, je besser. Hört es denn der Lehrer nicht? Fast scheint es so. — Nun die neue Aufgabe. Läßt er sie lesen? einzeln oder alle zusammen in richtigem Ton und Maß? weckt er mit etlichen Fragen das Verständnis? Wir hören nichts davon. — Nun kommt das eigentliche Lehren. Biblische Geschichte, diese Perle des Unterrichts. Der Meister erzählt und läßt erzählen, liest und läßt lesen, fragt ab und erklärt. Er wird wohl selbst ein wenig warm, er spricht erbaulich. Und doch — die Kinder werden nicht gefaßt, nicht hingenommen. Ihre Antworten zeugen, daß sie dies und das wissen, und doch, ihr Herz scheint nicht dabei zu sein. — Nun eine Pause. Hurr, geht es über Tisch und Bänke in munterem Gedränge der Thüre zu und mit Donnergepolter die Treppe hinab. Derweil sehen wir uns die Schultafeln oder Subsellien an, und treffen überall Spuren, wie hier der jugendliche Beschäftigungs- und Verewigungstrieb sein willkommenes Material gefunden. Wir werfen zwischen den Subsellien hindurch einen Blick auf den Fußboden, und finden ihn mit allerlei Abfällen von genießbaren und ungenießbaren Dingen besät. Der Lehrer hat das alles so angetroffen, er hat sich daran gewöhnt, er sieht es nicht mehr. — Sie kommen wieder, die munteren Insaßen. Jetzt ans Rechnen. Der Lehrer nimmt seinen „Guth" oder sonst einen guten Freund zu Handen und läßt daraus Beispiel 1, 2, 3 &c. auflösen, bald mit mehr, bald mit weniger Klarheit und Geschick. Während des Kopfrechnens viel Zungengeschwirr. 2, 3, 4 Knaben und bitto Mägdlein haben die Lösung und beweisen sie; die andern sind Zuhörer und bilden den Chorus. Wenn er doch nur auch einen und den andern Choristen herausnähme und seinen Beweis führen ließe! — Tafelrechnen. Der Lehrer dictirt ein Beispiel, aber so schnell, daß es nur gesudelt werden kann; es ist ja nicht Schönschreiben an der Reihe, auch Rechtschreiben nicht! Darauf Lösung an der Tafel, und nun die Nachbildung. Wie flink die Falkenaugen rechts und links spähen und von der Tafel der Nachbarn sich guten Rath holen! Wie behende der Griffel über den Schiefer hinfliegt und kaum lesbare Zahlen hinwirft! Bei der Beweisführung wiederum Soli mit Chor. So eilt die Schaar von Beispiel zu Beispiel, von Capitel zu Capitel. — Nun Realien: etwa Geschichte. Die Kinder lesen im Lesebuch; der Lehrer erklärt und führt dies und das weiter aus. Fassen es auch die Kinder? Ist ihnen die und jene Thatsache anschaulich? wird die gelehrte Sache wirklich aufgenommen? Es scheint so. Die Kinder antworten ja munter im Chor. Wir erlauben uns einige Fragen über Gegenstände, die vor einigen Wochen vorgekommen sind; siehe, da schweigt die Geschichte. Wie kommt das? — Wir errathen. Das ist eine Frucht der von der Bequemlichkeit des Lehrers zugelassenen Massenantworten. Die begabteren und aufmerksameren Kinder denken und antworten vor den schwächeren, trägeren und bald auch für sie.

Die letzteren erlauschen mit wunderbarer Feinhörigkeit die Antworten der ersteren. Der Lehrer bringt die etwas formlosen Antworten, die fallenden Schlagwörter in entsprechende Satzfassung, bisweilen lüpft er den Kindern auch in freundlichem Entgegenkommen die Zunge und legt ihnen den Anfang der Antwort darauf, wenn es auch manchmal geht, wie mit dem Sitze des Zachäus. Der saß, nun wo saß er? — „Auf einem M — Maul —" — ‚Maulesel!' — „Nicht doch; auf einem Maul — beer —" — ‚Maulbeeresel!' — Solche kleine Unschicke abgerechnet geht alles vortrefflich; der Lehrer ist von dem Fortschreiten seiner Schule erbaut und schlendert weiter. In wenig Wochen ist alles wieder verweht, und Meister Jan seufzt über die schnellvergessende Jugend, fragt wohl erstaunt und vorwurfsvoll: „Hab ich euch das alles nicht deutlich gesagt?" — Ja wohl, vielleicht nur zu deutlich, mit vielen Worten, beredt, wie ein Buch, und doch verlorene Mühe! Gesagt, aber nicht gelehrt, über sie hingesprochen, aber nicht in sie hineingebracht, gepredigt über die ganze Herde hin, aber nicht den A und B, den M und N, den X und Y nach seiner Art und Fassungskraft mit hereingezogen. — Wie kommt es doch, daß gerade die voransitzenden die eigentlichen Antworter und Leithämmel sind und die hinten sitzenden sind auch in Antworten und Leistungen dahinten? Antwort: Jene sind die ersten in der Location, diese die letzten. Aber sollten nicht die letzten die ersten sein, den Augen des Lehrers am nächsten unterstellt? Wohl; aber das wäre gegen allen bisherigen Strich. — Man rüstet sich zum Schreiben. Wie gemüthlich sich alles dazu hinlagert, den linken Ellbogen weit in den Tisch hineingeschoben, wie sich die Häupter fast bis zur Schrift hinabneigen! Haltung von Feder oder Stift in allerlei Stil, der Zeigefinger in spitzem Winkel aufgerichtet! Sieht denn der Lehrer diese bedrohlichen Verkrümmungen, diese greulichen Pfoten nicht? und bemerkt er denn nicht, wie die Finger ihre Buchstaben hinsudeln? Wohl. „Ich habe es ihnen schon 100 mal gesagt; aber es hilft alles nichts!" Ja wohl, gesagt. Die Trägheit ist eine Kraft, aber Worte sind — nur Worte. Kraft weicht nur der Kraft.

Wir gehen. Wer ist der Lehrer? Seinen Geistesnamen dürfen wir schon verrathen: Schlendrian. Die Sache, die er benamt, ist eine sehr vielgestaltige Erscheinung. Sie breitet sich über alle Fächer, über das ganze Leben der Schule aus. Aber sie durchzieht nicht bloß die Landschule. Gehen wir in die Stadt, besuchen wir die höheren Schulen, überall treffen wir auf Züge von Familienähnlichkeit mit unserem Meister Schlenderjan, wenn gleich natürlich mutatis mutandis. Sobald irgend ein Verfahren, auch ein ursprünglich richtiges, irgend eine Ordnung, die ursprünglich einen guten Zweck hatte, fortgeführt wird, ohne daß man sich bewußt ist, warum und wozu eigentlich, und ohne daß man unterscheidet, wann, wie lang, wie weit es am Platz ist, sobald es fortgeführt wird, bloß weil man es einmal gewohnt ist, kommt es zum Schlendrian.

Selbst ein Mann wie Pestalozzi, der doch als pädagogischer Denker sicherlich nicht dem Schulschlendrian fröhnte, hat in praxi der Schlenderei einen merklichen Tribut bezahlt. Man lese nur z. B. den Bericht Ramsauers (Raumer, Gesch. der Päd. II. 333 ꝛc.), wie er manchmal 2—3 Stunden lang in die Knaben hineinschrie, bis er heiser war und sie ermattet, von schleichenden und kriechenden Amphibien, von geschwänzten und ungeschwänzten Affen, so daß die Schüler am Ende immer nur die letzten Worte im Chore sprachen. Hier, wie bei allen schlendernden Lehrern, der Mangel eines festen, erreichbaren Zieles, einer klaren Zurückhaltung und Zusammenfassung der Kräfte. Und doch, zum Beweise für die Proteusnatur unseres Jan, finden wir seine Züge gerade auch da wieder, wo der Unterricht, wohl nicht ohne Einfluß der Pestalozzi'schen Methode, erzpraktisch eingerichtet, ja jeder Schritt zum Ziele gewißermaßen gemessen und vorgezeichnet ist. Man denke z. B. nur an Textbücher, wie sie in England und namentlich in Amerika gebraucht werden, wo die Arbeit des lehrenden Individuums einfach darin besteht, eine Anzahl Fragen mit ihren Antworten zum Einlernen aufzugeben und dann abzuhören. Da sitzt vollends Meister Schlendrian auf dem Throne. — Aber was sollen wir erst sagen, wenn selbst derjenige Stand, der vom Geiste seinen Namen trägt, gegen die Schlingen der Schlenderei nicht gefeit ist? Der Religionsunterricht, den der Geistliche zu geben hat, ist nicht selten plan- und ziellos, die Art seiner Behandlung abstract, trocken und für das junge Völklein

ungenießbar. Was er sagt, mag ganz wahr und gut sein, aber er zielt nicht, er schätzt nicht, wie ein rechter Schütze thut, die Entfernung, so schießt er denn ins Blaue, er schlendert. — So finden wir denn unsern verdächtigen Freund in der Schule in allerlei Erscheinungsformen, bald grob und plump, bald fein und zierlich, bald geistlos, bald mit dem Scheine des geistreichen Wesens angethan, bald an asthenischer Schwäche und Blutleere, bald an hypersthenischer Vollsaftigkeit leidend. — Aber

2) Woher kommt er?

Wir stoßen, wenn wir ihn bis zu seinem Ursprunge verfolgen, auf den Mangel ebensowohl an klarem Bewußtsein dessen, was dem Lehrer und Erzieher zu thun obliegt und wie er das auszuführen habe, als an einem thatkräftigen Willen zur geschickten und beharrlichen Verwirklichung des Erkannten. Wir treffen beim Schlendrian in der Schule auf eine ähnliche geistig-sittliche Gebundenheit, wie bei dem Schulpedanten (s. Pedanterie) angedeutet ist; nur besteht zwischen beiden der Unterschied, daß sich hier eine gewiße Energie zeigt, die sich nur eben auf das Kleinliche und Nebensächliche wirft, während dem Schlenderer eben die rechte, bis auf das Kleine und Geringe durchdringende Energie fehlt, und so alles, Großes und Kleines, lottert und schlottert. — Diese innere Gebundenheit oder auch Schwäche des Schlenderers, dieser Mangel an Selbstbeherrschung und Bemessung der jedesmal aufzuwendenden Kraft kann sich verschiedentlich äußern, jenachdem Begabung und Temperament verschieden sind. Der Sanguiniker schlendert anders als etwa der Phlegmatiker. Während dieser sich leicht von der Gewohnheit knechten und in eine langweilige Eintönigkeit ziehen läßt, hat jener die Art des Schmetterlings, der von Blume zu Blume flattert, des Kindes, das sich durch jeden neuen Reiz auf seinem Wege aufhalten oder von seiner Richtung ablocken läßt. Der reichbegabte, der gelehrte und kenntnisreiche Schlenderhans schlendert anders als der von stiefmüttlicher Ausstattung. Hier ist gewöhnlich Schmalhans Küchenmeister, während jener vor seinen Schülern allerlei Flunkerei und Luxus treibt und immer wieder aus seinem Schatze hervorlangt, was nicht zur Sache gehört.

Gefördert kann das natürlich bedingte Schlenderwesen werden durch mangelhafte Aus- und Vorbildung. Dem Zögling einer schlendernden Schule wird es schwerer werden, sich vor diesem Wesen zu bewahren als dem, der Unterricht und Schulerziehung eines willens- und thatkräftigen, dabei maßvollen Lehrers genossen hat. Daher ist die Persönlichkeit und Art des Lehrers von Schulamtslehrlingen von unberechenbarem Einflusse für den künftigen Lehrer. Wenn z. B. ein Seminarlehrer (exempla sunt odiosa) Jahr ein Jahr aus sein Heft abliest resp. abdictirt, Jahr für Jahr den Unterricht in derselben Weise giebt, mit denselben Beispielen, Witzen &c., wenn er sein Lehrbuch der Geographie oder was es sonst sei, Abschnitt für Abschnitt aufgiebt und wie ein amerikanisches Textbuch abfragt, „damit ihr seht, daß er nichts sagt, als was im Buche steht", so ist Meister Schlendrian nicht weit. Wer nicht mit jeder Lehrstunde zugleich ein lebendiges Beispiel, wie gelehrt werden soll, zu geben vermag, der sollte kein Lehrerbildner sein wollen oder — bleiben dürfen. Die lebendige Methodik ist die wirksamste. — Der Schlendriansſinn wird weiter genährt, wenn sich ein Lehrer der weiteren Belehrung oder geistigen und sittlichen Anregung verschließt, nicht liest, nicht mit Amtsbrüdern über Gegenstände seines Faches verkehrt, kurz nicht vorwärts zu kommen sucht. In der Stellung eines Lehrers den Unmündigen gegenüber liegt allerdings einige Versuchung zu solcher Art. Auch begabtere Naturen und gute Methodiker sind, eben wenn sie sich als solche fühlen, vor dem Banne der Schlenderei nicht sicher. Auch der Meister darf sich deswegen der Vielseitigkeit der jungen Menschennatur gegenüber nicht schämen, noch zu lernen und sich selbst immer neue Aufgaben zu stellen. — Eine besondere Gefahr, in das Fahrwasser der Schlenderei zu gerathen, liegt in der an Uniformität grenzenden Regelmäßigkeit, welche die Unterrichtung und Gewöhnung von Massen erfordert, wie sie unsere Schulen gewöhnlich bieten. Dazu kommt noch in vielfach, oft bis zu einzelnen Jahrgängen gegliederten Schulen die Einerleiheit der Alters- und Entwicklungsstufe, welche stets eine im ganzen gleiche Behandlung des Lehrstoffs verlangt. Da liegt es nahe, in einen gewißen Mechanismus zu gerathen und das Lehrgeschäft auf die Dauer nicht mit der inneren Sammlung, Lebendigkeit, Frische und Freiheit zu treiben, die doch für jeden neuen

Jahrgang erforderlich ist. Ob aber nicht die Schulleitung hier manchmal eine erfrischende Abwechslung schaffen könnte? Nicht überall hat ja der Lehrer ein jus quaesitum auf seine Classe.

Vielleicht dürfen wir hier auch des *natürlichen Alters* gedenken. Während das frühere Mannesalter mit seiner Frische und Thatkraft von der hypersthenischen Art der Schlenderei bedroht ist, die sich im Aussprudeln ihrer Ueberfülle gehen läßt und mit ihrem Reichthume nicht zu wirthschaften versteht, kann das spätere mehr und mehr von der Asthenie beschlichen werden. Es ist seiner Natur nach conservativer, verliert an Beweglichkeit und Schnellkraft, kommt wohl auch in eine gewiße Abstumpfung, Bequemlichkeit und Steifigkeit, so daß alles neue ihm unangenehm wird. Dabei thut es freilich die Natur nicht allein. Es giebt auch in der Schule greise Jünglinge und junge Greise. Leider wird nur auch in Belassung wirklich alterssteif gewordener Lehrer in ihren Stellen viel geschlendert. Mehr noch aber, als in allen äußern Umständen wurzelt der Schlendrian in dem Mangel eines gesunden *Geistes- und Herzenslebens*. Wo der Geist der rechten inneren Freiheit, der Geist der Treue fehlt, die es auch mit dem Geringen und Kleinen ernst nimmt, da kann, ehe er es denkt, der Bann Schlendrian über den Lehrer kommen. Wo noch Eigenliebe, Gefallen an sich selbst und seiner Weise das Herz füllen, wo das Herzensleben des Lehrers anderswo ist als in der Schule, wo er seine Schularbeit nur abmacht, wie ein Taglöhner, wo die Liebe zu den vom Herrn so hoch gehaltenen Kleinen fehlt, da ist es kein Wunder, wenn auch der Unterricht geistlos, leblos, sorglos wird und dem schlendernden Mechanismus verfällt. Der alte Herzensmensch, der nichts vernimmt noch will von dem Geiste Gottes, das ist am Ende der Urvater Schlendrians in der Schule, im Haus, in der Erziehung und sonst im Leben.

3) *Was wirkt er?*

Meister Schlendrian sieht sich nicht bösartig an; er ist vielmehr, was man sagt, ein guter Mann. Er lebt und läßt leben. Aber trotzdem nennen wir ihn einen *Feind der Schule*, ja einen rechten Erzfeind; denn er beeinträchtigt ebenso die *geistige* als die *sittliche Bildung* der Jugend. Die *geistige Bildung* schon, was die *formale* Seite derselben anlangt. Der Schlendrian fragt wenig darnach, ob die Kenntnisse, die er den Schülern beizubringen hat, in einer die eigene Thätigkeit reizenden Weise beigebracht werden. Verstanden oder unverstanden, er übergiebt sie entweder einfach dem Gedächtnis, oder er denkt ihnen, oft in vielen und breiten Worten, vor und überläßt ihnen aufs Gerathewohl das Nachdenken. Diese denken dann freilich wohl, aber oft ganz andere Dinge. Die Schlenderei macht sich aber auch sehr fühlbar in Beziehung auf das *Materiale des Unterrichts*. Die Schüler gewinnen bei schlenderhaftem Unterrichte keine innere Theilnahme an den Lehrgegenständen, ja verlieren sie, wo sie anfangs vorhanden war. Ohne die innere Theilnahme aber bleiben alle Kenntnisse mangelhaft, die ganze Schulbildung wird ungründlich, unzusammenhängend, oberflächlich. Es wird dies um so mehr der Fall sein, wenn der Lehrer seinen Stoff nicht gehörig abtheilt, ihn nicht nach den Kräften der Schüler bemißt, für den Aufbau nicht umsichtig vor- und unterbaut oder, was besonders wichtig, in der Beantwortung seiner Fragen keine verständige Zucht übt, sondern Massenantworten zur Regel werden läßt, während sie bloß für gewiße Fälle zugelassen werden sollten. Das Ergebnis ist ein auffallendes Zurückbleiben der mittleren und schwächeren Naturen. So wird über der Masse der einzelne vergessen, besonders der schwächere, langsamere; bisweilen aber fällt unser Mann auch wieder in den entgegengesetzten Fehler, bleibt an einzelnen hangen und läßt, ein guter Hirte zwar, aber kein guter Lehrer, dem einen verlorenen Schäflein nachgehend, die 99 in der Wüste. Auf alle zu blicken und doch auch das einzelne nicht dahinten zu lassen, das nimmt viel Aufmerksamkeit des Lehrers, viel Umsicht, viel Selbstbeherrschung, Treue und Weisheit in Anspruch; aber das alles ist nun gerade nicht Schlenderhansens Sache. Die Sache wird noch schlimmer, wenn er während des Unterrichts im Lehrzimmer wie ein Spaziergänger auf- und absteigt und mit der Regelmäßigkeit des Königs der Thiere im Käfig hin- und herschlendert. Wer sich gerne auf das Beispiel berühmter Männer beruft, mag Pestalozzi dafür anführen, der, wie Ramsauer von ihm sagt, „ohne Halstuch, ohne Rock in bloßen Hemdärmeln wie wild in der Stube herumrannte.“ Wer sich aber auf ihn berufen wollte,

der müßte wenigstes auch Pestalozzis Herz voll tiefer, aufopfernder Liebe mitbringen. — Wir reden das vom leibhaftigen Schlendern namentlich auch den Pastoren zu Gehör, die in ihren öffentlichen Katechisationen alles ambulando abmachen zu müßen glauben und keine Ahnung davon zu haben scheinen, was je und je sogar im Gotteshause vorgehen kann, während sie einem Theil ihrer Katechumenen die Kehrseite zuwenden. Das Auge ist bekanntlich eine starke Waffe des Thierbändigers. In ihm liegt eine Herrschermacht. Dieses großen Vortheils begiebt sich der Spaziergänger in der Schule, selbst wenn er sonst kein Schlenderer ist. Wie erst, wenn sich innere und äußere Schlenderei zusammenthun! — Was die Ergebnisse des Unterrichts betrifft, so sind diese gewöhnlich in denjenigen Fächern, die mehr auf Uebung beruhen, wie Lesen, soweit es sich um dessen Richtigkeit und Fertigkeit handelt, Schön- und auch Rechtschreiben, oder die vornehmlich das Gedächtnis beanspruchen, wie Memoriren, wenigstens nach Festigkeit und Sicherheit, Formenlehre, die materiellen Grundlagen zu Geschichte und Geographie in Namen, Zahlen 2c. erträglich, oft gut besorgt. Aber wo es sich mehr um Dinge handelt, die eine geistanregende Behandlung verlangen, Verständnis fordern oder Einsicht und Geschmack, da fehlt es, und selbst in Dingen, die scheinbar ein mechanisches Betreiben noch am ersten zulassen, wird man doch verhältnismäßige Vollendung vermissen. Dem Lesen wird es an guter Betonung, dem Schönschreiben etwa an Fluß und Zusammenhang fehlen. Die auswendig gelernten Stücke werden unschön, leierhaft und ohne Beachtung des Sinnes hergesagt. In den Sprachen fehlt die Freiheit des Ausdrucks, die Gewandtheit, das, was gedacht und gewußt wird, in sachgemäßem Ausdrucke, sei es mündlich, sei es schriftlich, wieder zu geben. Den Jahrgängen einer Schule, die ein Jahr oder etliche in der Hand eines Schlenderers gewesen sind, geht es oft lange nach, und wenn gar diese Art in einer Schulanstalt zur Herrschaft gelangt, wird oft unheilbarer Schaden angerichtet. Manche Gemeinde ist schon durch die geist- und leblose Amtsführung eines Schlendrian, der ihr vielleicht ein Menschenalter hindurch gelassen war, auf ein weiteres Menschenalter hinaus verdummt worden. Das gemeindliche, das wirthschaftliche, gewerbliche, häusliche, vaterländische Leben empfindet die Folgen davon und bleibt um so sicherer in dem ohnehin so zähen Schlendrian des urväterlichen Herkommens hangen. Namentlich hat auch das geistliche Amt den Mangel an Uebung in geistigen Operationen oft schwer zu empfinden, und dies um so mehr, als sich mit den Nachtheilen, welche das geistige Leben durch den Schlendergang des Lehrers erleidet, auch allerlei Nachtheile für das sittliche Leben vergesellschaften.

Es ist eine der nächsten Folgen eines schlenderhaften Unterrichts, daß Herz und Liebe für die Gegenstände der Schularbeit nicht gewonnen wird. Daraus entsteht dann Unaufmerksamkeit, Unachtsamkeit und entweder dumpfes Brüten und Träumen oder Zerstreuung in Nebengedanken und Nebenbeschäftigungen. Die Schüler verlieren darüber den Respect; ein ernst- und andachtloses Wesen lagert sich über einer solchen Schule. Dem schlendernden Lehrer selbst ist es bei dem allem nicht recht wohl. Er sieht keine fröhlichen, sicheren Fortschritte, wird entweder muthlos, als sei mit den Leuten überhaupt nichts anzufangen; oder er wird verdroßen, räth auf bösen Willen, will mit Drohen, mit Schärfe und Strenge das Fehlende erzwingen, und entfremdet sich so die jungen Herzen vollends. — Die Schlenderei des Lehrers veranlaßt und duldet gewöhnlich auch Unredlichkeit verschiedener Art: Einbläserei, Abschreiberei, Heuchelei, Lügen in Wort und That. Was Einblasen betrifft, so haben wir es selbst schon wiederholt erlebt, daß ein schlendernder Lehrer, weit entfernt, dasselbe als eine Schulsünde zu verfolgen, selbst die vom Visitator erwartete Antwort einblies und sich so mit den Schülern zum Hintergehen desselben verband! — Selbst bis auf das Aeußere, bis auf Haltung des Leibes, des Stifts, der Feder erstreckt sich die Indolenz, welche sich aus dem Schlenderwesen herausbildet. Auch diese Dinge sind nicht ohne sittliche Bedeutung. Sie verlangen Selbstbeobachtung, Selbstverleugnung, wenn auch im Kleinen. Der Lehrer, der auf solche Dinge nicht achtet, giebt eben hierin dem Fleische gewonnen Spiel; kleine Siege oder Niederlagen helfen aber größere vorbereiten. — Am heillosesten und giftigsten tritt das mehrbesagte Wesen hervor da, wo der Lehrer dem Höchsten und Heiligsten, was die Schule zu pflegen hat, dem Worte Gottes gegenübertritt. Wie treibt solch ein Schlenderer z. B. das Bibellesen?

Meister Schlendrian läßt der Reihe nach, Vers für Vers lesen, kramt derweil in Heften, schreibt geschwind einen Brief oder Noten, musikalische nämlich, nicht etwa disciplinarische, geht wohl auch zum Zimmer hinaus und läßt derweil die Maschine laufen. Oder er hört Bibelsprüche oder Liederverse ab. Wüßten wir es nicht aus sicherer Quelle, wir würden es kaum glauben, daß unser Jan in einer Lateinschule indessen Zeitung zu lesen pflegte oder die „Gartenlaube", während die goldenen Worte, Sinn oder Unsinn, daherrasselten. Wie der eigentliche Religionsunterricht in solcher Schule beschaffen sein werde, läßt sich demnach vermuthen.

Vergegenwärtigen wir uns die Folgen des Schlendrians in Summa, so schmälert er die volle Wirkung des Schulunterrichts, bringt die Jugend um viele edle Schätze des Wissens und der Kunst, trägt den eigenen Schlendergeist der Ernstlosigkeit auch auf die Jugend über, verdummt und entsittlicht, und kann unter Umständen ein rechter Verderber der Jugend werden. Der Schlenderer gewinnt, da er der Jugend nicht mit hingebender Liebe entgegentritt, gewöhnlich auch deren Liebe nicht, diejenige Liebe wenigstens nicht, die mit der Ehrfurcht Hand in Hand geht. Und er selbst fühlt den Rückschlag, den sein Wesen übt, in dem Mangel an tüchtigem Erfolge, in allerlei Unlust und Undank. Er muß auch seinerseits die Kraft des Wortes erfahren: „Wer sein Leben erhalten will, der wird es verlieren."

4) Wie ist er zu überwinden?

Man kann allerlei gute Anweisungen und Regeln geben, z. B.: Wisse immer, was du sollst und willst. Bilde dich ernstlich fort. Gehe nie unvorbereitet an dein Schulgeschäft. Komm immer rechtzeitig. Bereite alles nöthige vor. Fange pünctlich an und höre pünctlich auf. Sei aufmerksam auf dich selbst, halte dich in der Zucht bis auf Wort und Ausdruck, Körperhaltung, Kleidung hinaus. Geize mit der Zeit, auch um ein Recht zu haben, mit Versäumniserlaubnissen kostbar zu thun. Treibe alles mit Ernst, Sorgfalt und von Herzen. Sei immer gesammelt, frisch, fröhlich, munter, jugendlich mit der Jugend. Pflege gute Gewohnheiten. Halte es auch mit Kleinigkeiten und Aeußerlichkeiten genau. Nimm es mit Sünden, auch mit Schulsünden, ernst, z. B. mit Abschreiben und Benützung verbotener Hülfsmittel. Doch sind solche Regeln für sich im Grunde nur Palliativmittel. Fehlt es an der tieferen Gewissenhaftigkeit, die vor Gott wandelt, am rechten Lehrerherzen und Hirtensinn, so werden jene Rathschläge schwerlich gründliche Hülfe schaffen. Hier hälfe nur éines, daß er von innen heraus ein anderer Mann würde, den ganzen Schlendrian des alten Menschen auszöge und sich im Geiste seines Gemüthes erneuern ließe. So vor allem innerlich mit dem rechten Sinne des Gehorsams gegen den Herrn angethan kommt auch eine mäßige, ja kleine Kraft zu einer gesunden, frischen, von Schlenderei und Pedanterei gleich entfernten und erfolgreichen Thätigkeit, während nicht selten auch große Kräfte und Gaben, die nicht auf diesem festen Lebensgrunde ruhen, ohne nachhaltige Wirkung zerfahren. Wer an der Jugend arbeitet, der treibt des Herrn Werk. Darum gilt dem Lehrer in der Schule wie dem in der Kirche das ernste Wort des Herrn (Jer. 48, 10): „Verflucht sei, wer des Herrn Werk läßig thut!"

**Schmid, Joseph**, s. Pestalozzi.

**Schönheitssinn.** Das angeborene Vermögen, das Schöne zu empfinden, zu erkennen und selbst hervorzubringen. Der Ausdruck müßte genau genommen auf die gesammte Welt des Schönen, auch auf das geistig Schöne bezogen werden. Allein sowohl das Wort an sich in seiner nothwendigen Begründung als auch der herrschende Sprachgebrauch beschränken den Schönheitssinn auf das sinnliche Gebiet, und auf das Vermögen, die Grundbedingungen einer schönen Erscheinung zu fassen und ihnen gemäß zu handeln. Man leitet die Werke der Künstler nicht aus ihrem natürlichen Schönheitssinne ab, sondern aus ihrem so oder so gestalteten Kunsttriebe. Ohne Schönheitssinn in der gewöhnlichen Bedeutung des Wortes ist zwar das künstlerische Schaffen nicht denkbar. Aber dieser Sinn wirkt dabei nur mit, er hilft nicht zur Hervorbringung des Werkes im Geist und Gemüthe des Künstlers. Ebenso ist der Schönheitssinn an und für sich noch nicht der Weg zum Kunstkenner; ohne Kunstsinn wird er keineswegs nothwendig zur Kunstliebe führen, er kann sich auch in Hervorbringung und im Genusse anderer schöner Erscheinungen bethätigen. Schönheitssinn schreiben wir z. B. vor allen Dingen dem weiblichen Geschlechte zu. Das Mädchen

zeigt schon frühe eine Erregbarkeit für das, was den Leib schmückt. Es hat gleichzeitig die Fähigkeit, seine Umgebung, seine wirkliche oder eingebildete Wohnstätte (die Puppenstube) in einen solchen Stand zu setzen, daß Form und Farbe harmonisch zusammenwirken. Dieser Sinn bildet sich, auch wo von ferne keine Kunstanlage zum Vorschein kommt, im Verlaufe des Lebens weiter aus. Dem männlichen Geschlechte geht er häufig von Natur ganz oder beinahe ganz ab, ersteres, wenn es sich um die Hervorbringung einer schönen Erscheinung (geschmackvolle Einrichtung eines Zimmers ꝛc.), letzteres, wenn es sich um die Erkenntnis und den Genuß derselben handelt. In dieser letzteren Art fehlt er keinem Manne ganz. Der roheste Mann ist für weibliche Schönheit empfänglich. Und auch die Erscheinung des Schönen in der Natur ist in ihren höchsten Gegenständen zugleich so einfach, daß schon die geringste Anlage hinreicht, sie aufzufassen, so z. B. ein Sonnenaufgang, der Sternenhimmel, die Blüte eines Obstwaldes. Merkwürdig ist ferner, daß dem Weibe der Schönheitssinn nothwendig und mit einer gewißen Gleichmäßigkeit des Grades innewohnt, während bei dem Manne eine Abstufung der Naturanlage von dem beinahe gänzlichen Mangel bis zur höchsten Productivität sich findet. So ist es doch im allgemeinen die männliche Thätigkeit, durch welche nicht nur vorübergehende Erscheinungen des Schönen von größeren Maßverhältnissen (Decoration von Festplätzen, Feuerwerke ꝛc.), sondern auch großartige Umgestaltungen der Natur, Paradiese auf Erden zu entstehen pflegen. Daher denn das Bauen der Erde, d. h. wesentlich auch ihre Umwandlung zu einer Stätte göttlicher Schönheit zunächst dem Manne übergeben ist (1 Mos. 2, 15). Diese Ausführungen werden genügen, um den Beweis zu liefern, daß es sich beim Schönheitssinn im gewöhnlichen Verstande des Wortes lediglich um eine elementare Fähigkeit in Absicht auf das Schöne handelt. Form und Farbe sind seine wesentlichen Gegenstände. Er grenzt nahe an den Ordnungssinn und hat diesen wieder zu seiner Voraussetzung, unterscheidet sich aber von ihm dadurch, daß jener vorzugsweise nur die Zweckmäßigkeit der richtigen Gestaltung des Aeußeren begehrt, während der Schönheitssinn diese oder jene Gestaltung schon an und für sich wünschenswerth, also einen Gegenstand seines Wohlgefallens daran findet. Wird der Schönheitssinn nach bestimmten Regeln gebildet, und tritt er aus dem Kreise des Instinctmäßigen in den des bewußten Thuns und aus dem des rein Individuellen in den des Gemeinsamen heraus, so erscheint er als Geschmack.

Ist somit der Kreis des Schönheitssinnes auf die Erscheinung der menschlichen Person und ihrer Umgebung, wie sie theils als reine, theils als umgestaltete Natur sich darstellt, zu beschränken: so ist sein Ursprung nichts desto weniger so erhaben, als der des Kunstsinnes. Sein Ursprung ist das Vermögen des Menschen, die Schönheit Gottes in seinen Werken, also mittelbar, zu erkennen und zu genießen, und dadurch zur unmittelbaren Anschauung derselben erzogen zu werden (Ps. 104, 1. 2. 2 Mos. 24, 9 ff.), zugleich aber auch die schöpferischen Gedanken Gottes im Gebiete der schönen Erscheinung zu fassen und sie selbst mitwirkend, sowohl an seiner Person als an seiner Umgebung, zur Darstellung zu bringen. Da jedoch die Anlage hiezu dem Grade nach sehr verschieden ist, so wird der Erzieher nicht durch Strenge und Zucht ihren Mangel ersetzen wollen, sondern nur der Lust am Unschönen, der Roheit und Gemeinheit in der persönlichen Erscheinung u. s. w. mit Ernst entgegentreten. Die Pflege des Schönheitssinnes fällt zum größten Theile dem Hause zu, und es ist insbesondere Sache der Mutter, daß sie in einfacheren Verhältnissen dem Sinne für die edle, anspruchslose Harmonie das Uebergewicht zu verschaffen suche über den Sinn für das, was reizt und blendet, daß sie aber auch, wo Stand und Mittel zur Entfaltung des Reichthums nöthigen, die wahrhaft erfreuende, in ihrer Weise Maß haltende Anwendung der Fülle und des Glanzes im Gegensatz zur Prachtliebe und Ueppigkeit in des Kindes Seele anzuregen wisse. Insbesondere wird es hier darauf ankommen, der Mode in Kleidung, Hauseinrichtung ꝛc. ihre richtige Stelle anzuweisen. Denn Mode ist der nach Zeitperioden wechselnde Schönheitssinn in Absicht auf die Erscheinung des Menschen und seiner Umgebung, berechtigt durch die unendliche Mannigfaltigkeit der schönen Formen, um dieser Unendlichkeit willen des menschlichen Leibes (der schönsten irdischen Erscheinung) würdig, aber freilich den Gebrechen des menschlichen Thuns in diesem Gebiete, der Fadheit, Unnatürlichkeit und Schamlosigkeit ausgesetzt. Des

Lehrers Geschäft ist vornehmlich: das Wohlgefallen am Schönen auf den höchsten Gegenstand, jedenfalls von der welkenden Blume des Grases auf die unvergängliche Herrlichkeit zu lenken und ebendamit der mönchischen Geringschätzung wie der weltseligen Ueberschätzung der irdischen Erscheinung zu steuern. Kaleidoskope und ähnliche Mittel wecken den Sinn für harmonische Farben und das Spiel derselben; der erste Anfang zum Verständnis und Hervorbringen schöner Formen liegt im Schreibunterrichte; später wird das Illuminiren, Zeichnen und Malen zur Förderung gereichen. Im übrigen soll Haus und Schule an sich schon demselben Zwecke dienen und besonders auch die Wahl der Bilder dem Grundsatz angemessen sein, daß für Kinder nur das Beste gut genug ist. Daß unsere Schulen nicht durch Unreinlichkeit und Unordnung den Schönheitssinn im Keime ersticken, ist wohl die geringste Forderung, die man in dieser Beziehung an sie zu stellen hat. Daß ihnen aber auch ein Schmuck edler, vor allen biblischer Bilder wohl anstände, wird nicht geleugnet werden können; der Wunsch nach einer Ausführung solcher Gedanken wird freilich dem Principe der Nützlichkeit, das auch die Wände unserer Schulen jetzt ausschließlich bedeckt, noch lange das Feld nicht abgewinnen.

**Schönschreibunterricht**, s. Schreibunterricht.

**Schöpferischer Trieb**, s. Phantasie.

**Schrecken**, s. Furcht.

**Schreiblesemethode**, s. Leseunterricht.

**Schreibunterricht.** Der Mensch kann durch die Sprache seine Erlebnisse und Gedanken anderen Menschen mittheilen. Das gesprochene Wort ist aber an Zeit und Raum gebunden und schließt die Möglichkeit der Mittheilung an entfernte Zeitgenossen, sowie die genaue Ueberlieferung von Thatsachen und Wahrheiten an die Nachwelt aus, und doch war das Bedürfnis, Thatsachen, Gedanken, Namen und Zahlen auch sichtbar anderen Menschen mitzutheilen, ein großes und tiefgefühltes. Das Mittel zur Befriedigung dieses Bedürfnisses schuf sich der menschliche Geist in der Schrift, in der Kunstfertigkeit, „die Worte hinzumalen, zu reden für die Augen." Wir dürfen aber nicht annehmen, daß sich irgend jemand (sei's Thaut oder ein anderer sagenhafter Erfinder der Schreibkunst) hingesetzt habe, mit dem festen Vorsatz, die Buchstaben zu erfinden. Die Schreibkunst hat sich wie jede andere Kunstfertigkeit aus den primitivsten Anfängen nach und nach entwickelt und ist stetig von Stufe zu Stufe fortschreitend zu ihrer gegenwärtigen Vollkommenheit und Gestalt gediehen. Dem gesprochenen Wort mußte das geschriebene Wort nothwendig folgen, so fordert es der innere geheime Bildungsdrang des menschlichen Geistes sowohl für die eigene, als auch für die allgemeine menschliche Bildung. Treffend bringt das Dichterwort dieses gegenseitige Verhältnis von Laut und Schrift zum Ausdruck: „O Wunder sonder Gleichen, wie im Laut, sich der Gedanke selbst das Haus gebaut! O zweites Wunder, wie dem Blick die Schrift den Schall versinnlicht, der das Ohr nur trifft. Nicht Willkür schuf das Wort, sonst wär es hohl, es ist des Geists nothwendiges Symbol." (Geibel.)

Die Schrift malt entweder Zeichen, die an und für sich schon einem Gedanken entsprechen und durch deren Aneinanderreihung eine ganze Begebenheit dargestellt wird (Bilderschrift), oder sie bildet besondere Zeichen für einzelne Worte oder Sylben (Wort- oder Sylbenschrift), oder sie setzt besondere Zeichen für die einzelnen Laute der Sprache (Laut- oder Buchstabenschrift). Mit der letzteren Art der Schrift haben wir es hier zu thun; sie ist die Schrift derjenigen Völker, die auf der Höhe der Cultur stehen. Sie hat nur eine beschränkte Anzahl von Zeichen — ca. 25 — welche die einzelnen Laute der Sprache bezeichnen und Buchstaben genannt werden, zum Gegenstand. Die Buchstaben werden in der Reihenfolge, wie die Laute in der Rede auftreten, niedergeschrieben und zu Sylben und Wörtern — zu Schriftganzen — verbunden. Durch besondere Zeichen, Accente, wird in den meisten fremden Sprachen die Aussprache bezeichnet, was im Deutschen durch Hinzufügung bestimmter Buchstaben — Dehnungs- und Schärfungszeichen — (die also nicht mitgelesen werden) sehr unvollkommen und wenig consequent geschieht.

Das Schreiben im weitern Sinne umfaßt das ganze Gebiet dessen, was schriftlich ausgedrückt werden kann, die ganze Schriftsprache. — Wir sind aber gewohnt, mit dem Worte Schreiben den engern Begriff zu verbinden und an das eigentliche Schreiben,

an das „Schönschreiben“ zu denken, dessen nächster Zweck die Kenntnis und das Verständnis der gebräuchlichen Schriftalphabete (deutsch und lateinisch) und die Erlangung einer sichern Fertigkeit in der schönen Darstellung der Buchstaben ist. Das Gedankenschreiben (Aufsatz) und das Rechtschreiben (Orthographie) ziehen das Schreiben im engern Sinne nur als unterrichtliches Mittel heran, auch kann dasselbe in jeder Unterrichtsstunde in den Dienst des Unterrichts treten als Mittel zur geistigen Verarbeitung und sichern Aneignung und Einübung des Unterrichtsstoffes. In allen diesen Stunden ist aber der weitere Zweck des eigentlichen Schreibunterrichts, Erhaltung und Vermehrung der Schreibfertigkeit und Anwendung des Schnellschönschreibens in allen Schriftsätzen, nie aus dem Auge zu verlieren. Wir haben es hier zunächst mit dem Schreiben im engern Sinne zu thun, mit dem sogenannten „Schönschreiben“; dasselbe ist aber nicht Selbstzweck des Unterrichts, sondern nur Mittel zum allgemeinen Bildungszweck und zwar ein Mittel von eminenter Bedeutung sowohl für die Bildung eines Volkes und der ganzen Menschheit als auch für die Bildung jedes einzelnen Menschen. Das Schreiben bedingte das Lesen der Schrift, und mit dem Lesen war die Bahn zu aller weitern geistigen Bildung geöffnet.

Von praktischer Bedeutung und Wichtigkeit ist das Schreiben vor allem für die Geschichte eines Volkes, es ist die Grundbedingung der Geschichte. Wohl kann das Geschehene von Mund zu Mund (durch Tradition) auf die Nachwelt kommen; allein die Unzuverläßigkeit des Gedächtnisses, die Art und Weise der verschiedenen Geister, Geschehenes aufzufassen und wiederzugeben, muß nothwendig zu Auslassungen, Ausschmückungen und schiefen Darstellungen der Thatsachen führen. „Die Tradition gestaltet sich zur Sage und Mythe.“ Da ist es dem spätern Geschichtsforscher fast unmöglich gemacht, das Wahre von dem Falschen zu scheiden, die Thatsachen in ihrer wahren Gestalt und ihrem richtigen Zusammenhange darzustellen. Das alles änderte sich wesentlich mit der Erfindung des Schreibens. Durch diese Kunst konnten Thatsachen und Wahrheiten von Augenzeugen und Zeitgenossen niedergeschrieben und unentstellt der Nachwelt überliefert werden. Von welcher unendlichen Wichtigkeit die alten Schriftdenkmale sind, liegt auf der Hand; nur ihnen verdanken wir, was wir Zuverläßiges über unsere Vorfahren wissen. Man scheut gegenwärtig weder Mühe noch Kosten, um die Trümmer alter Städte zu durchsuchen, in der Hoffnung, durch Auffindung von Inschriften rc. neues Licht über die noch dunkeln Puncte der Geschichte verbreiten zu können. Werden nicht vielleicht nach 1000 und mehr Jahren auch unsere Nachkommen in ähnlicher Weise nach Schriftdenkmalen suchen, um Genaueres über unser Leben und Treiben zu erfahren? Und wie wir jetzt Urtheile fällen über den Geschmack, die Kunstrichtung und den ganzen Culturstandpunct der alten Völker auf Grund der alten Schriftdenkmale, und mit gutem Recht und fast untrüglicher Gewißheit von der Verwilderung der Schrift (und der Orthographie) auf den Verfall des gesammten Lebens und von der charaktervollen Durchbildung der Schrift auf die Durchbildung und Ordnung aller Lebensverhältnisse schließen; so werden einst unsere Nachkommen über uns zu Gericht sitzen und auf Grund unserer Schrift ähnliche Urtheile fällen über unsern Culturzustand. Wohl ein gewichtiger Grund, unsere Kräfte zusammenzufassen, um mit Ehren vor der Nachwelt bestehen zu können als ein nachahmungswürdiges, nicht abschreckendes Beispiel für die kommenden Geschlechter. — Die Menschheit ist vermittelst des Schreibens auf ihre geistige Höhe gekommen. Durch das Schreiben sind wir in die Lage versetzt, aus den hinterlassenen Schriftwerken der Alten zu entnehmen, wie sie die großen Fragen, die jeden denkenden Menschengeist bewegt haben, noch bewegen und auch bewegen werden, zu beantworten und zu lösen versucht haben. Wir können an ihren Urtheilen unser Urtheil bilden und schärfen, auf ihren Schultern stehend können wir die Lösung dieser Fragen weiter zu führen suchen und den nachfolgenden Geschlechtern zur Weiterführung überliefern. So sind die Alten für uns nicht todt, in ihren Werken reden sie zu uns; so werden wir auch für die Nachwelt nicht todt sein, sondern in unsern Werken Zeugnis ablegen von unserm Thun und Denken. — Wer will uns hindern, in der Schreibkunst eine Wirkung des Gottesgeistes zu sehen, der nicht stirbt, obgleich Geschlecht auf Geschlecht ins Grab sinkt! Wer will uns hindern, in der Schreibkunst das Mittel zu sehen, durch welches Gott die Menschheit allmählich hindurchführen wird zum vollen Verständnis seines Planes und Willens! Was wir vom Rathschluß Gottes wissen, wir

wissen es durch die „Schrift“; in der Schrift ist es uns überliefert, in der Schrift pflanzen wir es weiter fort.

Auch die Bildung des einzelnen Menschen ist in unserer Zeit ohne Schreiben nicht denkbar. Das in die Schule eintretende Kind beginnt mit Schreiben und Lesen, beide Thätigkeiten gehen Hand in Hand, ergänzen und stützen einander; was gelesen ist, wird geschrieben, selbstthätig vom Kinde dargestellt; was geschrieben ist, wird gelesen. Immer mannigfaltiger gestaltet sich im weiteren Verlauf des Unterrichts die Wechselwirkung zwischen Lesen, Schreiben und den übrigen Unterrichtsfächern; mit dem Schreiben würde ihnen ein wesentliches Stück von ihrem bildenden Werthe genommen werden; keine Unterrichtsdisciplin kann des Schreibens ganz entbehren. „Das Schönschreiben übt das Auge, die Hand, den Schönheitssinn; das Rechtschreiben übt in feiner Distinction die Anschauungskraft, das Gedächtnis, die Einbildungskraft und die Denkkraft; der schriftliche Ausdruck von Gedanken ist nöthig zur geistigen Verarbeitung dessen, was mündlich gelehrt worden ist, während ohne schriftliche Arbeit das Gelernte in der Seele der Schüler unklar, unfest und unfertig ist; erst durchs Schreiben wird der Nebel im Innern allmählich verdrängt und den Gedanken Licht und Nachhaltigkeit geschafft.“ (Stockmayer.) Auch nach der Schulzeit ist das Schreiben und Lesen unentbehrlich für die weitere Ausbildung des Geistes und Gemüthes. Es sollte jedermann aus dem Volke wenigstens am Sonntage etwas lesen zu seiner Erbauung und Belehrung und darnach etwa auch versuchen, mit der Feder in der Hand den Inhalt in kurzen Sätzen selbständig niederzuschreiben. Man wundert sich oft darüber, daß in verhältnismäßig kurzer Zeit nach der Entlassung aus der Schule die Schreibfertigkeit (die Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck) so sehr abnimmt — „wer rastet, der rostet!“ — Das Schreiben kann ferner für „das Fortkommen und für eine menschenwürdige Stellung in der Welt bei dem Aufschwung des gewerblichen und socialen Lebens, bei den Anforderungen in gemeindebürgerlichen, (kirchlichen) und staatsbürgerlichen Verhältnissen, bei der wunderbaren Vermehrung und Verbesserung der Verkehrsmittel und damit Erleichterung und Vermehrung des Verkehrs auch von dem Geringsten im Volke nicht ohne Nachtheil und Verdruß entbehrt werden.“ Das Schreiben eines Briefes, sei es in Familien- oder Berufsangelegenheiten, das Schreiben einer Rechnung, Quittung, eines Schuldscheines, Contractes, die Führung eines einfachen Haushaltungs- oder Geschäftbuches, in welches Einnahme und Ausgabe verzeichnet werden — — oder wenigstens die Fertigkeit, Geschriebenes geläufig lesen und den eigenen Namen schreiben zu können, muß man von jedem Erwachsenen ohne Unterschied des Standes und Geschlechtes fordern dürfen. Wie häufig kommen jetzt Familienglieder bei der Verbesserung der Verkehrsmittel in die Lage, weitere Reisen unternehmen und längere Zeit abwesend sein zu müßen; wie angenehm, nützlich und nothwendig ist da das Schreiben; wie können vermöge dieses Mittels bei der pünctlichen und exacten Postverbindung die Entfernten in Verbindung bleiben, sich rathend und helfend zur Seite stehen trotz der Entfernung. Arbeiter und Dienstboten, die vor 100 Jahren nie über ihre Gemarkung hinauskamen, die, wenn sie in derselben keine Arbeit fanden, stillliegen, hungern und der Gemeinde zur Last fallen mußten, können jetzt mit geringen Kosten nach Gegenden sich begeben, in denen Arbeitskräfte sehr gesucht und theuer bezahlt werden. Wie unentbehrlich ist da das Schreiben! Da kann der des Schreibens Kundige seinen Contract selber schreiben oder wenigstens lesen, seine Lohnbücher selber führen, kann trotz der Fremde in der Heimat weilen. Die Durchführung der allgemeinen Wehrpflicht führt manchen jungen Mann aus dem einsamen Hinterlande hinaus in die Welt, oft hundert Meilen von seiner Heimat weg. Wie groß ist da die Freude im Heidedorfe, wenn ein Brief aus der Garnison von des Sohnes eigener Hand geschrieben ankommt, und wie groß ist der Jubel in der Kaserne, wenn Sendungen und Nachrichten aus der Heimat eintreffen. Das Kriegsministerium weiß die allgemeine Bildung als Factor der Kriegstüchtigkeit unseres Heeres wohl zu schätzen; es läßt genaue Erhebungen anstellen, wie viel Procent der Mannschaften schreiben und lesen könnnen, und trifft Veranstaltungen, daß diejenigen, die es noch nicht können, das Versäumte nachholen.

Es kann hier nicht unsere Aufgabe sein, die Ansicht derer zu widerlegen, die aus irgend einem Grunde das Schreiben nur für bestimmte Schichten und Kreise der

Bevölkerung (die höheren, besitzenden Stände) fordern und es den andern (den niederen, arbeitenden Classen) verboten wissen wollen; auch wollen wir uns nicht mit denen einlassen, die in der allgemeinen Verbreitung des Schreibens eine Anleitung zur Urkundenfälschung, ein sittlich und politisch gefährliches Mittel erblicken, die es darum von der Volksschule fern halten wollen; die Zahl dieser Leute ist so verschwindend klein, die Gründe, aus denen die Forderungen entspringen, richten sich selbst so sehr, daß sie einer Widerlegung im Ernst nicht bedürfen. Der Werth und Nutzen des Schreibens ist ein so großer, daß der Misbrauch, den einige schlechte Subjecte zu allen Zeiten vom Schreiben gemacht haben und noch machen, den Gebrauch nicht aufheben kann. Für uns steht die Forderung unumstößlich fest, daß in **jeder** Schule Schreibunterricht ertheilt werden muß, daß derselbe so ertheilt werden muß, daß jedem abgehenden Schüler eine einfache, correcte (deutliche und bestimmte), regelmäßige, gefällige, fließende, charakteristisch durchgebildete Schnellschrift (s. weiter unten) als unverlierbares Eigenthum mit ins Leben gegeben werde.

Leider kann an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, daß trotz mancher Wendung zum Bessern in unserm weiten Vaterlande die Schulen, in denen der Schreibunterricht in rein mechanischer Weise ertheilt wird, noch immer nicht verschwunden sind, daß unter den Lehrern, die Schreibunterricht ertheilen müßen, sich noch immer solche befinden, die entweder ihrer Aufgabe nicht gewachsen sind, oder von derselben gering denken. Doch lassen wir den praktischen und erfahrenen Dietlein reden („Wegweiser für den Schreibunterricht." S. 3—5): „Wie verfährt denn die alte Methode, nach welcher heute noch tausende von Lehrern im Schreibunterricht verfahren und unterrichten? Die Schreibebücher werden ausgetheilt. Die Schüler fangen an zu schreiben, entweder nach der als Karte vorgelegten und erhaltenen, oder nach der gleich ins Heft gedruckten oder lithographirten Vorschrift (wie z. B. in den weit verbreiteten Henze'schen Schreibebüchern.) Alle Schüler schreiben nun Verschiedenes, ein jeder nach seinem Standpunct und seinen Fortschritten. Alle malen nun Buchstaben oder Wörter, die aus den verschiedenartigsten Grundzügen bestehen, in entfernter Aehnlichkeit nach, ohne zuvor die zu schreibenden Schriftzeichen richtig angeschaut und geistig klar aufgefaßt zu haben. Dazu kommt noch: der Eine schreibt schnell, der Andere langsam, der Dritte sehr enge, der Vierte sehr weitläufig, der Fünfte sehr groß, der Sechste sehr klein u. s. f. Dieser thut als ob er schreibe und plaudert dabei mit seinem Nachbar. Jener hat die Vorschrift verkehrt vor sich liegen und pinselt und malt die Buchstaben nach, wie's ihm gerade gut dünkt, und wer vermag alle übrigen Schattenseiten, Uebelstände und Mängel eines solchen Verfahrens zu nennen!" ꝛc. Der Regierungs- und Schulrath Kellner sagt in seinen „Aphorismen" Nr. 62: „Der Schreibunterricht gehört nebst dem Leseunterricht der oberen Abtheilungen zu den Gegenständen, bei welchen man es sich so recht herzlich bequem machen kann und bei denen die Langeweile Lehrer und Kinder unter ihre bleiernen Flügel nimmt. Man beobachte das Treiben in einer solchen Stunde! Der Lehrer schreibt vor oder theilt Vorschriften aus. Nachdem diese Geschäfte nebst anderen Vorbereitungen eine Viertelstunde verschlungen haben, kommt man endlich zur Sache und die Kinder schreiben, d. h. sie sehen ein paarmal nach der Vorschrift, um sie dann weiter keines Blickes zu würdigen und mechanisch, vollkommen gedankenlos Buchstaben zu malen. Sehen sie ja nach dem Urbilde hin, so kriecht die Hand wieder ganz mechanisch dem Auge nach. Fünfzigmal in der Stunde schreibt der Knabe: „Müßiggang ist aller Laster Anfang!" und sein Geist ist selbst dabei müßig, die letzte Zeile meist so schlecht wie die erste . . . . . Wenn man nun erwägt, daß in manchen Schulen jährlich 200, sage zweihundert schöne Stunden mit diesem Schönschreiben vergeudet werden, so kann man sich des lebhaften Wunsches nicht entschlagen, hier den Reformweg betreten zu sehen." — Der Reformweg ist seit Jahrzehnten von allen tüchtigeren Schreiblehrern betreten worden (wie weiter unten gezeigt werden soll), doch muß noch viel, sehr viel geschehen, damit er auch in jeder Schule, von jedem Schreiblehrer wirklich betreten werde. Der Schreibunterricht muß nach den allein richtigen und allgemein gültigen Unterrichtsgrundsätzen ertheilt werden, dann überrascht er Lehrer, Schüler, Vorgesetzte und Eltern durch außerordentliche Erfolge. Dagegen darf man sich nicht wundern, daß im entgegengesetzten Falle bei allen Betheiligten eine große Geringschätzung des Schreibunterrichts an den Tag

gelegt wird. — Bei solchem Stande der Sache kann es auch nicht überraschen, wenn wandernde Schreiblehrer oder „Professoren der Kalligraphie" mit ihren marktschreierischen Anzeigen immer noch einen so bedeutenden Zulauf haben. Das Leben fordert eine geläufige, deutliche Handschrift; wenn nun die Schule diese berechtigte Forderung nicht erfüllt, muß der „Herr Professor" helfen. Und wie vortheilhaft: „In 8—12 Stunden wird auch die schlechteste Handschrift in eine gute werwandelt!" Da zahlt man ja gern die 8—12 Thaler. Und fragen wir nach den bleibenden Erfolgen solcher Schreibcurse?? — — Welcher verständige Lehrer wollte da im Ernst fragen!? Man glaube doch nur nicht, daß sich der „Herr Professor" im Besitze eines besondern Geheimmittels befinde oder eine „besondere Methode" befolge. Es giebt für den Schreibunterricht nur eine Methode, die aus der Geschichte und dem Wesen des Unterrichtsobjectes selber herausgebildet werden muß. Und nur der Lehrer, der diese Arbeit gründlich vollzogen hat, wird im Stande sein, einen erfolgreichen Schreibunterricht zu geben; freilich wird er etwas mehr Zeit als 8—12 Stunden gebrauchen und dazu noch eine gute Portion Geduld und Ausdauer, und seine Schüler werden guten Willen und anhaltenden Fleiß an den Tag legen müßen, aber die Erfolge werden dann auch um so erfreulicher und nachhaltiger sein. Denn hier macht der Lehrer die Methode und nicht umgekehrt. Es wird darum mit dem Schreiben nur dann besser werden, wenn in allen Schulen Lehrer unterrichten, die für ihr Unterrichtsfach die rechte Vor- und Durchbildung und die Begeisterung besitzen, die allein den Erfolg des Unterrichts verbürgen.

Welche Anforderungen müßen denn an den tüchtigen Schreiblehrer gestellt werden? — Wir rechnen dahin drei Stücke:

I. Der Schreiblehrer muß Historiker seines Faches sein, d. h. er muß die Geschichte der Schreibkunst, die Hauptwerke der kalligraphischen Literatur und die historische Entwicklung der einzelnen jetzt gebräuchlichen Buchstabenformen kennen.

II. Der Schreiblehrer muß Methodiker seines Faches sein, d. h. er muß aus der Historie der Buchstaben die Formelemente, die sämmtlichen Buchstaben zu Grunde liegen, herausfinden, aus ihnen die nothwendigen Grundformen ableiten, darnach die Buchstaben in Gruppen bringen, innerhalb jeder Gruppe die Buchstaben in genetischer Stufenfolge ordnen, jeden Buchstaben seiner Abstammung gemäß aus den Grundformen aufbauen und dieselben nach methodisch richtigen Grundsätzen zur klaren Anschauung und sichern Einübung bringen können.

III. Jeder Schreiblehrer muß Pädagoge sein, d. h. er muß die im Schreibunterricht liegenden, erziehlichen und formal bildenden Momente erkennen und erfolgreich verwerthen können.

Sollte nun jemand die Frage aufwerfen: In welcher Anstalt sollen diese Schreiblehrer ausgebildet werden? — so antworten wir: In derselben Anstalt, in welcher auch die Lehrer für Religion, Deutsch, Rechnen 2c. ausgebildet werden, im Lehrerseminar. Dort sollen die angehenden Lehrer eingeführt werden in die Geschichte und Methodik des Schreibunterrichts (theoretisch und praktisch), dort sollen sie Anleitung empfangen, den Schreibunterricht auch erziehlich und formal bildend zu ertheilen; einer besonderen Anstalt („Schreiblehrerseminar") bedarf es für diesen Zweck nicht. Allein das Seminar kann nicht fertige Schreiblehrer bilden, es kann nur die Grundlage legen und Anregung zur selbständigen Fortbildung geben; diese darf kein Lehrer unterlassen, der Anspruch erheben will, ein Schreiblehrer im wahren Sinne des Wortes zu sein.

Wenn wir nun im Folgenden auf die drei Forderungen näher eingehen, so soll damit keineswegs eine erschöpfende Darstellung und Begründung derselben gegeben sein, sondern nur Andeutungen und Winke, namentlich in Bezug auf Punct I und III, wogegen Punct II eine mehr ausführliche Behandlung erfahren soll.

I. Unsere Buchstabenformen sind als „willkürliche" Zeichen aufzufassen, die mit dem Laut, den sie bezeichnen, in gar keiner Beziehung stehen. Diese willkürlichen Zeichen haben wir uns aber nicht selbst gegeben, wir haben sie von unsern Vätern überkommen, und unsere Väter haben sie auch nicht selber erfunden, sondern sie von den Völkern erhalten, die früher als sie auf einer höhern Stufe der Cultur und Bildung standen. Das ganze Abendland hat seine Cultur und Bildung und damit seine Buchstaben von den Römern empfangen, während diese wieder auf die Griechen und

diese wieder auf die Völker des Orients als ihre geistigen Väter hinblicken müßen. So weisen uns also die Buchstabenformen mit Nothwendigkeit auf die Geschichte der Schreibkunst, von der wir hier nur des Raumes wegen eine knappe Skizze geben können.

Die Quelle unserer Buchstabenschrift haben wir bei den alten Aegyptern zu suchen. Von diesen entlehnten die Phönizier ihre Buchstabenzeichen, welche sie vereinfachten und praktisch zum schriftlichen Ausdruck ihrer Sprache verwandten. Von den 22 phönizischen Buchstaben erweisen sich 12 als leicht veränderte Nachahmungen ägyptischer Zeichen. Auf ihren Handelsreisen haben die Phönizier ihre Schrift im nördlichen Afrika und im südlichen Europa verbreitet. So kam die phönizische Schrift (durch Kadmus?) auch zu den Griechen.

Die Griechen haben die phönizischen Buchstaben im Laufe der Jahrhunderte verändert, sie haben die dem semitischen Schriftsystem fehlenden Zeichen für die Selbstlaute eingefügt und dazu die phönizischen Zeichen benutzt, welche für die griechische Sprache nicht nothwendig waren, doch ließen sie auch einzelne Zeichen ganz fort und fügten andere hinzu (was aber in allen Theilen Griechenlands nicht gleichzeitig und übereinstimmend geschah). Erst im 5. Jahrhundert v. Chr. erhielt das griechische Alphabet einen selbständigen und einheitlichen Charakter, indem die Zahl der Buchstaben (24) und ihre Ordnung im Alphabet festgestellt waren und dieselben auch von allen Griechen übereinstimmend gebraucht wurden. Die Schriftreihen der Griechen liefen anfangs gleich denen der Orientalen von rechts nach links, dann zeilenweise abwechselnd von rechts nach links und umgekehrt (Bustrophedonschrift); um 500 v. Chr. war der Gebrauch allgemein, die Zeilen nur von links nach rechts laufen zu lassen, wie wir es noch heute thun. Von Griechenland haben sich nun die Buchstaben über ganz Europa verbreitet und sind dabei mannigfach verändert worden. Das etruskische, lateinische, altgallische, altspanische Alphabet entstand schon in früher Zeit aus dem griechischen, während das gothische des Ulfilas, das ruthenische, serbische, russische, slavonische, bulgarische Alphabet erst in christlicher Zeit aus dem griechischen sich bildete. Ob auch die Urschrift der Germanen, die Runenschrift, der griechischen oder phönizischen Schrift ihren Ursprung verdankt oder Originalschrift ist, ist bis jetzt nicht ermittelt. Die Runenschrift war Buchstabenschrift, sie bestand aus 15 oder 16 Zeichen, welche aus senkrechten und schrägen Strichen zusammengesetzt waren; später wurde die Zahl der Runen vergrößert und die Ordnung derselben mannichfach geändert. Eine große Aehnlichkeit zwischen einzelnen Runen und griechischen und römischen Buchstaben ist nicht zu verkennen. Die Runenschrift war ausschließliches Eigenthum der Priester und spielte bei den religiösen Gebräuchen und Prophezeiungen eine große Rolle (daher runa = Geheimnis). Mit der Einführung des Christenthums hörte der Gebrauch der Runen allmählich auf, zuerst in Deutschland, dann in Dänemark, zuletzt in Skandinavien und Island.

Die in Mittelitalien lebenden Etrusker hatten schon frühe (1000 v. Chr.) die Buchstaben über Griechenland erhalten; ihr Alphabet zeigt große Uebereinstimmung mit dem griechischen und phönizischen. Sie standen zur Zeit der Gründung Roms schon auf hoher Stufe der Cultur und traten später mit dem aufstrebenden Rom in innige Verbindung, bis 400 v. Chr. die Eroberung durch letzteres erfolgte. Daher ist es wohl unzweifelhaft, daß die etruskische Schrift auf die römische eingewirkt hat, etwa wie der etruskische Baustil auf den römischen einwirkte, doch läßt sich der Grad dieser Einwirkung nicht feststellen. Es herrscht zwischen beiden Schriftarten große Aehnlichkeit. Ebenso bestanden während der ersten Zeit Roms in Unteritalien blühende griechische Colonien, auch befand sich die griechische Schrift schon auf einer hohen Stufe der Ausbildung und das griechische Volk auf hoher Culturstufe. Es unterliegt keinem Zweifel (alle älteren römischen und griechischen Schriftsteller sprechen sich dafür aus), daß Griechenland die Ehre gebührt, dem neu erblühenden Rom sein Alphabet, seine Literatur, seine Wissenschaft, seine Gesetze mitgetheilt zu haben. Wer der Ueberbringer der Buchstaben nach Italien gewesen sei, läßt sowohl die Sage als auch die Geschichte unentschieden.

Die Römer gebrauchten anfangs die Buchstaben in derselben Weise wie die Griechen; einzelne Veränderungen nach Zahl, Form und Lautgehalt der Buchstaben fanden erst im Laufe der Jahrhunderte statt, und noch jetzt stimmen 10 lateinische

Buchstaben nach Form und Geltung mit den griechischen überein, 3 haben bei verschiedener Geltung doch in beiden Alphabeten gleiche Form, von den 11 übrigbleibenden lassen sich noch 6 als leicht verändert nachweisen, so daß nur 5 Zeichen der griechischen Schrift eigenthümlich bleiben; auch die Römer hatten gleich den Griechen keine besondern Zahlzeichen, sie benutzten ihre Buchstaben zu diesem Zweck. Die römische Schrift war zur Zeit des Kaisers Augustus am besten durchgebildet; es bestanden mehrere ausgebildete Gattungen derselben, von denen jede vorherrschend nur zu einem bestimmten Zweck verwendet wurde.

Die älteste römische Schriftgattung ist die Capitalschrift, die ihren Namen von den hervorragenden Anfangs- oder Hauptbuchstaben hat; alle ihre Buchstaben haben gleiche Höhe (Ausnahmen sind selten), stehen senkrecht zur Grundlinie, lassen sich meist in ein Quadrat schreiben und bestehen aus festen geraden Strichen mit queren Abschnittlinien oben und unten; sie ist uns in einzelnen Handschriften und vielen Fragmenten erhalten (die Herculanensischen Papyrusrollen, ein Gedicht auf die Schlacht bei Actium enthaltend, die Florentiner Handschrift des Virgil) und nähert sich in diesen den Steinschriften der Augusteischen Zeit. Sie fand Verwendung zu Inschriften auf öffentlichen Denkmälern, auf Stein- und Metalltafeln, wozu sie sich auch jetzt noch am vorzüglichsten eignet. Später verwendete man sie zu Ueberschriften und Anfängen der Kapitel und für die ersten Seiten von Prachthandschriften, namentlich zur Zeit der Karolinger, unter denen diese Schriftart nach den besten classischen Mustern so wieder hergestellt wurde, wie wir sie noch im wesentlichen in unserer großen lateinischen Druckschrift haben.

Neben der Capitalschrift bestand als zweite Kunstform die Uncialschrift, aus längern (schmalen) Buchstaben bestehend (uncia = Zoll, also zolllange Buchstaben), von denen einige (B, L, H) über, andere (P, Q) unter die Zeilen reichten; sie hatten im Ganzen gerundetere Formen, die namentlich bei den Buchstaben A, D, E, M sich zeigten. Im 4. Jahrhundert war sie völlig ausgebildet (Acten des Concils zu Aquileja, die Zeitzer Ostertafel, die Evangelienharmonie des Bischofs Victor von Capua u. a. m.); sie wurde bis ins 8. Jahrhundert namentlich als Bücherschrift verwendet und zu den Zeiten der Karolinger neu belebt. In den Schreibschulen der Irländer ist diese Schriftart festgehalten und weiter ausgebildet worden. Vom 6. Jahrhundert an war Irland das Hauptland der Kalligraphie.

Capital- und Uncialbuchstaben sind Großbuchstaben (Majuskelbuchstaben) in unserm Sinne. Schon die juristischen Handschriften jener Zeit zeigen einzelne Formen, die Aehnlichkeit mit unsern Kleinbuchstaben (Minuskelbuchstaben) haben. Dort sind die Capital- und Uncialbuchstaben flüchtiger (laufend) geschrieben, daher der Name Cursivbuchstaben für diese Formen. Nach und nach wurden nun alle Buchstaben durch den Gebrauch der Schrift beim gewöhnlichen Verkehr cursiv behandelt, d. h. sie wurden so schnell als möglich und in Verbindung mit den nachfolgenden Buchstaben geschrieben. So bildete sich also nach und nach aus der Capitalschrift durch Vermittelung der Uncialschrift die Cursivschrift aus, die ihren Hauptcharacter durch die Verbindungszüge erhielt.

In den Wachstafeln aus dem 2. und 3. Jahrhundert, die in den Siebenbürger Bergwerken gefunden wurden, sind die uns bekannten ältesten Proben dieser wichtigen Schriftgattung erhalten; sie wurde auch in Schulen gelehrt, wie aufgefundene Backsteine mit Alphabeten und Vorschriften beweisen, doch wissen wir über die Art und Weise dieses Schreibunterrichts nichts genaueres. Nur selten wurde die Cursivschrift zum Bücherschreiben benutzt. In Unteritalien blieb die römische Cursivschrift im Gebrauch, bis Kaiser Friedrich II. das fast unleserlich gewordene Gekritzel der Notare verbot.

Die Römer besaßen auch eine Geheimschrift, eine Stenographie, die besonders bei den Gerichtsverhandlungen von den Notaren gebraucht wurde; sie kommt unter dem Namen der tironischen Noten vor (nach dem Erfinder, dem Freigelassenen Ciceros „Marcus Tullius Tiro") und ist auf die Entwicklung der Schrift von geringem Einfluß gewesen.

Das Römerreich wurde durch die Völkerwanderung zertrümmert; neue germanische Reiche entstanden in seinen einzelnen Provinzen. In diesen Wirren verwilderte auch die Schrift. Mit dem Eintritt ruhiger Zeiten und mit der fortschreitenden Durchbildung

der staatlichen und kirchlichen Verhältnisse wurde auch wissenschaftliche Beschäftigung mit neuem Eifer betrieben. Namentlich wurden die sich immer weiter ausbreitenden Klöster die Pflanzstätten der Wissenschaft, und die Mönche die eifrigsten und besten Schreiber. Sie bildeten die verwilderte Schrift wieder kalligraphisch durch; sie entsagten der unbequemen Majuskelschrift immer mehr und bildeten eine Minuskelschrift auf Grundlage der römischen Cursive aus. Da diese Ausbildung in den einzelnen Reichen auf verschiedene Weise stattfand, so entstanden auch verschiedene Schriftarten, die mit dem Namen „Nationalschriften" bezeichnet werden. Zum Verständnis derselben ist eine ernstliche Beschäftigung mit der römischen Cursive unerläßlich.

In Italien bildete sich im 9. Jahrhundert die longobardische Schrift aus, welche besonders in den Klöstern Montecassino und La Cava sehr zierlich entwickelt wurde und unter dem Abt Desiderius im 11. Jahrhundert ihren Höhepunct erreichte. Sie ist reich mit Initialen und Bildern geschmückt. Nach und nach aber wurde die Schrift immer eckiger, zuletzt ganz gitterförmig und dadurch schwer zu lesen. — Eine eigenthümliche Schrift wurde auch in der päpstlichen Canzlei geschrieben; sie war in gewißem Sinne eine Fortbildung der alten Kaisercursive, einer Cursivschrift mit großen, wohlverbundenen Zügen und einem gewißen vornehmen Charakter. Auch die Schrift der päpstlichen Bullen wurde immer unleserlicher und machte nach Urban II. der fränkischen Minuskel Platz.

In Spanien bildeten die Westgothen die römische Cursive zur westgothischen Schrift aus. Dieselbe ist nicht zu verwechseln mit der gothischen Schrift des Ulfilas. Diese altgothische Schrift enthält der Mehrzahl nach Buchstaben griechischen Ursprungs, der Rest ist lateinisch, zwei Zeichen sind weder griechisch noch lateinisch, wahrscheinlich runischer Abstammung. Ulfilas schrieb mit diesen Buchstaben die gothische Bibelübersetzung, das älteste Denkmal der deutschen Sprache. Diese altgothische Schrift gieng mit dem Volke der Gothen unter. In Spanien erhielt sie sich bis ins 9. Jahrhundert und später unter den Westgothen. Als Spanien der päpstlichen Kirche unterworfen wurde, wurde alle westgothische Schrift 1091 auf dem Concil zu Leon verboten und die fränkische Minuskel geboten.

Unter den Franken entwickelte sich aus der römischen Cursive die merovingische Schrift; König Chilperich III. bemühte sich sehr, drei neue Buchstaben einzuführen, wie Bischof Gregor von Tours erzählt, aber ohne jeden Erfolg. Ueberhaupt kam die merovingische Schrift nicht zur kalligraphischen Durchbildung, weil ihre Entwicklung durch die karolingische Reform abgeschnitten wurde; sie ist verschnörkelt und verkünstelt geblieben und daher schwer zu lesen.

Während sich aus der römischen Cursive neue Schriftgattungen bildeten, hielt man auch an der überkommenen Uncialschrift für Bücher fest, mischte sie aber in steigendem Maße theils mit Cursivformen, theils mit umgewandelten Uncialformen, und so entstand die Halbuncialschrift; diese ist besonders in Irland als irische Schrift und im alten England als angelsächsische Schrift im Gebrauch gewesen. Da sich Mönche aus beiden Ländern über den Continent verbreiteten und namentlich in Deutschland thätig waren, so hatten auch die deutschen Klöster manche irische und angelsächsische Handschrift aufzuweisen. Auch diese Schriftarten wurden verdrängt durch die fränkische Minuskel.

Die fränkische oder karolingische Minuskel nahm ihren Ausgangspunct von der Schule im Martinskloster zu Tours, welcher der berühmte Alcuin von 796—804 vorstand; er wird als der Begründer dieser Schrift angesehen, die von seinen Schülern im ganzen Frankenreich verbreitet wurde. Mit Karl dem Großen beginnt für das geistige Leben im Frankenreiche eine neue Epoche. Die kirchlichen Bücher wurden einer sorgfältigen Correctur in Bezug auf Text und Orthographie unterworfen; daneben widmete man auch der Handschrift eine besondere Pflege. Für Prachtwerke kehrte man zur Capital- und Uncialschrift zurück, die in Gold und Silber auf Purpurpergament geschrieben wurden; für den gewöhnlichen Gebrauch bildete man eine Minuskelschrift aus, die durch ihre rundlichen Formen und keulenförmig verdickten Längsstriche charakterisirt war. Von Jahrhundert zu Jahrhundert gewann die karolingische Minuskel immer größere Regelmäßigkeit und Vollkommenheit; sie verdrängte die Nationalschriften und wurde vom 12. Jahrhundert ab in der ganzen

römisch-katholischen Christenheit fast ausschließlich geschrieben. Jeder Buchstabe dieser ausgebildeten Minuskel hat seine bestimmte Form und steht unabhängig neben dem andern; die Striche sind gerade und scharf, die Worte vollständig getrennt, Abkürzungen nur mäßig angewendet, die Interpunction sorgfältig. Es ist die Schrift, zu welcher im 15. Jahrhundert die Humanisten zurückkehrten, welche dann auch zum Drucke humanistischer Werke verwendet und lateinische Schrift genannt wurde, im Gegensatz zur deutschen oder Mönchsschrift, welche anfangs ausschließlich als Druckschrift diente.

Gegen Ende des 12. Jahrhunderts machte sich auch in der Schrift der Einfluß der gothischen Baukunst geltend; die geraden Striche wurden unten und oben gebrochen, gespalten, die Rundungen verschwanden mehr und mehr und machten eckigen Strichen Platz, die mit Nasen und Häkchen reichlich verziert wurden, auch wurden die Striche häufig verdoppelt, und so zeigt uns schon das 14. Jahrhundert die gothische oder Mönchsschrift in ihrer fertigen Ausbildung. „Die Bettelmönche ergießen ihre Gelehrsamkeit in ungeheuer umfänglichen Werken, zu welchen der Prior nicht geneigt ist, das theure Pergament zu beschaffen, und daher wird von ihnen vorzüglich der Gebrauch der Abkürzungen auf die Spitze getrieben.“ Doch wurden auch in gothischer Schrift Prachthandschriften mit überaus reichen Randverzierungen hergestellt. In der gothischen Schrift selbst gab es eine Menge verschiedener Arten, deren eine, die Fracturschrift, später besonders ausgebildet wurde und in vereinfachter Gestalt als deutsche Druckschrift noch jetzt Verwendung findet. Der eigentliche Begründer dieser Schrift war Albrecht Dürer, der nach geometrischen Grundsätzen die Fractur- (und römische Capital-)Schrift construirte. Zum schnellern Schreiben war die Fracturschrift noch zu unbequem; durch Vereinfachung der Elemente und Herstellung von Verbindungszügen suchte man die Fracturschrift schreibfähiger zu machen. Diese vereinfachte Schrift wurde zuerst und am besten in den Canzleien der sächsischen Kurfürsten geschrieben, daher ihr auch der Name „sächsische Canzleischrift“ beigelegt wurde. Zu der Verbreitung dieser Schrift durch ganz Deutschland trugen außer dem regen politischen Verkehr der sächsischen Fürsten auch die Schüler der Reformatoren sehr viel bei, welche sie weit über die Grenzen Deutschlands trugen. Sie war zwar immer noch reichlich mit überflüssigen und schreibwidrigen Zügen beladen, blieb aber dennoch in mannichfacher Abänderung bis zum Anfang unseres Jahrhunderts in allen deutschen Canzleien im Gebrauch. Aus ihr entwickelte sich die noch in unsern Tagen übliche Beamtenschrift. Die Schrift des gewöhnlichen Lebens aber, die deutsche Currentschrift, ebenfalls aus der Fractur entstanden, war ein buntes Gemisch von Mönchs-, gothischer, Fractur-, Canzlei-, geschobener und runder, gerader und schräger Schrift, welcher auch Buchstaben aus fremden Alphabeten nicht fehlten.

Die Engländer entsagten zuerst der eckigen Schrift und wandten sich der runden Schrift (karolingischen Minuskel) wieder zu, die sie im vorigen Jahrhundert zweckmäßig und schreibfähig durchbildeten und schräg zur Grundlinie stellten. Von England aus machte diese Schrift unter dem Namen „englische Cursivschrift“ oder lateinische Schrift im Gegensatz zur eckigen deutschen Currentschrift die Runde durch die Welt und ist noch nicht am Ziele ihrer Laufbahn angelangt; sie hat gegründete Aussicht, Universalschrift zu werden. Alle Culturvölker haben sich diese Schrift angeeignet, und nur die Deutschen halten daneben noch zähe ihre eckige Currentschrift fest. In erster Reihe waren es die Kaufleute, welche die schön aussehende und sehr schreibfähige Cursivschrift in Anwendung brachten. Die deutschen Kaufleute wandten die Grundsätze, nach denen die Cursivschrift durchgebildet war, frischweg auf die deutsche Currentschrift an und gaben derselben ein neues Gepräge, neuen Fluß und neues Leben. Diese Kaufmannshandschrift trat in schneidenden Gegensatz zur Beamtenschrift und fand auch in den Canzleien ihre hartnäckigsten Gegner. Doch ergriffen die bedeutendsten Kalligraphen unseres Jahrhunderts Partei für die Neuerung. Ihre Reformbewegung richtete sich hauptsächlich auf den Neigungswinkel der Schrift, auf die Fortschaffung der schriftwidrigen Züge, auf die Einfachheit der Buchstabenformen, auf gesetzmäßige Ableitung derselben von der antiken Schrift, auf leichte und natürliche Verbindung der Buchstaben unter einander, kurz: auf die Erlangung einer gesetzmäßigen, correcten, fließenden und schönen Schnellschrift. Ein Heinrigs, Hennig, Mädler, Schütze, Mettenleiter, Jacobi, Hertz-

Wandel schaffen kann, mit Freuden zu begrüßen. Besonders machen wir hier auf die noch im Erscheinen begriffene „Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes. Unter Mitwirkung einer Anzahl Schulmänner herausgegeben von C. Kehr, Seminardirektor zu Halberstadt. Gotha Thienemann. 1878" aufmerksam. Dort befindet sich im zweiten Bande eine ausführliche Darstellung der Geschichte der Methodik des Schreibunterrichts von Rector C. Hey in Halberstadt, auf welche wir als Material zu weiteren Studien verweisen. In dieser Abhandlung ist auch ein ziemlich vollständiges Verzeichnis der reichen Literatur gegeben, welche auf dem Gebiete des Schreibunterrichts namentlich in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts erblüht ist; darunter Weizen und Spreu, Zweckmäßiges und Unzweckmäßiges, zu dessen Scheidung eine eingehende Kenntnis der Literatur und ein fortgesetztes Studium derselben gehört. Die literarischen Erscheinungen zerfallen in zwei Abtheilungen: in theoretische Werke, Anweisungen und Anleitungen zur Ertheilung des Schreibunterrichts und in Vorlagen- und Vorschriftenwerke für den Schulgebrauch. Die Zahl der literarischen Erscheinungen der letzteren Art ist eine größere und die Nachfrage nach denselben eine lebhaftere als beides bei den literarischen Erscheinungen der ersteren Art der Fall ist; namentlich erfreuen sich die Schreibhefte mit vorgedruckten Vorschriften eines zahlreichen Absatzes, während die theoretischen Werke der berühmtesten Schreibmeister mit wenigen Ausnahmen nicht einmal in zweiter Auflage erschienen sind. Ja die meisten dieser Werke sind im Buchhandel vergriffen und auf antiquarischem Wege sehr schwer aufzutreiben, weshalb auch an dieser Stelle auf eine genaue Aufzählung der Titel verzichtet wird; dieselbe findet sich, wie schon bemerkt, in Kehr's Geschichte der Methodik und in Hergangs Real-Encyklopädie in dem Artikel „Schreiben". Der strebsame Schreiblehrer muß sich in größeren (älteren) Privat- und öffentlichen Bibliotheken umsehen und wird dort das eine oder andere Werk gewiß finden und um so eifriger studiren. — Es will uns nach den oben angeführten Thatsachen scheinen, daß der Vorwurf, der Schreibunterricht werde im großen und ganzen immer noch in mechanischer und willkürlicher Weise ertheilt, nicht so ganz unberechtigt sei, sonst müßten gerade umgekehrt die theoretischen Werke mehr begehrt worden sein, als die Vorschriften. Offenbar begnügen sich die meisten Lehrer, die Schreibunterricht ertheilen, mit einer Vorschriftensammlung oder mit „lithographirten" Schreibheften oder die jüngern Lehrer mit dem im Seminar Erlernten. Beides ist nach unserer Ansicht keineswegs ausreichend zur rechten Aus- und Durchbildung tüchtiger Schreiblehrer. Es kommt vielmehr gerade im Amte auf eigenes Studiren und Vergleichen fremder Anschauungen und Meinungen über denselben Gegenstand und auf ein verständiges Probiren der ertheilten Rathschläge und vorgeführten Methoden an. Je sorgfältiger und umfassender beides geschieht, desto mehr werden sich die Ansichten der Schreiblehrer einigen über die Formen der Buchstaben und die Methode des Schreibunterrichts.

Ein genaues Studium der Geschichte führt auch zur genauen Verfolgung der Veränderungen, welche die einzelnen Buchstaben in den verschiedenen Jahrhunderten erlitten haben; es zeigt uns ferner, daß trotz aller Veränderungen die Grundformen der Buchstaben immer dieselben geblieben sind, daß sich nur die verzierenden Züge vermehrt haben; dieselben haben sich oft so vermehrt, daß die Grundform ganz verdeckt wurde; bei später eintretender Vereinfachung ist es auch wohl vorgekommen, daß gerade Nebenzüge stehen geblieben und die Grundzüge verstümmelt worden sind. In diesen Fällen weist uns die Geschichte wieder auf den richtigen Weg: zurück zur Quelle und Urform des Buchstaben und darnach Construction der richtigen Form. — Die Geschichte der Schreibkunst zeigt uns ferner, daß die Form der Buchstaben abhängig war von dem Schreibmaterial. Auf Stein und Metall mit dem Meisel und Grabstichel hergestellt, mußten die Formen einen anderen Habitus zeigen, als mit der Rohrfeder und Tinte auf Pergament geschrieben, und hier wiederum anders aussehen, als mit der Rohr- oder thierischen Feder auf Papier dargestellt. Das härtere, derbere und festere Material bedingte kräftige und markig ausgeprägte Striche und setzte den feineren Verbindungszügen Widerstand entgegen, während das feinere und geglättete Papier eine feiner geschnittene Feder und eine leichtere Handführung forderte und deshalb auch gefälligere, schlankere, zierlichere Formen und leichte Verbindungszüge zwischen den einzelnen Buchstaben begünstigte. — Die Geschichte der Schreibkunst zeigt uns

ferner, daß die Formen der Buchstaben sich änderten nach den Zwecken, welchen das Geschriebene dienen mußte. Man hatte besondere Schriftformen für Inschriften auf öffentlichen Denkmälern, besondere Formen für Bücher, für Urkunden und für den gewöhnlichen Gebrauch. Namentlich war die Schrift, die den Zwecken des gewöhnlichen Lebens diente, Veränderungen unterworfen; hier kam es auf schnelles Schreiben an, darum wurden die Buchstaben eines Wortes möglichst mit einander verbunden, und zu diesem Zweck wurden die Züge der einzelnen Buchstaben, die sich zur Verbindung eigneten, besonders ausgebildet; andere Züge, die weniger bequem zur Verbindung waren, wurden so umgewandelt, daß sie zur Verbindung dienen konnten; solche Züge, die sich dem Schreibfluß nicht fügen wollten, wurden oft ganz fortgeworfen, und endlich wurden auch neue Verbindungszüge eingeschaltet, wo solche fehlten. Gerade die römische Cursive bietet hierzu die interessantesten Beispiele und Belege, weshalb ihr Studium besonders zu empfehlen ist. Durch die oben angeführten Umstände haben viele unserer kleinen Buchstaben eine Gestalt bekommen, die auf den ersten Blick mit der Urform gar keine Aehnlichkeit hat; dieselbe stellt sich aber sofort ein, wenn man die nöthigen Zwischenformen einschaltet, wie soches Hertzsprung in seinem „Lehrbuch der Kalligraphie. Berlin 1854" recht ausführlich und instructiv gethan und durch beigegebene Tafeln erläutert hat. Leider fehlen in anderen Werken ähnliche Versuche; auch wir müßen es uns versagen, auf diesen höchst interessanten Punct hier einzugehen, da wir ohnehin schon fürchten, ungebührlich viel Raum in Anspruch genommen zu haben; wir geben aber die Hoffnung nicht auf, daß uns die nächste Zukunft auch eine Ausfüllung dieser Lücke bringen wird. — Von besonderer Wichtigkeit ist, wie schon erwähnt, die Geschichte der römischen (lateinischen) Schrift und die Entwicklung der Buchstabenformen von Christi Geburt bis zur Erfindung der Buchdruckerkunst. Da bietet ein kleines Schriftchen von Professor Wattenbach (welches auch von Hey in seiner Schrift vielfach citirt worden ist und unserer geschichtlichen Skizze zum größten Theil zu Grunde liegt), genügenden Aufschluß: „Anleitung zur lateinischen Paläographie von W. Wattenbach, Prof. in Berlin, Leipzig, S. Hirzel". Preis 2 ℳ. Da auch häufig auf die griechische Schrift zurückgegangen werden muß, um die Entstehung einzelner Buchstabenformen (namentlich aus dem kleinen deutschen und lateinischen Alphabet) zu erklären, so wollen wir auch gleich auf ein anderes kleines Werk desselben Verfassers hinweisen: „Anleitung zur griechischen Paläographie von W. Wattenbach. Leipzig. S. Hirzel." Preis 2 ℳ. In einem größeren Werke von demselben Verfasser: „Das Schriftwesen im Mittelalter. 2. Auflage. Leipzig, Hirzel". Preis 12 ℳ — finden wir u. a. ausführliche Belehrung über die Schreibstoffe, die Formen der Bücher und Urkunden, die Schreibgeräthe und ihre Anwendung, die Schreiber, den Buchhandel, die Bibliotheken und Archive. — Zum Studium der Geschichte der Schrift sind ferner charakteristische Schriftproben aus den einzelnen Jahrhunderten nothwendig, die dann zu gleicher Zeit das Material zur Vergleichung der Buchstaben in Bezug auf Abstammung und Entwicklung ihrer Formen liefern. Die beiden Paläographien von Wattenbach enthalten zwar auf autographirten Blättern eine kurze Entwicklungsgeschichte sämmtlicher Buchstaben unter Hinzufügung charakteristischer Buchstabenformen bis zum 15. Jahrhundert, daneben aber sind größere oder kleinere zusammenhängende Stücke einzelner Handschriften nicht gut zu entbehren; zu empfehlen sind: „Schrifttafeln zum Gebrauch bei Vorlesungen und zum Selbstunterricht herausgegeben von W. Arndt. Berlin 1874". (In Commission bei Weidmann) Preis 9 ℳ. Das Heft enthält 25 Tafeln Schriftproben in Folio, die mit der ältesten römischen Cursive beginnen und Capital-, Uncial-, Halbuncial-, Nationalschriften, die fränkische Minuskel und gothische Schrift des 14. Jahrhunderts darstellen. Den Tafeln ist ein kurzer Text beigegeben, der angiebt, aus welchem Jahrhundert und welcher Handschrift die Proben stammen, der ferner einige Zeilen der Handschrift aufgelöst enthält und kurz auf einzelne Eigenthümlichkeiten der Schrift hinweist. Die weitere Entzifferung des Textes bleibt der Selbstarbeit des Studirenden überlassen, und gerade auf diese ist ein Hauptgewicht zu legen. — Wenn auch die Werke von Wattenbach und Arndt in erster Reihe für die Philologen berechnet sind, um dieselben zu befähigen, alte Handschriften lesen zu können, so bieten sie doch dem strebsamen Schreiblehrer des Wissenswerthen und Interessanten so viel, daß er sie kaum wird entbehren können, da ähnliche Werke, für die Zwecke der Schreib-

lehrer verfaßt, zur Zeit noch fehlen. — Schriftproben aus den letzten vier Jahrhunderten wird jeder suchende Schreiblehrer sich mit leichter Mühe verschaffen können. Kirchenbücher, Gemeindeordnungen, Protokolle von Verhandlungen, Schenkungs- und Verkaufsurkunden, Contracte bieten eine reiche Fundgrube von Proben. Dazu kommt, daß in der Zeit des schrecklichen dreißigjährigen Krieges und in den darauf folgenden Jahrhunderten der politischen Zerrissenheit und Ohnmacht des deutschen Reiches auch die Schrift in Mitleidenschaft gezogen wurde, daß sie einen verschnörkelten steifen Charakter annahm und eine gesetzmäßige Durch- und Weiterbildung vermissen läßt, wie ein Blick auf Schriftproben aus dieser Zeit zeigt. Es wird ebenso einleuchtend sein, daß auf dieser Grundlage nicht weiter gebaut werden darf, daß wir vielmehr zu den vollendet schönen classischen Mustern zurückkehren müßen, zur römischen Antiqua (Capitalschrift) und zur durchgebildeten fränkischen Minuskel, um darnach unsere Schrift durchzubilden. Das hat unter allen Schreibmeistern unseres Jahrhunderts Hertzsprung am eingehendsten gethan.

Als Schreibmaterial kommt für uns nur das Maschinenpapier und die Stahlfeder in Betracht. Das Schreiben mit dem Griffel auf Stein (Schiefertafel) dient in der Schule lediglich den Vorübungen zum Schreiben und dem Elementarcursus und macht so schnell wie möglich dem Schreiben mit der Feder auf Papier Platz. Wenn es auch im weitern Verlauf des Unterrichtes wiederholt Verwendung findet, so geschieht dies aus bestimmten unterrichtlichen oder aus pecuniären Gründen. Im gewöhnlichen Leben dient das Schreiben auf der Schiefertafel oder das Schreiben mit dem Bleistift auf Papier nur dem augenblicklichen Bedürfnis (zum „Notiren"). Auch werden im Leben andere Schreibstoffe nur ausnahmsweise und zu bestimmten Zwecken verwendet; dahin rechnen wir Stein und Marmor für Inschriften auf öffentlichen Denkmälern; Holz, Metall und die getünchte Wand zum Anfertigen der Schilder; edle Steine und Metall zum Graviren von Wappen und Namenszügen; Pergament 2c. zum Schreiben von Ehrenbürgerbriefen, Adressen und Urkunden u. s. w. — Diese und andere Materialien finden fast ausschließlich nur in der höheren Kalligraphie Verwendung, die in einem bestimmten Gegensatz zum Schreibunterricht in unserm Sinne steht. — Die Fabrikation des Papiers und der Stahlfeder hat eine solche Stufe der Vollkommenheit erreicht, daß auch das schnellste Hinübergleiten der Feder beim Schreiben ermöglicht wird; und sowohl das glatte Papier als auch die elastische, mehr spitz als breit gebräuchliche Stahlfeder fordern einfache, leicht ausführbare Buchstabenformen und natürliche Verbindungen der Formen unter einander.

Die Feststellung unserer Buchstabenformen muß also nach historischen und praktischen Gesichtspuncten erfolgen.

Schließlich wollen wir hier noch einer Bestrebung der Neuzeit Erwähnung thun, die dahin geht, jeden Schreiber in den Stand zu setzen, auch dem schnell gesprochenen Wort schreibend zu folgen. Diese „Redezeichenkunst oder Stenographie" ist noch eine zu junge Kunst, auch stehen die verschiedenen Systeme und Ansichten sich noch zu unvermittelt gegenüber, als daß wir der von manchen Seiten auftretenden Forderung: „Der Unterricht in der Stenographie muß in allen Schulen eingeführt werden," auch nur näher treten könnten. C. Reich urtheilt in seiner Anleitung S. 10: „Wegen wichtiger Voraussetzungen kann die Stenographie niemals Volks- und Schulschrift werden." Wir müßen uns ebenfalls dahin aussprechen, daß von einer Einführung des stenographischen Unterrichts in unsern Volksschulen ganz abgesehen werden muß. Genaueres über Stenographie und die dahin gehörige Literatur findet sich in Kehr's Geschichte der Methodik Band II. S. 162—169.

II. Alles Schreiben geschieht zu dem Zweck, daß das Geschriebene zu einer spätern Zeit gelesen werden soll, sei es von uns selbst oder von einem andern, des Lesens Kundigen. Darum stellen wir an alles Geschriebene die eine Forderung, daß es sich jederzeit leicht und schnell lesen lasse. Das ist bei einer schönen Schrift immer der Fall. Wer wüßte sich nicht aus eigener Erfahrung zu erinnern, daß er beim Anblick einer schönen Handschrift unwillkürlich zugriff, um zu lesen, um selbst dann zu lesen, wenn der Inhalt wenig Anziehendes bot; wer könnte nicht ein Beispiel vom Gegentheil anführen, „wo fehlerhafte, gekritzelte, gespreizte, unleserliche Schriftzüge" ihm entgegentraten! Und wenn nun gar der Schreiber seine eigene Schrift nicht lesen kann,

so verdient er wahrlich den herben Tadel, den das Volkssprüchwort ihm ertheilt. Der Historiker und Staatsrath Niebuhr urtheilt: „Eine schlechte Handschrift sollte man niemals verzeihen, sie verräth ein schimpfliche Trägheit. In der That, das Absenden eines schlecht geschriebenen Briefes an einen Nebenmenschen ist eine so unverschämte Handlung, wie ich nur irgend eine weiß."

Welche Anforderungen sind nun an die Handschrift zu stellen, damit sie schön genannt werden kann?

Sehen wir uns in der maßgebenden Literatur um, so begegnen wir überall denselben Anforderungen. Eine schöne Handschrift muß 1) einfach, 2) deutlich und bestimmt, 3) regelmäßig, 4) gefällig, leicht oder fließend, frei und rein sein und 5) einen bestimmten Charakter tragen.

1) Eine schöne Schrift muß einfach sein, denn Einfachheit gilt im allgemeinen als erstes Grundgesetz der Schönheit. Was ist es, das uns beim Durchblättern der Skizzenbücher großer Maler so fesselt? Die Einfachheit. Wir wundern uns, daß der Meister mit so wenigen, einfachen Strichen seinen Zweck so wirkungsvoll zu erreichen weiß. Man muß daher jeden Buchstaben auf die geringste Zahl der Elemente beschränken, alle unnöthigen und überflüssigen Züge fortlassen, für jeden Buchstaben nur eine, den Entwicklungsgesetzen streng entsprechende Form vorführen, und erst später dem durchgebildeten Schreiber mehrere Formen gestatten, die aber selbstverständlich innerhalb der Grenzen der Entwicklungsgesetze stehen müßen.

2. Eine schöne Schrift muß deutlich und bestimmt sein, „jeder Buchstabe muß eine eigenthümliche Form haben, und sich durch ein wesentliches, leicht in die Augen fallendes, und beim schnellen Schreiben nicht leicht verloren gehendes Kennzeichen von allen andern Buchstaben desselben Alphabets unterscheiden." (Mädler.) Doppelte Aufmerksamkeit erfordern in dieser Hinsicht die ähnlichen Buchstaben. Die nothwendigen, durch strenge Ableitung von der antiken Form erhaltenen Elemente jedes einzelnen Buchstaben müßen consequent festgehalten und nach Anfang, Ende, Richtung und Aussehen genau dargestellt und scharf ausgeprägt werden. Die vom Hapttheil getrennten Elemente, (Punct, U-Bogen, Strichelchen 2c.) müssen immer genau an ihren Ort gesetzt werden, so daß es nie zweifelhaft sein kann, zu welchem Buchstaben sie gehören. Die Deutlichkeit und Bestimmtheit des Schriftganzen wird wesentlich bestimmt durch die Regelmäßigkeit, die einer schönen Schrift nicht fehlen darf.

3. Die Regelmäßigkeit der Schrift muß zum Ausdruck kommen

a) in der Richtung und Lage der einzelnen Buchstaben. Da der Charakter der Schrift durch die Grundstriche bestimmt wird, so fordern wir als erstes Grundgesetz: „Alle Drucke (Grundstriche) haben **gleiche** Richtung." Die schnell geschriebene Schrift hat zu allen Zeiten eine größere oder geringere rechtsschräge Neigung gezeigt. Diese Neigung war um so größer, je schneller die Schrift geschrieben wurde. Da gegenwärtig als Ziel des Schreibunterrichts eine scharf ausgeprägte Schnellschrift, als den Zwecken des praktischen Lebens am besten entsprechend, gefordert wird, so sind schließlich alle Gegenströmungen, welche eine senkrechte oder linksschräge Schrift vorzogen, überwunden, und die rechtsschräge Schrift ist zu allgemeiner Anerkennung gelangt. Das Schnellschreiben ist aber auf die Dauer nur dann möglich, wenn der Körper und die Schreibglieder eine ungezwungene und natürliche Haltung einnehmen und bewahren, wenn namentlich der Feder eine dem anatomischen Bau der Hand entsprechende Haltung gegeben wird, so daß weder Ueberanstrengung und damit Ermüdung eines Gliedes, noch Zittern des Armes oder der Schreibfinger, noch gar der Schreibkrampf eintreten kann. Die Lage und Stellung des ganzen Körpers und die Lage des Papiers bestimmen aber auch zugleich die Lage der Schrift. „Die Schriftschräge ist eine absolute Folge der Haltung sowohl des ganzen Körpers, als insbesondere sämmtlicher Schreiborgane." (Strahlendorff.) „Der schräge Stand der Schrift ist darum ein ganz natürlicher und zum Schnellschreiben der sich am besten eignende, abgesehen davon, daß die deutsche Current- und englische Cursivschrift gerade geschrieben, höchst steif, abgeschmackt und undeutlich aussehen würde." (Dietlein.) Herrscht so hinsichtlich der rechtsschrägen Lage der Schrift völlige Uebereinstimmung, so hört dieselbe doch sofort

auf, wenn es sich darum handelt, die Größe des Neigungswinkels der Schriftzüge zu bestimmen.

Es werden Neigungswinkel von 45, 47, 50, 55, 59, 60, 73 und 75° gefordert. Alle diese Neigungswinkel (mit Ausnahme des Winkels von 45°) haben aber das eine gegen sich, daß sie sich nicht leicht und unmittelbar auffassen und bei der Correctur genau und schnell bestimmen lassen. Die „Erfahrung" darf nicht als Beweis für oder gegen die Richtigkeit und Nothwendigkeit des einen oder andern Neigungswinkels angeführt werden; es müßten dann alle Neigungswinkel als berechtigt anerkannt werden, weil die Erfahrung immer die eigene vorgefaßte Meinung des Schreiblehrers bestätigt; er muß seinen ganzen Schreibunterricht von vornherein ja darauf anlegen, seine Ansichten durchzuführen. Es läßt sich in der Schule vermittelst der Richtungslinien und der nöthigen Consequenz und Disciplin die Schrift unter jedem Neigungswinkel einüben. Auch die größere oder geringere „Deutlichkeit der Schrift", die durch diesen oder jenen Neigungswinkel erzielt werden soll, ist kein durchschlagender Beweis für oder gegen einen bestimmten Neigungswinkel. Die Buchstabenformen können mit der so sehr vervollkommneten Stahlfeder auf dem glatten Papier auch unter einem kleineren Winkel als 45° noch überaus deutlich dargestellt werden. — Eine bestimmte Größe des Neigungswinkels läßt sich überhaupt nicht mit mathematischer Nothwendigkeit weder aus der Schrift selber noch aus dem Schreibmaterial folgern; derselbe ist abhängig vom Schreibgebrauch und ist Geschmacks- und Modesache. Da nun aber die Schrift in der Schule doch unter einem bestimmten Neigungswinkel geschrieben werden muß, und es auf keinen Fall zu gestatten ist, daß der eine Schüler diesen, der andere jenen Neigungswinkel erwählt, so entscheiden wir uns aus praktischen Gründen für einen Neigungswinkel von 45° zur Schreiblinie; erstens ergiebt sich derselbe aus der weiter unten genauer zu beschreibenden Haltung des Körpers und der Schreiborgane und aus der Lage des Papiers mit Leichtigkeit von selber, er ist gewißermaßen ein Ausfluß dieser Haltung des Körpers und dieser Lage des Papiers; zweitens ist der Neigungswinkel von 45° leich aufzufassen und bei der Correctur auch leicht zu bestimmen, so daß selbst Kinder der Unterstufe bei zweckmäßiger Anleitung selber beurtheilen können, ob die von ihnen gefertigten Bustaben die geforderte Richtung inne halten oder nicht. Treten dazu noch einige „Richtungslinien" für jede Seite, so kann die Einübung des Neigungswinkels von 45° keine Schwierigkeiten verursachen. Einem zu langen Gebrauch der Richtungslinien möchten wir nicht das Wort reden, dieselben beinträchtigen die freie Auffassung und Darstellung der Schrift und sind aus den oben angeführten Gründen wohl ein nützliches, aber nicht gerade ein nothwendiges Hülfsmittel. Wenn trotzdem bei dem durchgebildeten Schreiber eine kleine Abweichung von dem Neigungswinkel von 45° sich herausbilden sollte, so können wir darin gerade kein besonderes Unglück erblicken. Wir rechnen diese Abweichung zu dem bestimmten Charakter, der sich bei jeder Handschrift herausbilden soll. Ein Abweichen von der einmal angenommenen Richtung ist aber auch dem durchgebildeten Schreiber nicht gestattet, auch in seiner Schrift müßen „alle Drucke **gleiche** Richtung haben."

b) Die Regelmäßigkeit der Schrift muß zum Ausdruck kommen in der Höhe und Tiefe oder den Längen der Buchstaben. Wir fordern darum: „Alle Längen (derselben Art) müßen einander gleich sein," d. h. alle Buchstaben derselben Länge haben gleiche Größe unter einander. Wir unterscheiden Mittel-, Unter-, Ober- und ganze Länge. Diese Längen müßen in allen Schriftsätzen in einem bestimmten Verhältnis zu einander stehen. Das Maß für dieses Verhältnis giebt der Grund- oder J-Strich, sowohl in der deutschen Current- als auch in der lateinischen Cursiv-Schrift an. Es wird nun die Höhe und Tiefe der Längen nach Grundstrichlängen bestimmt. Wir schließen uns hierin dem fast allgemein angenommenen Verhältnis von 1:7 für die ausgeschriebene deutsche Currentschrift (Mittellänge 1, Unter- und Oberlänge je 3, mit dem dazu gehörigen Grundstrich je 4 und für die ganze Länge 7 Grundstrichlängen) — und dem Verhältnis von 1:5 für die lateinische Cursivschrift an (Mittellänge 1, Unter- und Oberlänge 2 resp. 3, ganze Länge 5 Grundstrichlängen). Daß beim Einüben der Buchstaben auf der Unter- und Mittelstufe, wo die Buchstaben in einem größeren Maßstabe vorzuführen sind, ein anderes Verhältnis anzuwenden ist, soll bei der Darstellung des unterrichtlichen Stufenganges weiter ausgeführt werden.

Das Gesetz der Regelmäßigkeit fordert, daß auch die Großbuchstaben beider Alphabete sich dem obigen Verhältnis unterordnen. Ein Verlängern der Großbuchstaben nach oben und unten um eine halbe oder eine ganze Grundstrichlänge oder gar ein beliebiges Verlängern oder Verkürzen des einen oder andern Großbuchstaben (oder auch eines einzelnen Elements desselben) ist in der Schulschrift auf keinen Fall zu gestatten, auch in der Schnellschrift des gewöhnlichen Lebens nicht zu rechtfertigen; doch kann man's dort als Eigenthümlichkeit einer Handschrift auffassen und — kann es nicht verhindern. Ein bestimmtes Verhältnis der einzelnen Längen zu einander wie 1:4, 1:5, 1:6, 1:7, 1:9, 2:13, 2:15, 4:17 ꝛc., (welche Verhältnisse in den letzten Decennien wirklich gefordert worden sind), läßt sich ebenfalls nicht mit mathematischer Gewißheit und absoluter Nothwendigkeit aus der Schrift selber oder aus der Geschichte der Schrift oder aus sonst einem Umstande ableiten; das Verhältnis ist bedingt worden durch den herrschenden Schreibgebrauch, es ist Geschmacks- und Modesache. Aus der Geschichte der Schrift ergiebt sich nur, daß ein periodisches Zu- und Abnehmen der einzelnen Längen in den verschiedenen Jahrhunderten stattgefunden hat. Es scheint fast, als ob wir uns gegenwärtig noch in der Periode der Zunahme der Längen befänden; allein mit dem Verhältnis von 1:7 ist nach unserer Ansicht schon die Grenze des Erlaubten erreicht, und Verhältnisse von 1:11 oder 1:13, wie sie in einzelnen modernen Vorschriften (z. B. in den Lyon'schen Schreibebüchern) zu finden sind, müßen als übermäßige bezeichnet werden.

c) Die Regelmäßigkeit muß zum Ausdruck kommen in der Stärke der Drucke, d. h. „Alle Drucke (derselben Art) haben gleiche Stärke." Wir unterscheiden in unserer Schnellschönschrift zweierlei Drucke, gerade und gebogene. Die geraden Drucke sind entweder kurze oder lange, Grundstriche oder Keilstriche. Die Grundstriche, Drucke von Mittellänge, müßen in allen ihren Theilen gleiche Stärke zeigen. Die Keilstriche, Drucke von Unter-, Ober- oder ganzer Länge, beginnen oben fein und nehmen nach unten allmählich an Stärke zu, bis sie unten die Stärke eines Grundstrichs erreicht haben. Die Zunahme des Druckes muß in allen Keilstrichen eine gleichmäßige sein. Die gebogenen Drucke, Ovale, sind entweder kleine oder große, nach links oder rechts gebogene Drucke, kleine oder große, links oder rechts schattirte Ovale. Diese Drucke fangen oben fein an, nehmen allmählich an Stärke zu, bis sie etwa in der Mitte die Stärke eines Grundstrichs erreicht haben und nehmen dann ebenso allmählich wieder ab, bis sie bei der untern Biegung wieder fein sind. Alle Drucke müßen an ihren dicksten Stellen die Stärke eines Grundstrichs haben. Es muß der Individualität und dem Schönheitssinn des einzelnen Schreibers überlassen bleiben, ob er seine Drucke stärker oder schwächer gestalten will. Ohne jeglichen Druck geschrieben, bleibt die Schrift kritzelig, mit zu starkem Druck geschrieben, wird die Schrift zu dick, kleckſig und unförmlich; man halte die goldne Mittelstraße inne und fordere (namentlich in Mädchenclassen) immer bestimmt, scharf und kräftig ausgeprägte Drucke. Dagegen ist fest und bestimmt durch die Gesetze des neuern Schreibunterrichts vorgeschrieben, welche Striche Drucke sein müßen und welche nicht. Die moderne Schrift muß Schnellschrift sein; als solche gestattet sie dem Schreiber aber nicht, daß er während des Schreibens die Lage des Armes, der Hand, der Feder willkürlich ändere, namentlich darf die Feder nicht in der schreibenden Hand gedreht werden, folglich werden nur diejenigen Striche einen vollen Druck erhalten, welche in der Schriftlage von 45° liegen, alle übrigen Striche können nur fein, als Haarstriche (Schärfen, Schwächen) ausgeführt werden. Alle Haarstriche sind stets so fein und leicht wie nur möglich zu machen; die Drucke dagegen müßen mindestens die dreifache Stärke der Haarstriche haben.

d) Die Regelmäßigkeit der Schrift muß zum Ausdruck kommen in der Verbindung der Elemente zu Buchstaben, der Buchstaben zu Wörtern und zum Schriftganzen. Die Elemente eines Buchstaben müßen so mit einander verbunden werden, daß der Buchstabe, den sie bilden, auf den ersten Blick als ein Zeichen erkannt wird. Je schneller man die Anzahl der Buchstaben, aus denen ein Wort besteht, auffassen kann, desto leichter und sicherer wird das Lesen erfolgen, deshalb sind die einzelnen Buchstaben so mit einander zu Wörtern zu verbinden, daß zwischen zwei Buchstaben ein größerer Zwischenraum entsteht, als zwischen den Elementen

eines Zeichens. Das Schreiben ist also ein fortgesetztes „Gruppiren“ der Elemente zu Buchstaben, der Buchstaben zu Wörtern, der Wörter zu Schriftreihen, der Schriftreihen zum Schriftganzen. Suchen wir nun für diese Thätigkeit nach bestimmten Regeln und Gesetzen, so finden wir uns wieder in die Lage versetzt, der Individualität des einzelnen Schreibers freien Spielraum gewähren zu müßen. Wir können nur als bindend folgende Sätze hinstellen: Zwischen den bestimmenden Theilen eines Zeichens müßen kleine Entfernungen und zwischen den Buchstaben eines Wortes und den Wörtern einer Schriftreihe müßen große Entfernungen liegen. Die Schriftreihen müßen so weit von einander entfernt sein, daß zwischen den Unterlängen der ersten und den Oberlängen der folgenden Reihe der Raum einer Mittellänge frei bleibt. — Wie groß nun die einzelnen Entfernungen sein müßen, läßt sich schwer mathematisch genau bestimmen. Doch können wir für den Elementarunterricht im Schreiben einen schätzenswerthen Anhalt und für den weiteren Schreibunterricht ein stets leicht anwendbares Correctiv für die Entfernungen gewinnen, wenn wir die Buchstaben in ein Quadratnetz schreiben; die Drucke sind alsdann die Diagonalen der Quadrate. Der Buchstabe i erfordert ein Quadrat, der Buchstabe e zwei, n drei und m fünf nebeneinander liegende Quadrate. Die Buchstaben i, e, n, m können demnach als Maß für die Breite sämmtlicher Buchstaben des Alphabets dienen, dieselben zerfallen mit Rücksicht hierauf in 4 Gruppen. Nehmen wir nun die Entfernung der Grundstriche des n als einfache, kleine Entfernung an, so ist die Entfernung der bestimmenden Elemente bei den Buchstaben der i-Gruppe gleich Null, da alle diese Buchstaben nur einen Grundstrich, resp. Keilstrich enthalten; so ist ferner die Entfernung der bestimmenden Elemente bei den Buchstaben der e-Gruppe gleich einer halben n-Breite; die bestimmenden Elemente der Buchstaben der n-Gruppe sind durch eine normale (kleine) Entfernung geschieden, und endlich nehmen die Buchstaben der m-Gruppe zwei n-Breiten ein. Hieraus folgt nun, daß die Entfernung zwischen zwei Buchstaben größer sein muß als eine n-Breite, mindestens $1\frac{1}{2}$, in der Regel 2, ausnahmsweise 3 n-Breiten, je nachdem ein Wort einen kleinern oder größern Raum ausfüllen soll. Auf diese Weise lösen sich die Buchstaben von einander ab und erleichtern dem Auge die Gliederung des Wortes in Laute und damit das Lesen und eine Verwechslung von **m** und **in**, von **im** und **nn**, von **mm** und **nun** 2c. ist nicht mehr möglich. Die Wörter einer Schriftreihe müßen noch weiter von einander entfernt sein als die Buchstaben eines Wortes, 2—3 n-Breiten werden genügen; die Interpunctionszeichen sind durch eine n-Breite von dem vorhergehenden und nachfolgenden Worte zu trennen. Kleinlich und peinlich genau werden sich die obigen Regeln nie befolgen lassen; es würde der freie Schreibfluß zu sehr dadurch gehindert werden, doch ist es unbedingt nothwendig, daß von Zeit zu Zeit einzelne Schriftreihen und Sätze nach obigen Regeln einer strengen Correctur unterworfen werden, und daß das Auge stetig im richtigen Gruppiren geübt wird.

4. Eine schöne Schrift muß gefällig, leicht und fließend, frei und rein sein. — Werden die Regeln der Einfachheit, Deutlichkeit, Bestimmtheit und Regelmäßigkeit auch genau beachtet, so können zwar die Buchstaben für sich betrachtet correct, ja selbst schön sein, dennoch macht die Schrift als Ganzes betrachtet nicht den wohlgefälligen Eindruck, den eine schöne Schrift immer hervorrufen soll, weil die Gefälligkeit, die Eleganz fehlt, die sich besser herausfühlen als beschreiben läßt. Dieselbe bildet sich nur dann heraus, wenn der Schreiber die einzelnen Elemente der Buchstaben so beherrscht, daß er sie ohne Absatz, ohne Ecken und Lücken leicht und gefällig in einander überführt, wenn er die Buchstaben durch gleiche Zwischenräume von einander trennt und die Verbindungszüge leicht und zierlich ausführt. Diese Gefälligkeit wird sich erst nach langer, sorgfältiger und aufmerksamer Uebung einstellen, sie wird sich erst dann recht wirkungsvoll zeigen, wenn der Schreiber die Buchstabenformen so zu seinem geistigen Eigenthum gemacht hat, daß er sie auch ohne Vorschrift correct und sicher hervorbringen kann. — Werden nun die Buchstaben und Wörter, ohne mit der Feder abzusetzen, in sicherem wohlgeübtem Zuge mit freien, nur leicht aufliegenden Schreiborganen so auf das Papier geschrieben, daß auch bei der schnellsten Schreibart die Einfachheit, Deutlichkeit, Regelmäßigkeit, Gefälligkeit und Eleganz nicht verloren gehen, so ist der Schreiber zur wirklichen Freiheit des

Schreibens durchgedrungen, und diese wieder ruft eine Leichtigkeit der Federführung, einen Fluß der Buchstabenverbindungen hervor, wodurch die Schönheit der Schrift auf die höchste Stufe erhoben wird. — Der größte Schreibfluß fordert aber auch zugleich die größte Reinheit der einzelnen Züge, hat dieselbe zur nothwendigen Folge. Je schneller und leichter die einzelnen Haarstriche hervorgebracht werden, desto feiner und zierlicher werden sie; je schneller und sicherer die einzelnen Drucke hervorgebracht werden, desto schärfer werden sie, desto glatter und reiner erscheinen ihre Ränder. — Daß mit der Reinheit der Schrift auch die Reinlichkeit des Buches und Papiers unbedingt verbunden sein muß, bedarf keiner Erwähnung; Unsauberkeit des Blattes und Heftes würde auch die schönste Schrift ungenießbar machen.

5. Eine schöne Schrift muß einen bestimmten Charakter tragen. Die Leichtigkeit und der Fluß der Schrift sollen keineswegs zu einer Uniformirung aller Handschriften führen, sollen keineswegs Handschriften herausbilden, welche jeden Schreiber zum Urheber haben könnten, Handschriften, die saft- und kraftlos über das Papier fließen, nichtssagende Handschriften; es muß vielmehr auch beim größten Schreibfluß der Charakter des Schreibers in der Schrift zum Ausdruck kommen. Dieser Charakter der Schrift ist mit der Durchbildung, welche durch die obigen Forderungen dem Schreiber zugemuthet wird, unzertrennlich verbunden. Nur ein willenskräftiger, energischer, nur ein charaktervoller Mensch kann jenen Anforderungen an die Schönheit seiner Schrift genügen; derselbe wird aber auch bei der genauesten Befolgung der obigen Forderungen ein „gewißes Etwas" in seine Schrift legen, wodurch dieselbe sich von jeder andern Handschrift unterscheiden wird. Dieser individuelle Schriftcharakter kann sich zeigen in der Stärke und Beschaffenheit des Druckes, in der Formung der Schleifen und Ovale, in der Verbindung der Buchstaben, in der Schriftlage (dem Neigungswinkel), in der Art und Weise, die Nebenzeichen: Puncte, U-Bogen, Strichelchen ꝛc. zu setzen u. s. w. — denn auch innerhalb der oben gezogenen Grenzen ist jedem Schreiber noch ein gewißer Spielraum gelassen, der von den verschiedenen Schreibern auch in verschiedener Weise benutzt wird. Der Charakter der Schrift wird ferner zum Ausdruck kommen in der Consequenz, mit welcher die berechtigten Eigenthümlichkeiten in allen Schriftsätzen und zu allen Zeiten auftreten. Wer in diesen Eigenthümlichkeiten wechselt, ist noch nicht zu einer charakteristisch durchgebildeten Schrift gelangt. Ueberhaupt zeigt sich dieser individuelle Schriftcharakter erst bei dem durchgebildeten Schreiber, nicht bei dem Schüler, der noch nicht zur freien Beherrschung der Buchstabenformen gelangt ist.

So ergiebt sich als Ziel des Schreibunterrichts eine einfache, deutliche und bestimmte, regelmäßige, gefällige, leichte und fließende, freie und reine, charakteristisch durchgebildete Schnellschrift, oder eine schöne Schnellschrift, oder eine schnellgeschriebene Schönschrift. — Der Unterschied von Schönschrift und Handschrift, oder von langsam geschriebener Schrift (Buchstabenmalen, Buchstabenzeichnen) und schnell geschriebener Schrift, von welchen die erstere ein ganz anderes Gesicht zeigt wie die letztere, muß aus unsern Schulen verschwinden. Alles Schnellgeschriebene muß schön geschrieben sein, und alles Schöngeschriebene muß schnell geschrieben sein; darum müßen die Früchte eines guten Schreibunterrichts in allen Schriftsätzen zur klaren Anschauung kommen.

Das Ziel des Schreibunterrichts wird jeder Lehrer erreichen, wenn er die bewährten und allgemein gültigen pädagogischen und didaktischen Regeln auch auf den Schreibunterricht anwendet und denselben darnach gestaltet.

1) Obenan steht der pädagogische Grundsatz der Anschauung: „Aller Unterricht muß von der Anschauung ausgehen." Das gilt auch in erster Reihe von dem Schreibunterricht. Object des Schreibunterrichts sind die Buchstabenformen; Formen müßen nothwendig angeschaut werden; darum stellen wir als erste Forderung auf: Jede Buchstabenform werde den Schülern zur deutlichen Anschauung vorgeführt. Das kann fruchtbringend nur auf folgende Weise geschehen: der Lehrer schreibt das Zeichen mit der Kreide vor den Augen der Schüler in so großem Maßstabe an der Schultafel vor, daß jeder Schüler von seinem Platze aus die Form deutlich sehen kann. Dieses Vorschreiben muß aber auch, so oft es die Zeit und Umstände ermöglichen, (wenigstens aber einmal) mit der Feder durch die Hand des

Lehrers im Schreibheft des Schülers erfolgen, so daß der Schüler auch mit eignen Augen sieht, wie der Lehrer mit der Feder die Buchstaben entstehen läßt. Das Vorschreiben kann dem Lehrer unter keinen Umständen erlassen werden; mit dem Fortfall desselben würde er auf die erste Grundbedingung des Gelingens seines Schreibunterrichts verzichten. Auch die fertige Vorschrift, sei sie lithographirt oder von anderer Hand geschrieben oder auch vom Lehrer selber vor der Stunde geschrieben, ersetzt das Vorschreiben vor den Augen der Schüler nicht. „Eine gute Vorschrift schreiben sehen, reizt zehnmal mehr zur Nacheiferung als eine noch so gut gestochene oder lithographirte. Es geht eben nichts über das Gutvormachenkönnen!" Aus dieser Forderung erwächst zunächst für jeden Schreiblehrer die Aufgabe, fortgesetzt bis in sein Alter hinein täglich praktische Uebungen mit der Kreide und mit der Feder anzustellen, um seiner Handschrift 1) die oben geforderten Eigenschaften zu erhalten, um sie 2) immer mehr zu steigern, und endlich 3) um sie, falls sie seiner Handschrift abgehen sollten, sich durch eifriges Studium, durch gründliche, geregelte und beharrliche Uebung zu erwerben. Es sollte jeder Schreiblehrer in seiner Wohnung eine „Schultafel" haben, und täglich mit Kreide darauf schreiben. „Wenn es so viele Elementarlehrer giebt, denen eine schöne Handschrift nicht eigen ist, und die deshalb auch einen dürftigen Schreibunterricht ertheilen, so hat dies keinen andern Grund, als daß der Lehrer die Fortsetzung der Uebung und Ausbildung seiner Hand unterlassen hat. Wie jedes andere Lehrobject erfordert auch das Schreiben von dem Lehrer ein stetes Fortschreiten, Fortschreiten im Selbstkönnen und im Unterricht" (Hertzsprung). Die Entschuldigung, „ich kann nun einmal nicht schön schreiben," klingt im Munde eines Lehrers doppelt kläglich. Er soll die Schüler zum Können führen und er kann selber nicht?! Das Nichtkönnen ist nur zu entschuldigen bei unheilbaren organischen Fehlern der Schreibglieder und hat in allen andern Fällen seinen Grund im nicht ernstlich Wollen. Jeder Lehrer, der ernstlich schön schreiben will, kann es lernen, auch dann lernen, wenn er im Seminar keinen genügenden Unterricht im Schreiben empfangen haben sollte; jedes größere Lehrbuch der Kalligraphie (Hertzsprung, Strahlendorff, Dietlein) giebt ihm gründliche Anleitung dazu.

2) Das vor den Augen der Schüler an der Schultafel entstandene Zeichen muß eine gewiße Zeit zum stillen Anschauen geboten werden. Hierbei wird sich zeigen, ob ein Lehrer wirklich der Meister seiner Classe ist, der Führer der leiblichen und geistigen Thätigkeit seiner Schüler. Es giebt Schulen, in welchen diese Zeit sicher benutzt wird zum Zurechtlegen der Schulgeräthschaften, zu Bewegungen jeder Art, zur Ausübung von Allotria. Es giebt andere Schulen, in denen die Schüler sich in dieser Zeit zwar ruhig verhalten, ihre Augen auch auf die Tafel richten, allein von dem Bemühen, das Zeichen selbständig zu erfassen und zu verstehen, ist in den Gesichtern der Schüler keine Spur zu sehen. Es giebt endlich Schulen, in denen die Schüler mit gespanntester Aufmerksamkeit das Zeichen anschauen, jeden Zug desselben verfolgen und sich seine Beschaffenheit einzuprägen suchen. Daß der Zweck des stillen Anschauens nur in den Schulen der letzten Art erreicht wird, liegt auf der Hand. Alle anderen Schulen sollten diese zweite Forderung lieber unberücksichtigt lassen.

3) Das Zeichen, welches die Kinder in seiner Totalität angeschaut haben, muß in seine einzelnen Elemente (Züge) zerlegt werden. („Vom Ganzen zu den Theilen.") Jeder Zug des Buchstaben muß einzeln an die Tafel geschrieben, einzeln aufgefaßt und beschrieben werden nach Anfang, Ende, Richtung und Aussehen. Der Lehrer veranlaßt die Schüler, sich über jeden Zug selbständig auszusprechen, und verschafft sich so die Gewißheit, daß jeder Schüler auch jeden einzelnen Zug wirklich richtig aufgefaßt hat. Dann folgt

4) Das Aufbauen des Zeichens aus seinen Theilen („Von den Theilen wieder zum Ganzen"), wobei die Schüler einzeln dictiren können, wie die Züge der Reihenfolge nach ausgeführt werden müßen. Dieses Aufbauen nach Dictando muß öfter geschehen. Dann können die Schüler veranlaßt werden

5) zur selbständigen zusammenhängenden Wiedergabe der Beschreibung des Zeichens, zuerst in ausführlicher, dann in kurzer, knapper Form. — Ist so für das Verständnis und die richtige Auffassung der Form in genügender Weise gesorgt, so ist

6) zur Einübung des Zeichens zu schreiten. Von kleineren Schülern (Unter- und Mittelstufe) ist das Zeichen zuerst „in der Luft" zu schreiben. Alle Schüler sehen das fertige Zeichen an der Schultafel an, heben den Zeigefinger der rechten Hand (oder Griffel resp. Feder in correcter Haltung), der Lehrer verfolgt an der Tafel mit seinem Zeigestäbchen die einzelnen Züge des Zeichens, die Schüler führen dieselbe Bewegung in der Luft aus und benennen dabei die einzelnen Züge entweder einzeln oder gruppenweise oder im Chor. Auch hier wird sich wieder zeigen, wie weit der Lehrer der Meister seiner Schüler ist, ob er sie wirklich zur correcten Ausführung der Schreibbewegungen bringt, oder ob es ihm genug ist, wenn die Kinder nur so aufs Gerathewohl mit den Armen in der Luft umherfuchteln; im letzten Falle kann er sich und seinen Schülern die „Luftstreiche" schenken. Auf der Oberstufe fällt selbstverständlich diese Uebung fort; es wird dann zur Uebung des Zeichens mit der Feder im Heft (oder mit dem Griffel auf der Tafel) geschritten. Nach Commando setzen die Schüler an und führen das Zeichen Zug um Zug nach Zählen aus, 5—10 mal, wobei entweder der Lehrer selbst zählt oder je nach Umständen ein oder mehrere Schüler. Aufgabe des Lehrers bleibt hierbei, sich soviel als möglich zu überzeugen, wie das Zeichen von jedem einzelnen Schüler ausgeführt worden ist, ob und welche Fehler gemacht worden sind. Hierzu ist nothwendig, daß der Lehrer „ein umsichtiges Auge und einen schnellen Ueberblick" habe. Die Schreibthätigkeit wird unterbrochen und an der Schultafel gemeinschaftlich

7) die Correctur vorgenommen. Die fehlerhaften Zeichen werden vom Lehrer mit der Kreide an die Schultafel geschrieben, wobei der nicht richtig gemachte Zug besonders hervorzuheben ist. Die Schüler selber müßen nun angeben, 1) was für ein Fehler gemacht ist, 2) wie der betreffende Zug richtig dargestellt werden muß und 3) genau ihre Buchstaben mit der Vorschrift vergleichen und falls sich der Fehler in ihrem Hefte befindet, einen kleinen Strich darunter machen. Auf dieses sorgfältige Vergleichen ist ein Hauptgewicht zu legen. Auch sind die Schüler, die den einen oder andern Fehler gemacht haben, aufzufordern, sich von ihren Plätzen zu erheben und anzugeben, was sie bei fortgesetzter Uebung richtig zu machen haben. Hier muß sich zeigen, ob der Lehrer das umsichtige Auge, den schnellen Ueberblick hat, der mit einem Blick alles sieht. Nur zu gerne bleiben die Schüler sitzen in der Meinung, „der Lehrer weiß nicht, daß ich den Fehler auch gemacht habe." Ferner ist das Bekenntnis, „ich habe etwas falsch gemacht," auch für Kinder unangenehm, und nach der menschlichen Natur ist es nur erklärlich, wenn sie sich diesem Bekenntnis entziehen wollen. Es wäre falsches Mitleid, das dem Kinde dieses Bekenntnis ersparen wollte. Erkenntnis und Bekenntnis des Fehlers sind auch die Grundbedingungen zum Besserschreiben. Gerade bei der Correctur muß der Schreiblehrer noch andere Eigenschaften offenbaren: liebevolle Geduld, „unermüdliche Ausdauer und Beharrlichkeit." — Uebung und Correctur, Correctur und Uebung in der mannigfaltigsten Weise wechseln so lange mit einander ab, bis das Zeichen schön eingeübt, und die höchste Stufe des Schreibens,

8) die schöne Darstellung des Zeichens auch ohne Vorschrift bloß aus dem Gedächtnis des Schülers, erreicht ist. Jedes Zeichen muß geistiges Eigenthum des Schülers werden, über welches er jederzeit frei verfügen kann.

Diese freie Herrschaft muß jedem Schüler wenigstens über zwei Schriftalphabete mit ins Leben gegeben werden, über das deutsche und lateinische, über die Current- und Cursivschrift. Die Buchstaben dieser Alphabete sind aber nicht in alphabetischer Reihenfolge, sondern in genetischer Stufenfolge zur Einübung zu bringen. Genetisch heißt entstehungs- oder entwicklungsgemäß, hier also die Entstehung und Entwicklung der Buchstabenformen verfolgend und erklärend. Dieses Verfahren nöthigt uns, die Buchstaben in die einzelnen Elemente zu zerlegen und zu untersuchen, welches Element dem einzelnen Buchstaben seinen bestimmten Charakter gegeben hat, also das bestimmende Element gewesen ist. Wenn nun dasselbe Element bestimmend auf eine ganze Reihe von Buchstaben eingewirkt hat, so ist dieses Element zur Grundform zu erheben und alle Buchstaben, die dieser Grundform folgen, zu einer Buchstabengruppe zu vereinigen. Innerhalb dieser Gruppe sind die einzelnen Buchstaben auch in genetischer Ordnung aufzuführen, so daß auch hier zur Anschauung kommt, wie ein Buchstabe aus dem andern entstanden ist.

Die historische Entwicklung der Buchstabenschrift ergiebt, daß die ältesten Buchstaben (altgriechische, etruskische und runische) nur aus geraden Strichen gebildet waren, die entweder senkrecht oder etwas schräge zur Grundlinie standen, erst später wurden gewiße Winkel einzelner Buchstaben gerundet, woraus sich dann der Kreisbogen bei der römischen Capitalschrift und der Ovalbogen bei der Uncial- und Cursivschrift ausbildete. Die Rundungen waren am besten ausgebildet und auf das größte Maß ausgedehnt bei der fränkischen Minuskel, wie jetzt noch unsere lateinische Druck- und Schreibschrift zeigt. Die gothische Schrift merzte wieder alle Rundungen aus und bildete alle Buchstaben aus geraden Strichen, wie wir es jetzt noch bei den Minuskeln unserer deutschen Druckschrift sehen, während durch die Einwirkung der Fractur (Albrecht Dürer) die Majuskeln unserer deutschen Druckschrift fast ausschließlich aus Rundungen gebildet sind. Wir können also den Satz aufstellen: Sämmtliche Buchstaben aller Alphabete sind entweder aus geraden oder gebogenen oder aus geraden und gebogenen Strichen gebildet; die gebogenen Striche nähern sich mehr oder weniger der Ovalform. Folglich sind die beiden Formelemente der Schrift der gerade Strich oder Abstrich und der gebogene Strich oder das Oval. Aus diesen beiden Formelementen haben wir nun unsere sämmtlichen Buchstaben aufzubauen und die nöthigen Grundformen abzuleiten.

Das Aussehen und die Richtung der beiden Formelemente sind abhängig erstens von der Form und Beschaffenheit der Feder und zweitens von der Haltung und Führung derselben. Federn mit breiter Spitze (Schnabel) bringen bei jedem Abstriche auch breite, kräftige Drucke hervor, während Federn mit feiner Spitze schmale und feinere Drucke fertigen; Federn, die kurz zugeschnitten sind, bringen andere Abstriche hervor, als solche, die lang und schlank zugeschnitten sind; mit weichen Federn schreibt man anders als mit harten, mit der Rohr- und thierischen Feder anders als mit der Stahlfeder u. s. w.; ebenso müßen verschieden gerichtete und geformte Striche entstehen, wenn der Ausschnitt der Feder nach rechts oder halbrechts gerichtet, dem Körper des Schreibenden zu- oder abgewendet ist u. s. w. Unsere Federhaltung ist so eingerichtet, daß sie dem anatomischen Bau und der daraus folgenden Bewegung der Hand entspricht. Die Spitze des Federhalters weist nach der rechten Schulter und der Ausschnitt der Feder ist dem Körper zugekehrt. Während des Schreibens muß die Feder durchaus parallel mit der Normalrichtung bleiben und darf niemals in der Hand gedreht, auch darf die Handlage nicht verändert werden, da wir unsere Buchstaben in fortlaufendem Schreibfluß an einander reihen müßen. Es können also bei der Schreibbewegung der Hand nur zweierlei Striche entstehen, solche von unten nach oben und solche von oben nach unten; erstere sind Verbindungsstriche, Aufstriche, sie können, der Natur der Stahlfeder und der Federführung entsprechend, nur fein hergestellt werden; letztere sind Druckstriche, Abstriche, sie stellen die wesentlichen Züge der Buchstaben dar und müßen nur in vereinzelten Fällen fein sein. Jeder Abstrich wird durch einen kurzen Schlag (Ruck) hervorgebracht, welcher durch die Beweglichkeit des Muskelfleisches im Unterarm an der Stelle, wo der Unterarm auf der Tischkante aufliegt, und durch eine geringe, abwärtsgehende Fingerbewegung ausgeführt wird.

Es können aber mit der elastischen Stahlfeder in der Schnellschrift nur kurze gerade Abstriche von gleicher Stärke ausgeführt werden, alle längern geraden Abstriche dagegen müßen, den Gesetzen des Falles folgend, oben fein anfangen und nach unten an Stärke zunehmen. Diese langen Abstriche heißen Keilstriche. Der Abstrich tritt also in zwei Formen auf, 1) als kurzer Abstrich, Abstrich der Mittellänge, Grundstrich im engeren Sinne, (auch E- und J-Strich genannt), 2) als langer Abstrich, Keilstrich auch Kegelstrich genannt; derselbe tritt in 3 Längen auf a) als Keilstrich der Unterlänge, von der obern Mittellinie bis zur untern Grenzlinie reichend, b) als Keilstrich der Oberlänge, von der obern Grenzlinie bis zur untern Mittellinie reichend, c) als Keilstrich der ganzen Länge, von der obern bis zur untern Grenzlinie gehend. — Das Oval wird stets in einem Zuge gefertigt durch Bewegung der Finger und des Unterarms, entweder links oder rechts herum abwärts, so daß der Druck entweder auf der linken oder auf der rechten Seite liegt und die entgegengesetzte Seite fein bleibt. So tritt also das Oval auch in zwei Formen auf, 1) als Oval links schattirt, 2) als Oval rechts schattirt. (Taf. I. Fig. 1—4).

Hiernach sind aus den beiden Formelementen vier Grundformen abgeleitet: 1) der Grundstrich 2) der Keilstrich 3) das Oval links schattirt, 4) das Oval rechts schattirt. — Nach diesen 4 Grundformen lassen sich sämmtliche Buchstaben des kleinen deutschen und lateinischen Alphabets in 4 Gruppen bringen, ferner lassen sich sämmtliche Buchstaben beider Alphabete daraus construiren.

Die Aufstriche (Haarstriche) dienen nur zur Verbindung der Grundformelemente und werden als zusammengehörig mit dem nachfolgenden oder vorhergehenden Druckstrich aufgefaßt. Die Aufstriche sind entweder gerade oder gebogen. Gerade Aufstriche dienen zur Verbindung von Grund- oder Keilstrichen, gebogene Aufstriche kommen im Oval und in den Verbindungsschleifen vor. Von den letzteren müßen wir 2 Arten unterscheiden 1) die Keilstrichschleife (Tafel I. Fig. 5). Liegt der Verbindungsschleife der Keilstrich zu Grunde, so bildet die Grundform der Schleife ein rechtwinkliges Dreieck, dessen eine Kathete der Keilstrich, dessen andere Kathete ein Hülfsstrich von Grundstrichlänge ist, welcher rechtwinklig auf das untere Ende des Keilstrichs gesetzt wird und dessen Hypotenuse ein gerader Aufstrich vom Ende des kleinen Hülfsstrichs bis zum Schnittpunct des Keilstrichs mit der Mittellinie ist. Um den kleinen Hülfsstrich wird nach unten ein Halbkreis geschlagen, der gebogene Theil der Keilstrichschleife. — 2) Die Ovalschleife (Taf. I. Fig. 6). Liegt der Schleife ein Oval zu Grunde, so wird in freiem Zuge der Druck des Ovals in den Aufstrich übergeführt, der bis zum Schnittpunct des Ovals mit der Mittellinie geht.

Die Großbuchstaben bauen sich aus denselben Formelementen auf, doch tritt der Abstrich (Keilstrich) nur untergeordnet auf; das Oval ist das bestimmende Element. Im großen deutschen Alphabet tritt der Keilstrich in 6, im großen lateinischen Alphabet nur in 4 Zeichen auf, deshalb sind die Grundformen für die Großbuchstaben nur aus dem Oval abzuleiten. Auch hier genügen vier Grundformen zum Aufbau sämmtlicher Zeichen: 1) das Oval links schattirt, 2) das Oval rechts schattirt, 3) der F-Zug, 4) der U-Zug.

Sehen wir uns jetzt die Construction dieser Grundformen genauer an. — Jedes Oval hat zwei Achsen, eine Längs- und eine Querachse, beide schneiden sich rechtwinklig im Mittelpunct des Ovals. Die Längsachse steht unter einem Winkel von 45° zur Schreiblinie; die Größe derselben wird durch die jedesmalige Oberlänge der Schriftreihe bestimmt. Die Größe der Querachse muß aus der Längsachse durch Festsetzung eines bestimmten Verhältnisses beider Achsen zu einander gefunden werden. Dieses Verhältnis ist aber kein absolutes, sondern abhängig vom Schreibgebrauch. Als allgemein gültiger Satz kann nur aufgestellt werden: Die Ovale sind möglichst voll und rund zu nehmen, schmale und enge Ovale sind zu vermeiden. Das Verhältnis der kleinern Achse zur größern ist darum von den verschiedenen Schreiblehrern in verschiedener Weise festgestellt worden = 2 : 3, 1 : 2, 2 : 5, 1 : 3. Wir müßen an dieser Stelle auf eine genaue Darlegung des „Für und Wider" verzichten. Wir entscheiden uns für das Verhältnis von 2: 5 (oder 1: 2½) bei den Ovalen der deutschen Current- und für das Verhältnis von 1: 2 bei den Ovalen der lateinischen Cursivschrift. In der deutschen Currentschrift treten zur Bildung eines Zeichens oft 2—3 Ovale neben einander (wie bei A, N, M, V, W); dieselben sind entweder durch gebogene Aufstriche oder durch eingeschobene U-Bogen mit einander verbunden; dagegen werden in der lateinischen Cursivschrift die Ovale fast nur einzeln verwendet. In dieser Thatsache liegt der Grund, weshalb die Ovale der deutschen Currentschrift einen kleineren Querdurchmesser haben müßen als die der lateinischen Cursivschrift. Darin ist auch die Ursache zu suchen, daß einige Schreiblehrer den Querdurchmesser der „deutschen Ovale" noch kleiner genommen haben als 1 : 3, andere die Ovale bei der Construction der deutschen Großbuchstaben fast ganz verbannt und den Keilstrich dafür eingeschoben haben (so Lyon und Reich). Wir können aber den so entstandenen „engbrüstigen" und steifen Majuskeln keinen Geschmack abgewinnen und halten fest an dem Satz: Die Ovale müßen so voll und rund als möglich sein. — Das Oval läßt sich nach jeder geometrisch zuläßigen Methode construiren, weshalb wir hier keine genaue Beschreibung der Construction geben (Taf. I. Fig. 7).

1) Das Oval links schattirt (Taf. I. Fig. 8). Wir beginnen in der Mitte der rechten Seite, fahren in feinem Aufstrich aufwärts, biegen nach links um, lassen

beim Abwärtsschreiben den Druck bis etwas unterhalb des Scheitels der Querachse zunehmen (der Grund liegt in der Federhaltung, s. weiter unten), dann wieder abnehmen, bis wir fein nach rechts umbiegen, zur Mitte aufwärts fahren und das Oval schließen.

2) Das Oval rechts schattirt (Taf. I. Fig. 9) beginnen wir in der Mitte der linken Seite, fahren fein aufwärts, biegen nach rechts um mit Druckzunahme bis etwas oberhalb des rechten Scheitelpunctes der Querachse u. s. w.

3) Den F-Zug (Taf. I. Fig. 10) erhalten wir, wenn wir zwei Ovale mit ihren schattirten Seiten an einander schreiben und die obere Hälfte des rechts schattirten, sowie die untere Hälfte des links schattirten Ovals auslöschen, dann bleibt die obere Hälfte des links- und die untere Hälfte des rechts schattirten Ovals oder der F-Zug übrig. Durch das umgekehrte Verfahren erhalten wir den

4) U-Zug (Taf. I. Fig. 11a). Der so entstandene U-Zug weicht von der Schriftlage von 45° um etwa 5° ab, deshalb empfiehlt sich die Construction des Zuges aus zwei Ovalen, die mit ihren schattirten Seiten derartig aneinander gelegt werden, daß das rechts stehende Oval ⅓ tiefer zu stehen kommt, als das links stehende (Fig. 11b).

Diesen vier Grundformen entsprechend werden sämmtliche Großbuchstaben in vier Gruppen gebracht. — Ovale ohne Druck in sehr schräger Lage treten bei einigen Großbuchstaben zu Anfang, bei andern zum Schluß auf und werden Anstrich- resp. Anfangs- und Schlußovale, auch Vorschwünge und Nachschwünge genannt (Taf. I. Fig. 12); dieselben sind nichts weiter als Aufstriche, die in die Form eines Ovals gebracht sind. Bei den meisten Buchstaben dienen diese Ovale nur zur Verzierung und müßen deshalb möglichst leicht und elegant ausgeführt werden. Auf der Unter- und Mittelstufe sind dieselben nicht zu gestatten, auf der Oberstufe nur dann, wenn die Schüler die einfachen Buchstaben vollkommen beherrschen. Ueberhaupt macht die Schnellschrift von diesen Verzierungsovalen nur spärlichen Gebrauch, während dieselben bei einer mehr brillanten und prunkenden Schrift, wie solche zu besondern Zwecken angefertigt wird, reichliche Verwendung finden.

Ehe wir zur Beschreibung der einzelnen Buchstabenformen übergehen, wollen wir noch das Nöthige über die Haltung des Körpers und der Feder, die Lage des Papiers, die Vorübungen und das Taktschreiben beibringen.

Eine schöne Schnellschrift kann nur bei zweckmäßiger Haltung des Körpers und der dadurch ermöglichten freien Bewegung der Schreiborgane erlangt werden. Die correcte Haltung des Körpers ist wiederum abhängig von der Beschaffenheit der Subsellien. Der Sitz muß eine solche Höhe haben, daß die Füße des Schreibers fest auf den Boden gestellt werden können, daß Ober- und Unterschenkel im Knie noch einen rechten Winkel bilden. Die Platte des Tisches darf nur so hoch über dem Sitz stehen, daß der Schreiber, ohne die Schultern in die Höhe ziehen oder seinen Oberkörper weit vorbeugen zu müßen, seinen Ellenbogen auf die Tischkante stützen kann. Der Oberkörper (Brust) des Schreibenden nimmt eine schräge Stellung zur Tischkante ein, bildet mit derselben einen Winkel von ca. 20°, so daß die linke Seite der Tischkante etwas näher ist als die rechte; daraus folgt, daß auch der rechte Oberschenkel etwas weiter auf der Bank ruht als der linke, der linke Fuß dagegen etwas weiter vorgesetzt ist als der rechte. Der Oberkörper neigt sich etwas vorn über, cr. 20° von der Senkrechten und findet seine Hauptstütze im linken Arm, der mit seinem Ellenbogen auf der Tischkante ruht, so daß der Oberkörper diese nicht berühren, daß ferner die linke Schulter nicht herunterhängen kann, und so das Schiefsitzen unmöglich ist. Beide Schultern müßen in gleicher Höhe sich befinden. Der linke Unterarm liegt auf dem Tische, parallel zur Kante, etwa eine Hand breit von derselben entfernt. Die linke Hand ist etwas auswärts gerichtet, und bringt das Papier (Heft) in die schreibgerechte Lage. Der Kopf ist leicht nach vorn geneigt und mindestens 30 cm. von dem Papier entfernt. — Der rechte Arm, die Schreibmaschine, darf niemals zur Stütze des Körpers dienen, er muß unter allen Umständen freien Spielraum zur Bewegung haben. Der Oberarm hängt ungezwungen herab. Der Unterarm legt sich rechwinklig zur Tischkante so leicht und lose auf die Platte, daß er mit Leichtigkeit an der Tischkante entlang fahren kann; die Berührungsstelle liegt etwa in der Mitte zwischen Handwurzel und Ellenbogen. Der rechte Unterarm darf auf der Tischplatte weder hinauf noch hinab bewegt

werden (da ja die linke Hand die Aufgabe hat, das Papier je nach Bedürfnis hinauf und hinab zu schieben), er führt nur eine Bewegung von links nach rechts aus, der weiterschreibenden Hand folgend, wobei der Oberkörper sich ein wenig nach rechts neigt. Auf diese Weise wird die gerade Schreiblinie hergestellt; die Tischkante dient dabei als Lineal, und das Gefühl muß nach und nach so geschärft werden, daß der Arm immer mit derselben Stelle die Tischkante berührt. Die Richtung der Schreiblinien ist also abhängig von der Tischkante, deshalb muß das Papier resp. Heft parallel mit der Tischkante wagerecht auf dem Tische liegen und darf niemals eine schiefwinklige Lage einnehmen; es wird etwas nach rechts gerückt, so daß der linke Rand des Blattes in seiner Verlängerung noch den Körper trifft. — Während durch die Thätigkeit des rechten Armes die gerade Schreiblinie hergestellt wird, formen gleichzeitig Hand und Finger desselben (unter Beihülfe des Armes) die einzelnen Buchstaben. Die drei ersten Finger der rechten Hand sind die Schreibfinger; sie halten die Feder wie folgt: Der Daumen (erste Finger) legt sich leicht gekrümmt mit der rechten Seite seines Nagelgliedes an die linke Seite des Federhalters, der Mittelfinger (dritte Finger) legt sich ebenfalls leicht gekrümmt mit der linken Seite seines Nagelgliedes an die rechte Seite des Halters — er darf nie unter dem Halter liegen — etwa da, wo die Feder aus dem Halter hervorragt; der Daumen steht etwas zurück. Beide Finger üben einen leichten Druck auf den Halter aus, so daß derselbe sich mäßig in das weiche Fleisch der Nagelglieder drückt, doch darf der Druck nicht so stark sein, daß die Fingerspitzen davon weiß werden. Der Zeigefinger legt sich (auch leicht gekrümmt) oben auf den Halter, um ein Herausspringen desselben zu verhindern und einen mäßigen Druck zur Hervorbringung des Grundstrichs auszuüben. Der Halter lehnt sich mit seinem obern Theil da an, wo der Zeigefinger in die Hand gelenkt ist, darf aber nicht in die weite Lücke zwischen Daumen und Zeigefinger fallen. Der 4. und 5. Finger werden ohne Zwang so in die hohle Hand gezogen, daß ihre Nägel das Papier berühren, daß sie die schreibende Hand leicht stützen, und auf dem Papier entlang gleitend, alle Bewegungen der Feder mitmachen. Die Hand als Ganzes muß eine leicht gerundete Form aufweisen; ein Stützen der Hand auf den Handballen oder die Handwurzel ist zweckwidrig. — Die Feder darf nicht zu weit aus der schreibenden Hand hervorragen, auch dürfen die Finger nicht zu nahe der Spitze liegen; die Entfernung der Federspitze von der Spitze des Mittelfingers darf höchstens 3 cm. betragen. — Der Federhalter zeigt beim Beginn des Schreibens nach der rechten Schulter oder nach dem rechten Ohr. Da beim Weiterschreiben die jedesmalige Lage des Halters parallel mit der Normallage sein muß, damit alle Drucke gleiche Richtung bekommen, so kann der Halter am Ende der Zeile nicht mehr nach der Schulter gerichtet sein. — Die Spitze der Feder muß so das Papier berühren, daß die linke Kante etwas höher gehalten wird als die rechte, damit der Spalt der Feder sich bei Hervorbringung des schrägen Abstrichs öffnen kann; hält man die Feder umgekehrt etwas nach links geneigt, so werden die Spitzen derselben beim Abstrich zusammengedrückt und schneiden in's Papier und kritzeln. Strahlendorff drückt diese Forderung so aus: „Die Feder muß so gehalten werden, daß eine den Spalt entlang an die Feder gelegte Berührungsebene die Ebene des Papieres in einer Linie schneidet, welche mit der Schreiblinie einen Winkel von 20° bildet.“ Aus dieser Federhaltung erklärt sich auch, daß der größte Druck bei den Ovalen nicht an den Scheitelpuncten der Querachse, sondern rechts etwas höher, links etwas tiefer liegen muß.

Es ist nun die Meinung darüber getheilt, welches Schreibglied der Hauptformer der Buchstaben sei. Während die einen die Buchstaben allein durch die Bewegung der Finger entstehen lassen, sagen andere, die Finger machen keine Bewegung für sich, alle Buchstaben werden durch die Handwurzel geformt. Wir halten diesen Streit für überflüssig. Arm, Hand und Finger, alle Schreibglieder müßen gelenkig und zweckmäßig zusammenwirken, um schön geformte Buchstaben hervorzubringen. Während Finger und Arm vorzugsweise thätig sind bei der Hervorbringung der Grund- und Keilstriche, sind Arm, Hand und Finger zugleich thätig, um die Ovale und Rundungen hervorzubringen. Die kleinsten Buchstabentheile (Punct, U-Bogen, Strichelchen 2c.) werden fast ausschließlich durch Fingerbewegung hervorgerufen u. s. w. —

Es ist bei der Ertheilung des Schreibunterrichts darauf zu achten, „daß Mittel angewendet werden, welche die Schreiborgane zur freien und natürlichen Bewegung

zwingen, für die Dauer darin erhalten und jede schlechte Handschrift in eine schöne und möglichst gewandte umgestalten." Angeregt durch den Engländer Carstairs, der Liniennetz und Vorlegeblätter verwarf und die Schreibübungen nur nach Vorschriften des Lehrers anstellen ließ, der zur Freimachung der Schreibglieder besondere Uebungen für die Bewegungen des Armes, der Hand, der Finger und Uebungen für combinirte Bewegungen mehrerer Schreibglieder ausführen ließ, der eine freie, fließende Schrift zugleich durch das Ueben besonderer Züge und namentlich durch das stete Verbinden der Buchstaben und Wörter durch künstliche Verschlingungen erreichen wollte, der durch eine Binde (Ligatur) die Hand zur correcten Federhaltung und durch eine von der Decke herabhängende Schnur mit Schlinge (Talantographen) den Arm zur freischwebenden Bewegung zwang, — angeregt durch Carstairs haben eine Reihe deutscher Schreiblehrer dessen „einfache Unterrichtsmittel in hohem Grade zu vervielfältigen und zu entwickeln gesucht, indem sie nicht allein als Vorübung gerade Linien nach allen Richtungen hin, Ovale, Schneckenlinien und Schlingen, wie sie in der Schrift nie vorkommen, bilden ließen, sondern sie haben auch sämmtliche Buchstaben noch insbesondere mit complicirten Verkettungen, mit Ober- und Unterschleifen, mit Ovalen und Kreisen durch die Buchstaben und um dieselben, sie haben starke Schreibformen vermischt mit drucklosen, wie auch Buchstabenverschlingungen von links unten nach rechts oben oder von oben nach unten, in horizontaler und senkrechter Richtung und noch viele andere dergleichen Zusammenstellungen zur Uebung gebracht" (Strahlendorff). Rädelin bemerkt in seiner „Anleitung zum Schön- und Schnellschreiben nach Carstairs'schen Grundsätzen 5. Aufl. Stuttgart, Schweizerbart" auf S. 27 und 28: „Seit ich diese Methode anwende, nahm ich stets darauf Bedacht, neue Uebungen aufzufinden, wozu ich auch meine Schüler aufmunterte, von welchen sich gleichfalls einige (Uebungen) in dieser Anleitung finden. So gelang es mir nun nach und nach, 45 verschiedene Uebungen zum Einüben der Alphabete zu erhalten, die neben sehr praktischem Nutzen alle berechnet sind in der Bewegung des Arms, des Handgelenks und der Finger diejenige Gewandtheit zu erzielen, durch welche man sich allein eine fließende Schrift bleibend aneignen kann." Hertzsprung hat 288 dergleichen Uebungen in geordneter Zusammenstellung, Berlin bei Heymann, herausgegeben. Diese Uebungen erinnern lebhaft an den abgesonderten „Anschauungs-, Denk- und Sprachunterricht" der dreißiger und vierziger Jahre. Wo ist derselbe geblieben? — Mit Fug und Recht lehrt man jetzt Anschauen, Denken und Sprechen an dem Stoff der berechtigten Unterrichtsdisciplinen selber. Darum stimmen wir Strahlendorff bei, wenn er urtheilt: „Man kann jetzt diese Unterrichtsweise, wenn auch nicht ihrem Principe, doch ihrer Ausführung nach als veraltet betrachten. Die Uebung und Kräftigung der Schreiborgane, die richtige Bildung der Buchstabenzeichen und die leichte gefällige Verbindung derselben zu Wörtern, alles dies wird einfach aber zuverläßig dadurch erreicht, daß bei den Uebungen die Groß- und Kleinbuchstaben in der Weise geformt und so miteinander verbunden werden, daß stets Arm und Finger zur gesetzmäßigen Thätigkeit gezwungen sind." Auch die von Carstairs angewendeten „Zwangsmittel" sind zu verwerfen, da die Erfahrung lehrt, daß nach Entfernung der Binden ꝛc. die Haltung meistens ebenso schlecht ist wie vorher.

Sollen nun die kleinen Kinder, die mit dem 6. resp. 7. Lebensjahr in die Schule treten, gar keine „Vorübungen" machen, sondern sofort mit dem Schreiben der Buchstaben beginnen? — Wir sind nicht der Meinung, sondern halten Vorübungen in beschränkter Zahl und praktischer Auswahl nicht allein für nützlich, sondern auch für nothwendig. Beschränkt muß die Zahl der Vorübungen sein, damit ihre Ausführung nicht mehr als etwa vier Wochen Zeit in Anspruch nimmt; praktisch muß die Auswahl der Vorübungen sein, damit durch dieselben das Schreiben unmittelbar vorbereitet wird.

Als praktisch bewährt können wir folgenden Gang der Vorübungen empfehlen.

1) Uebungen, welche die Veranschaulichung und **Einprägung** der zum ersten Schreiben erforderlichen **Vorbegriffe** bezwecken.

Als passende Gegenstände zur Veranschaulichung wählen wir die Unterrichtsmittel der Kinder: die Schiefertafel, das Kantel*), den Griffel, doch können auch andere in der Schule befindliche Gegenstände dazu benutzt werden. „Alles ist in kleinen Lectionen

*) Ein viereckiges, kantiges Lineal, in Preußen und Sachsen Schulausdruck.

des Anschauungsunterrichts zu lehren." Die weitere Ausführung bleibt jedem Lehrer überlassen; nur Andeutungen mögen hier folgen. — 1) die Schiefertafel. Bestandtheile: Stein, Rahmen; Form: viereckig, 4 Seiten, rechte, linke, obere, untere Seite; je zwei gegenüberliegende Seiten sind gleich; 4 Ecken, 4 rechte Winkel; Ecken resp. Winkel rechts oben, rechts unten, links oben, links unten 2c.; Form ein Rechteck, lang, breit u. s. w. — 2.) Das Kantel. 4 Kanten, 4 Flächen, lang und schmal, jede 1 Centimeter breit, am obern und untern Ende kleine Flächen mit 4 gleichen Seiten und 4 rechten Winkeln — Quadrate 2c. — 3) Der Griffel. Lang, rund, an einem Ende zugespitzt, geschärft, u. s. w. u. s. w.

2) Einübung der richtigen Haltung des Griffels, des Körpers und der Lage der Tafel beim Schreiben (wie oben angegeben worden). Es wäre so verkehrt wie möglich, langathmige Belehrungen über die richtige Haltung auf dieser Stufe geben zu wollen. Der Lehrer spricht in kurzen Sätzen vor, was ausgeführt werden soll, die Kinder sprechen nach; der Lehrer zeigt, wie es gemacht werden soll, die Kinder machen es nach; der Lehrer hilft nach, verbessert, läßt wieder von neuem ausführen u. s. f., immer nach bestimmtem Commando exerciren, bis der angegebene Zweck erreicht ist. Es ist hier auch am Orte, die nöthigen Belehrungen über die Schreibglieder zu geben: Daumen, Zeigefinger, Mittelfinger, 4. und 5. Finger, Hand, Handgelenk, Unterarm, Ellenbogen, Oberarm 2c. werden benannt und kurz besprochen. — Als Beispiel wollen wir die Einübung der Federhaltung vorführen. L. „Rechte Hand hoch!" (alle Kinder heben die rechte Hand hoch und spreizen die Finger). L. Rechte Hand ab." — — L. Schlagt den 4. und 5. Finger ein; so!" (Der Lehrer zeigt, die Kinder führen es aus, der Lehrer sieht nach, hilft ein und verbessert, bis die Ausführung richtig ist). „Rechte Hand ab" — — — „Rechte Hand hoch" — — — 4. und 5. Finger einschlagen." — Legt den Daumen und Mittelfinger mit ihren Spitzen zusammen; so!" (vormachen, helfen). „Hand ab." (Das ganze Exercitium wird von neuem gemacht). „Nehmt mit der linken Hand den Griffel und legt ihn so (zeigen) zwischen den Daumen und Mittelfinger der rechten Hand (vormachen, helfen, wiederholen. Der Zeigefinger blieb bis dahin erhoben.) „Legt den Zeigefinger leicht auf den Griffel, so!" (vormachen, einhelfen, wiederholen). „Jedes Kind sieht jetzt noch einmal genau an, wie es den Griffel gefaßt hat und faßt ihn wieder so an, wenn ich es sage.." — „Legt den Griffel hin." (Alle Kinder setzen sich in schulgemäßer Ordnung hin.) „Faßt den Griffel an." (Die Haltung muß bei allen Kindern eine durchaus richtige sein). — So wird nach und nach die Haltung des Körpers, die Lage des linken und rechten Armes, die Lage der Tafel — kurz die „Schreibstellung" so eingeübt, daß auf das Commando: „Fertig zum Schreiben" jeder Schüler in kürzester Frist die correcte Stellung und Haltung einnimmt. Sobald sich Fehler in der Haltung zeigen, beginnt das Exerciren unerbittlich von neuem, damit nicht Fehler in Fleisch und Blut übergehen, deren Ausrottung später oft unmöglich ist. Bei correcter Körper- und Griffelhaltung werden nun folgende drei Uebungen ausgeführt. a) Wagerechte Linien aus freier Hand (Taf. I. Fig. 13). Armbewegungen an der Tischkante entlang. Die Schüler setzen den Griffel in der Nähe der Ecke links oben an, fahren bei richtiger Armbewegung in möglichst gerader Linie bis zum rechten Rande, wenden kurz um und fahren wieder zum linken Rande u. s. w. Das bekannte pfeifende Geräusch des Griffels darf dabei nicht gehört werden, und Haltung und Führung des Griffels dürfen niemals incorrect sein. — b. Einübung der Schreibbewegung zum Hervorbringen von Ovalen. (Taf. I. Fig. 14). Arm, Hand und Finger sind thätig, fahren zuerst in gleichmäßiger Bewegung von rechts nach links herum zu wiederholten Malen, so daß eine einem „Nest" ähnliche Figur entsteht, die man auch geradezu das Nest nennen mag, wenn man sich vor dem Namen Oval scheut. Dann führe man dieselbe Bewegung von links nach rechts herum aus. Bei dieser Uebung ist noch strenger auf correcte Griffelhaltung und Führung zu sehen, da der Griffel mit seinem obern Ende gewöhnlich auch in kreisende Bewegung geräth. Man lasse sich nicht abschrecken durch die nichts weniger als schön ausfallenden Figuren. Bei täglicher Uebung (5, 10, 15 Minuten lang) werden Haltung und Führung des Griffels an Festigkeit und Correctheit gewinnen und damit auch die Ovale an Schönheit. — c) Schräge Linien, ein resp. 2 und mehrere Bündel (Tafel I. Fig. 15) zur Einübung der Bewegung des

Armes im Muskelfleisch an der Berührungsstelle und der damit verbundenen kleinen ab- und aufwärtsgehenden Fingerbewegung (S. 693). Werden mehrere Bündel an einander gereiht, so findet auch zugleich ein Fortrücken des Armes an der Tischkante statt.

3) Das Ziehen wagerechter und senkrechter Linien zur Bildung eines Quadratnetzes (Taf. I. Fig. 16). Hierzu wird das Kantel benutzt. Dasselbe liegt an beiden Seiten auf dem Rahmen der Tafel und wird mit den Fingern der linken Hand in der Mitte festgehalten, während die rechte Hand den Griffel etwas länger faßt und mit demselben am Kantel entlang die Linien zieht. Durch „Umkanteln" des Kantels erhalten die Linien gleiche Entfernung von einander.

4) Uebungen in den Quadraten, welche das Schreiben vorbereiten (Taf. I. Fig. 16 a — l). a) Ein schräger Strich, Ecklinie, von rechts oben nach links unten, „von Eck zu Eck." — b) Eine Ecklinie von links oben nach rechts unten. — c) Das liegende Kreuz (Zusammenstellung der beiden Ecklinien). — d) Ein senkrechter (stehender) Strich durch die Mitte jedes Quadrats. — e) Ein wagerechter (liegender) Strich durch die Mitte jedes Quadrats. — f) Das stehende Kreuz (Zusammenstellung von Uebung d und e). — g) Ein Stern, Zusammenstellung des liegenden und stehenden Kreuzes. Alle diese Linien werden ohne Druck ausgeführt bei correcter Haltung und Führung des Griffels. — h) Eine Ecklinie von rechts oben nach links unten mit Druck (Grundstrich, Abstrich). i) Eine Ecklinie von links unten nach rechts oben, fein (Vorübung zum Aufstrich). — k) Eine Ecklinie durch zwei Quadrate, von der Ecke links unten des ersten Quadrats bis zur Ecke rechts oben des zweiten Quadrats, „von Eck zur zweiten Ecke" (Haarstrich, Aufstrich). — l) Zusammenstellung von Auf- und Abstrich. Dann folgen die Buchstaben der I. Gruppe (Taf. I.). Die Construction der Buchstaben auf der ersten Tafel zeigt, daß sich alle Buchstaben in das Quadratnetz schreiben lassen; es kann der Lehrer also die „Vorübungen" soweit ausdehnen, wie er will; doch würden wir ein Aufgeben des Netzes schon nach Einübung der Buchstaben i, n, m, ü, u für zweckmäßig halten und das Schreiben in dem eigentlichen Schreiblinienſystem (Grenz- und Mittellinien) folgen lassen. — Die Vorübungen unter 2 a, b, c (Taf. I. Fig. 13, 14, 15) bilden das „tägliche Brod" und müßen während des ersten Jahres (und auch noch später) alle Tage (wenn auch nur kurze Zeit) vorgenommen werden. Die Ausführung erfolgt nur mit dem Griffel auf der Tafel, nie mit der Feder im Heft, weil dort fast regelmäßig eine „Schmiererei" entsteht. Die Uebungen unter 2 beruhen auf Carstairs'schen Grundsätzen, während die unter vier verzeichneten Uebungen im Quadrat zum Theil vom Seminardirector Goltzsch herrühren, der sie in seinem „Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen Berlin 1853" empfohlen und in seiner „Anweisung zum grundlegenden Lese-, Schreib-, Recht- und Schönschreibunterricht. 2. Aufl. Berlin 1857" ausführlicher behandelt hat. Dort spricht er sich S. 77—83 genauer über das Verfahren und die Einübung der 36 von ihm aufgestellten Zeichenübungen aus. In so weiter Ausdehnung können wir die Vorübungen nicht empfehlen, da dieselben in den Zeichenunterricht gehören, der hoffentlich in nicht zu langer Zeit auch für die Unterstufe obligatorisch sein wird. Wer die Vorübungen noch weiter kürzen will, der kann die Uebungen 4 a—g fortlassen. Ein weiteres Kürzen wäre gleichbedeutend mit einem völligen Aufgeben der Vorübungen. Die unterrichtliche Behandlung der Vorübungen muß strenge nach den S. 690 ff. aufgestellten Grundsätzen erfolgen. Eine Unterrichtsprobe zu geben ist überflüssig. Das Ueben erfolgt genau nach dem Takt.

Das Taktschreiben muß ein integrirender Theil jedes guten Schreibunterrichts sein. Die Anwendung des Taktes wird gefordert durch die natürliche Anlage jedes Menschen zum Takt, dann durch das Unterrichtsobject und die Unterrichtsweise. Der einzelne Mensch vollbringt jede sich oft und regelmäßig wiederholende Thätigkeit im Takt. Dieser Rhythmus zwingt auch eine größere Menge, welche dieselbe mechanische Thätigkeit ausüben soll, zu regelmäßiger und gemeinsamer Arbeit. Beim Schreibunterricht sollen eine mäßige Anzahl bestimmt ausgeprägter Züge theils für sich geübt, theils nach festem Gesetz und in bestimmter regelmäßiger Wiederkehr zu Buchstaben und Wörtern verbunden werden. Diese Thätigkeit soll von einer ganzen Classe, von 20, 40, 80 und mehr Schülern in derselben Unterrichtsstunde ausgeführt werden. Was ist natürlicher, als diese in gewißem Sinne mechanischen Uebungen gemeinschaftlich nach

dem Takt vornehmen zu lassen! — Daß das Taktschreiben verhältnismäßig spät beim Schreibunterricht in Anwendung kam, daß es jetzt noch bei manchen Lehrern keinen Anklang findet, hat seinen Grund nur in der Behandlung, welche dem Schreibunterricht früher zutheil wurde und auch wohl gegenwärtig noch zutheil wird. Wer sich damit begnügt, seine Schüler zum langsamen Buchstabenmalen gebracht zu haben, und meint, mit der Zeit werde sich die Fertigkeit schon von selber einstellen, und wer jeden Schüler eine besondere Vorschrift nachschreiben läßt, in beliebiger Weise schnell, langsam, groß, klein 2c., und wem es vollends gleichgültig ist, ob seine Schüler auch verstehen, was sie machen und warum sie es so und nicht anders machen, und wer nicht darum sorgt, ob seine Schüler auch stetig zunehmen in der Fertigkeit und Geläufigkeit des fließenden Schönschreibens —, der hat keinen Takt und braucht auch kein Taktschreiben; der bilde sich aber auch nicht ein, Schreibunterricht gegeben zu haben, denn er hat nur eine Buchstabenmalstunde gehalten. Wer den Schreibunterricht aber nach den vorhin aufgestellten Forderungen ertheilen will und als Ziel seines Unterrichts die Schnellschönschrift erstrebt, der muß mit absoluter Nothwendigkeit auf das Taktschreiben kommen. Die von den Gegnern des Taktschreibens aufgezählten Nachtheile verschwinden wie der Nebel vor der Sonne, wenn man sich nur die Mühe nehmen will, diese scheinbaren Nachtheile genauer zu beleuchten; es ist überflüssig, an dieser Stelle darauf einzugehen. Die Vortheile des Taktschreibens liegen für jeden, der sehen will, offen zu Tage:

1) Das Taktschreiben macht den Schreibunterricht erst recht zum Classenunterricht und zwingt alle Schüler zu geregelter gemeinsamer Thätigkeit. Alle Schüler schauen gleichzeitig dasselbe Zeichen an, fassen es gleichzeitig auf, beginnen gleichzeitig die Uebung desselben, zuerst langsam, dann in progressiv beschleunigtem Tempo und gelangen so gleichzeitig zu immer größerer Herrschaft über das Zeichen, alle Schüler hören gleichzeitig mit der Uebung auf u. s. w. — Jede Minute ist ausgefüllt mit geregelter Thätigkeit, da bleibt keine Zeit zu Nebenbeschäftigungen, keine Zeit zu Allotria, wozu sonst die Schreibstunde so gute Zeit und Gelegenheit bot. So erweist sich

2) Das Taktschreiben als vortreffliches, ja unentbehrliches Disciplinarmittel der Schreibstunde. Am beredtesten hat wohl Schöne in seiner „Gründlichen und ausführlichen Anweisung zur Anwendung der Taktschreibmethode. Langensalza 1855" (S. 81) das Lob des Taktschreibens als Disciplinarmittel, sowie des Taktschreibens überhaupt gesungen, auf welches Werk wir hier verweisen.

3) Das Taktschreiben bringt Leben und Abwechslung in den Schreibunterricht. Langsam beginnt die Uebung des Zeichens, schneller und schneller wird sie fortgesetzt. Lehrer und Schüler, letztere einzeln oder gruppenweise geben durch Zählen abwechselnd den Takt an. Jeder Schüler ist bestrebt, nach Kräften dem Ganzen und damit sich selber zu dienen; niemand will als Nachläßiger, Unaufmerksamer dastehen; der Nachbar nimmt die Thätigkeit des Vormannes auf und wird von seinem Nebenmanne wieder abgelöst, und so greift alles lebendig und thätig in einander, bis das Wort des Lehrers die Pause verkündigt. Ist das Zeichen einzeln geläufig eingeübt, so wird es in Verbindung mit anderen, bereits eingeübten, Buchstaben geschrieben, wodurch die Art und Weise des Zählens sich wieder etwas ändert und die Anforderungen an die Aufmerksamkeit und Thätigkeit der Schüler gesteigert werden. — Die fertigen Buchstaben werden mit der Vorschrift genau verglichen und die Fehler erkannt und berichtigt. Jeder Zug muß genau ausgeführt werden, weil jeder Zug, auch der kleinste, seinen Taktheil und damit auch genügende Zeit zur Ausführung erhält. Während des Schreibens ist aber keine Zeit, nach der Vorschrift zu sehen, das muß vorher sehr genau und scharf geschehen, so daß jeder Zug und jedes Zeichen geistiges Eigenthum der Schüler werden müßen, um später im Takt richtig und schnell geschrieben werden zu können. So nöthigt das Taktschreiben

4) Zum genauen Anschauen, Auffassen und Einprägen der Buchstaben und zwingt die Schüler zur scharfen Ausprägung auch des kleinsten Buchstabentheils.

5) Das Taktschreiben gewöhnt an eine gleichmäßige und geläufige Bewegung der Schreibglieder. Eine unregelmäßige und ungefällige Handschrift hat ihren Grund in der ungleichmäßigen und incorrecten Bewegung der Schreib-

glieder. In der Regel werden die kleinen Züge der Buchstaben, namentlich die in der deutschen Currentschrift häufig vorkommenden U-Bogen zu schnell hervorgebracht und durch eine Fingerbewegung mit dem folgenden Zuge vereinigt, wodurch die scharfen Ecken und Winkel und damit der Charakter der deutschen Currentschrift verloren gehen; im Gegensatz dazu werden die langen Buchstaben, namentlich die Buchstaben der Unter- und ganzen Länge zu langsam und ebenfalls nur durch Fingerbewegung hervorgerufen, was nothwendig zu einer steifen unsymmetrischen Schrift führen muß. Das Taktschreiben fordert nun für alle Züge ohne Unterschied gleiche Zeit; der Schreiber muß also die kleinen Züge langsamer, die großen Züge dagegen schneller und zwar unter Mitwirkung aller Schreibglieder ausführen. Da diese Bewegungen der Schreibglieder in jeder Stunde regelmäßig dieselben sind und vom langsamen zum schnellern Tempo sich regelmäßig steigern, so muß mit der richtigen Uebung auch die Geläufigkeit wachsen. Mit der zunehmenden Sicherheit und Gewandtheit wird auch das Vertrauen des Schülers zum Lehrer und dessen Unterricht sich einstellen, wird sein eigener Muth und sein Selbstvertrauen wachsen — zwei wesentliche Factoren zur schnellen und sichern Erreichung des Zieles. Da ferner jede Minute ausgekauft wird und eine stetige Beschleunigung im Tempo eintritt, so schreiben die Schüler das Doppelte dessen, was sie durchschnittlich beim Einzelunterricht in einer Stunde fertig bringen, und dabei müßen sie alles correct und regelmäßig schreiben.

So führt also

6) Das Taktschreiben schneller und sicherer zum Ziel, nämlich zur Erlangung der Schnellschönschrift.

Die Zahl der Anhänger des Taktschreibens ist eine stattliche und wächst noch fort und fort; doch herrscht unter ihnen wenig Uebereinstimmung in der Art und Weise, den Takt zu markiren und in der Anwendung des Taktschreibens auf den verschiedenen Stufen. Wir können die große Mannigfaltigkeit der verschiedenen „Taktweisen" hier nicht näher anführen und verweisen auf „Kehr's Geschichte der Methodik" Band II S. 62—83. Es ist schon bemerkt worden, daß die Drucke die Hauptbestandtheile der Buchstaben ausmachen, daß die Haarstriche nur zur Verbindung dienen und darum mit dem vorhergehenden oder nachfolgenden Druck bei der Ausführung zu vereinigen sind. Es ist deshalb nur naturgemäß, wenn die **Drucke** gezählt und jedem Buchstaben so viel Taktheile zugemessen werden, als er Drucke aufweist. Da aber die Anfertigung der Aufstriche namentlich auf den untern Stufen nicht dem Belieben der Schüler überlassen werden darf, da ferner bei längern Auf- und Verbindungsstrichen (bei den Keilstrichschleifen) der Aufstrich aus mehreren, bestimmt abgegrenzten Richtungen und Theilen besteht, so muß auf irgend eine Weise auch die Zeit zur Darstellung der Aufstriche angegeben werden. Als praktisch bewährt ist das Einschalten des Wörtchens „und" vor resp. nach dem betreffenden Druck zu empfehlen. Bei Aufstrichen, die aus mehreren Theilen bestehen, wird das Wort „und" so oft eingeschoben, als Theile vorhanden sind. Als Beispiel wollen wir die Keilstrichschleife (S. 694) nehmen. Der Keilstrich enthält den Taktheil, auf das erste „und" wird der Halbkreis, auf das zweite „und" der gerade Aufstrich bis zur untern Mittellinie und auf das dritte „und" der Verbindungsstrich zum folgenden Buchstaben ausgeführt. So folgt das „und" zwar dreimal hinter einander, und es kommen Verbindungen von Buchstaben vor, bei denen es sogar fünfmal hinter einander vorkommt, wie bei „gl"; der Keilstrich des g und der Keilstrich des l sind durch einen langen Aufstrich zu verbinden, der in einem Zuge nicht correct gemacht werden kann; das g hat eine Keilstrichschleife der Unterlänge, das l eine solche der Oberlänge, beide sind durch einen Aufstrich zwischen den beiden Mittellinien verbunden, damit sind die 5 Theile des Aufstrichs gegeben, derselbe muß, namentlich auf den untern Stufen, auch in 5 Zügen ausgeführt werden, weil sonst ganz formwidrige und unschöne Schleifen entstehen. Nur dem durchgebildeten Schreiber ist es möglich, Schleifen und Verbindungsstrich in einem Zuge correct zu bilden. Man stoße sich nicht an dieser öftern Wiederholung des Wortes „und"; der Zweck, formgerechte Schleifen und Verbindungszüge zu bilden, wird sicher erreicht. Wer zur Erreichung dieses Zweckes ein besseres Mittel weiß, der mag es anwenden. Die genauere Bezeichnung des Taktes ist im Folgenden bei der Beschreibung jedes Buchstaben angegeben. Auf der Oberstufe kann beim schnellen

Schreiben das „und" fortfallen, dort genügt ein Markiren der Drucke. Auch das Schreiben von Wörtern und Sätzen nach dem Takte ist auf der Oberstufe fleißig zu üben. Die Nebenzeichen: U-Bogen, Puncte, Strichelchen werden stets zuletzt gesetzt, um den Schreibfluß nicht zu unterbrechen; das ganze Wort ist also ohne abzusetzen zu schreiben. Beim Schreiben von Sätzen wird zuerst das zu schreibende Wort genannt und dann nach dem Takte geschrieben. — Wer soll nun den Takt markiren? Wir haben schon gesagt, der Lehrer zählt vor und die Schüler zählen nach. Die Hauptarbeit des Zählens müßen die Schüler übernehmen; der Lehrer überwacht, leitet und hilft ein, wo es nöthig ist. Strahlendorf spricht sich (S. 14 § 35) in etwas drastischer Weise gegen diese Art des Zählens aus und schlägt als einzig zweckmäßiges Mittel zur Hörbarmachung des Taktes ein Metronom (Zeitmesser) vor. Seine Einwürfe gegen unsere Art des Zählens sind aber mehr humoristisch als ernst zu nehmen, und obgleich ein Metronom vorzügliche Dienste beim Taktschreiben leistet, so wird eine Beschaffung desselben für die meisten unserer Elementarschulen unter die „frommen Wünsche" gehören, also: Selber ist der Mann! — Erwähnen wir endlich noch kurz, daß das Taktschreiben auf allen Unterrichtsstufen Anwendung finden muß: keine Schreibstunde ohne Taktschreiben!

**Beschreibung der einzelnen Buchstaben.**

A. **Das kleine deutsche Alphabet.***) 1. Grundform: Der Grundstrich. Buchstabengruppe: **i, c, n, m, e, ü, u, ei, eu,** (Taf. I Gruppe I). Das **i** besteht aus Aufstrich, Abstrich, Aufstrich, Punct. Der Punct muß in der Richtungslinie des Grundstrichs in einer Grundstrichlänge Entfernung über dem Abstrich stehen. Das i enthält zwei Drucke, den Abstrich und den Punct, also Takt: u. 1 u. 2. — Das **c** besteht aus Aufstrich, Abstrich, Aufstrich und einem kleinen Häkchen (U-Bogen), welches an die Spitze des Abstrichs gesetzt wird, wenn das c als selbständiger Buchstabe auftritt, das aber fortfällt, wenn das c einen Bestandtheil eines zusammengesetzten Zeichens bildet (ck, ch, sch). Takt: u. 1 u. 2 u. — Das **n** besteht aus 2 Abstrichen und 3 Aufstrichen, Takt: u. 1 u. 2 u. — Das **m** besteht aus 3 Abstrichen und 4 Aufstrichen, Takt: u. 1 u. 2 u. 3 u. — Das **e** besteht aus 2 Abstrichen und 3 Aufstrichen, zwischen ersteren eine halbe n-Entfernung. Es ist durch den Schreibfluß geboten, daß man am Grunde des ersten Abstrichs nicht absetze, sondern mit leichter Biegung in demselben etwa bis zur Mitte wieder zurück und dann zur Spitze des zweitens Abstrichs fahre u. s. w. (Taf. I Fig. 17), Takt: u. 1 u. 2 u. — Das **ü** besteht aus einem n und 2 Strichelchen, dieselben müßen in der Mitte zwischen den Richtungslinien der Grundstriche in einer Grundstrichlänge Entfernung über den Abstrichen stehen; sie werden mit leichtem Druck der Feder eingesetzt und durch kurze Fingerbewegung nach unten ausgeworfen. Takt: u. 1 u. 2 u. 3, 4. — Das **u** besteht aus einem n und dem U-Bogen, Stellung desselben in der Mitte der Richtungslinien in einer Grundstrichlänge Entfernung. Der U-Bogen ist die untere Hälfte eines Ovals links schattirt und besteht aus einem kleinen gebogenen Abstrich, der mit scharfem Druck einsetzt und allmählich in den kleinen gebogenen Aufstrich übergeht, Ab- und Aufstrich des U-Bogens müßen in gleicher Höhe endigen. — Das **ei** besteht aus e und i, zwischen beiden Buchstaben muß eine n-Entfernung sein, sie bilden ein Zeichen. Takt: u. 1 u. 2 u. 3 u. 4. — Das **eu** besteht aus e und u (n-Entfernung). Takt: u. 1 u. 2 u. 3 u. 4 u. 5. u. —

2. Grundform: Der Keilstrich. Buchstabengruppe: **j, t, l, b, ſ, f, h, ſt, ch, ſch** (Taf. I. Gruppe II.). — Das **j** besteht aus Aufstrich, Keilstrich der Unterlänge, Keilstrichschleife, Aufstrich, Punct. Der Punct muß in der Richtungslinie des Keilstrichs in einer Grundstrichlänge Entfernung stehen. Takt: u. 1 u. u. u. 2. — Das **t** besteht aus einem Aufstrich, der in zwei Zügen gemacht wird; der erste Zug, zwischen den beiden Mittellinien, dient als Verbindungsstrich mit dem vorigen Buchstaben, der zweite Zug führt in gerader Richtung in die Spitze des Keilstrichs und bildet mit demselben einen spitzen Winkel. Der Keilstrich nimmt nur eine kleine Oberlänge ein, bleibt also um eine Grundstrichlänge von der obern Grenzlinie

*) Die „Breiten" der einzelnen Buchstaben sind unmittelbar aus der Construction auf Tafel I zu entnehmen.

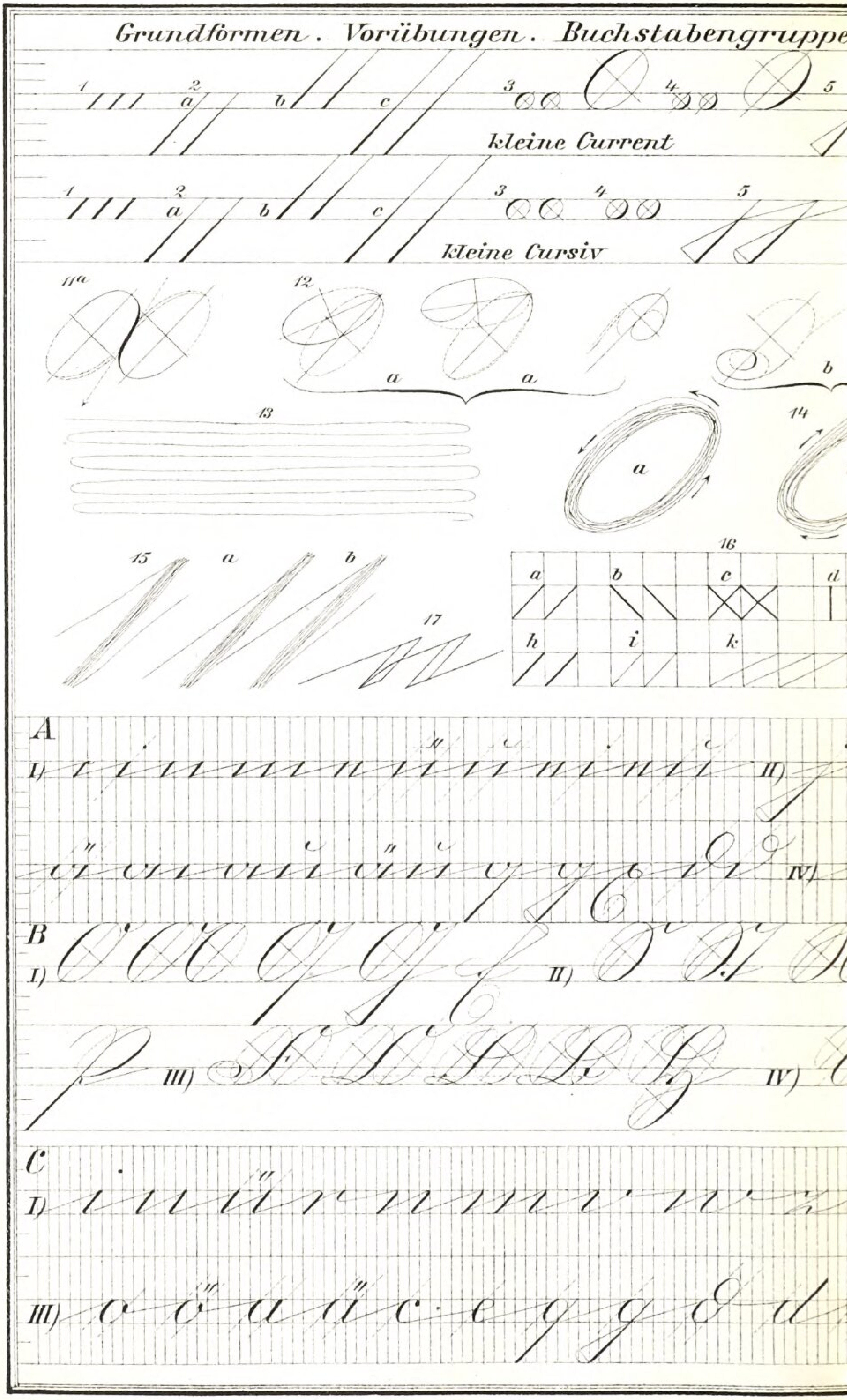
entfernt. Diese kürzere Form des t wird durch die historische Entwicklung des Zeichens bedingt. In der griechischen Schrift ist das t bis auf den heutigen Tag ein Buchstabe der Mittellänge geblieben. Dieselbe Länge finden wir in der römischen Schrift und in allen Nationalschriften. In der gothischen Schrift wurde der Abstrich des t etwas verlängert, doch blieb diese Verlängerung bis zum 17. Jahrhundert unbedeutend. Erst in neuerer Zeit haben einzelne Methodiker das Princip der Regelmäßigkeit dahin ausgelegt, daß das t eine ganze Oberlänge haben müße, während sie gerade umgekehrt das t wieder zu einem Buchstaben der Mittellänge hätten herabdrücken müßen. Auch liegt in dem t selber keine zwingende Nothwendigkeit, es zu einem Buchstaben der ganzen Oberlänge zu machen; die Elemente sind der Abstrich und der Querstrich, beide Elemente lassen sich auch in dem Mittelraum so deutlich ausführen, daß eine Verwechslung mit andern Buchstaben nicht eintreten kann. Da aber der Querstrich in Form eines U=Bogens in die Mitte der Mittellänge gesetzt wird, so empfiehlt es sich, um das Ausklecksen zu verhindern, dem Keilstrich eine kleine Oberlänge zu geben. Takt: u. u. 1 (u.) 2 u.; auf das eingeklammerte „und" wird die Feder vom Ende des Keilstrichs bis zur Einsatzstelle des U=Bogens ohne Strich geführt. Das **l** besteht aus einem Verbindungsaufstrich, bis zur obern Mittellinie reichend, einer Keilstrichschleife nebst Keilstrich der Oberlänge und einem Verbindungsaufstrich zum folgenden Zeichen. Der Keilstrich wird mit knapper Biegung in den Aufstrich übergeführt. Takt: u. u. u. 1 u. — Das **b** besteht aus l und U=Bogen, derselbe ist vom Keilstrich durch eine halbe n=Entfernung getrennt. Takt: u. u. u. 1 u. 2 u. — Das **ſ** besteht aus einem „gebrochenen" Aufstrich (Aufstrich in 2 Zügen), dem Keilstrich der ganzen Länge; um das ſ mit dem folgenden Buchstaben zu verbinden, fahren wir leicht und fein im Keilstrich zurück bis zur Mittellinie und dann zum folgenden Buchstaben. Takt: u. u. 1. u. u. — Das **f** besteht aus Verbindungsaufstrich, Keilstrichschleife der Oberlänge, Keilstrich der ganzen Länge und U=Bogen, der in der Mitte der Mittelänge steht; vom untern Ende des Keilstrichs fahren wir durch die Luft bis zum Anfang des U=Bogens. Takt: u. u. u. 1 (u.) 2 u. — Das **h** besteht aus Verbindungsaufstrich, Keilstreichschleife der Oberlänge, Keilstrich der ganzen Länge, Keilstrichschleife der Unterlänge und Verbindungsaufstrich. Takt: u. u. u. 1 u. u. u. — Das **ſt** besteht aus ſ und t, getrennt durch eine n=Entfernung; vom Keilstrich des ſ fahren wir ohne abzusetzen in einem gebrochenen Aufstrich zum Keilstrich des t. Takt: u. u. 1 u. u. 2 (u.) 3 u. — Das **ch** besteht aus c und h (n=Entfernung). Takt: u. 1 u. u. u. 2 u. u. u. — Das **ſch** besteht aus ſ und ch (m=Entfernung). Takt: u. u. 1 u. u. 2 u. u. u. 3 u. u. u. —

3. Grundform: Das Oval links schattirt. Buchstabengruppe: **o, ö, a, ä, ai, au, äu, q, g, x, d** (Taf. I. Gruppe III.). Das Oval links schattirt wird nicht in seiner ganzen Rundung zum Aufbau der Buchstabengruppe verwendet, es werden nur die beiden untern Drittel benutzt, so daß fast alle Buchstaben dieser Gruppe oben offen sind (Taf. I. Fig. 18). Ein geschlossenes Oval ist ohne Unterbrechung des Schreibflusses nicht correct herzustellen, wie bei der lateinischen Schrift näher gezeigt werden soll. — Das **o** besteht aus einem Oval links schattirt (2/3 desselben, oben offen) und einem kleinen U=Bogen als Verbindungsglied zum folgenden Buchstaben. Takt: u. 1 u. 2 u. — Die Einschiebung dieses Verbindungszuges verdanken wir der sächsischen Canzleischrift; seiner Entstehung nach ist er eine kreisrunde Schlinge, ein Auge, das sich in der Regel zum Punct ausfüllt, daher die Namen: Auge, Rundschleife (oben oder unten), Punctschlinge. Da namentlich Anfänger im Schreiben dieses „Auge" ungewöhnlich groß machen, wodurch die Form ein häßliches Aussehen bekommt, so geben fast alle Schreibmeister die Regel, das Auge ist klein zu machen und muß sich zu einem Punct ausfüllen. In Wirklichkeit hat nun dieses „ausgefüllte Auge" die allergrößte Aehnlichkeit mit einem U=Bogen von kleiner Form; da der Name U=Bogen den Kindern bereits bekannt ist und sie sicher vor dem Anfertigen der „unausstehlichen Augen" bewahrt, so haben wir aus praktischen Gründen den Namen U=Bogen vorgezogen. — Das **ö** besteht aus o und 2 Strichelchen. Stellung zwischen den Richtungslinien der beiden Drucke 2c. Takt: u. 1 u. 2 u. 3, 4. — Das **a** besteht aus o und Abstrich, Aufstrich. Takt: u. 1 u. 2 u. 3 u. — Das **ä** besteht aus a und 2 Strichelchen 2c. — Die zusammengesetzten Zeichen **ai, au, äu,** bedürfen keiner

weiteren Beschreibung. — Das q besteht aus o und Keilstrich der Unterlänge. Der Verbindungsaufstrich zum folgenden Zeichen wird ohne abzusetzen in 2 Zügen geschrieben. Takt: u. 1 u. 2 u. 3 u. u. — Das g besteht aus q und Keilstrichschleife und Verbindungsaufstrich. Takt: u. 1 u. 2 u. 3 u. u. u. Das x besteht aus Aufstrich, Oval links schattirt, welches durch einen kreisförmigen Aufstrich in ein größeres Oval links schattirt übergeführt wird, das in einem Schlußoval endet. Takt: u. 1 u. 2 u. 3. — Die Form des x (Taf. I. Fig. 19) ist zwar der Abstammung genauer entsprechend, doch liegt der erste Druck schreibwidrig, deshalb die andere Form. — Das d tritt in zwei Formen auf, 1) als Verbindungs-d zu Anfang oder in der Mitte eines Wortes, 2) als Schluß-d, am Ende des Wortes. Das Verbindungs-d besteht aus Aufstrich, Abstrich, gebogenem Aufstrich und Oval links schattirt. Das Schluß-d besteht aus Aufstrich, Abstrich, gebogenem Aufstrich, der in einer drucklosen, kreisförmigen Schleife endigt. Takt für beide Formen: u. 1 u. 2 u.; beide Formen müßen aus historischen und praktischen Gründen eine kleine Oberlänge haben.

4. Grundform: Das Oval rechts schattirt. Buchstabengruppe: v, w, r, y, p, z, k, s, ß (Taf. I. Gruppe IV.). Das v besteht aus Aufstrich, Abstrich, umgekehrtem U-Bogen (Punctschlinge unten) und Oval rechts schattirt. Takt: u. 1 u. 2 u. 3. — Entsprechend dem o ꝛc. hat Lyon auch beim v und w nur ²/₃ des Ovals rechts schattirt verwendet, so daß v und w unten offen sind; doch können wir uns diesem Vorgange nicht anschließen; das Oval rechts schattirt läßt sich im Schreibfluß sehr wohl geschlossen herstellen und erhöht so die Deutlichkeit der beiden Zeichen. Das w besteht aus Aufstrich, Abstrich und v (m-Entfernung). Takt: u. 1 u. 2 u. 3 u. 4. — Das r besteht aus Aufstrich, umgekehrtem U-Bogen, gebogenem Aufstrich, U-Bogen (oben n-Entfernung, unten halbe n-Entfernung). Takt: u. 1 u. 2 u. 3 u. — Das y besteht aus Aufstrich, Abstrich, umgekehrtem U-Bogen, gebogenem Aufstrich, Keilstrich der Unterlänge, Keilstrichschleife, Verbindungsaufstrich. Takt: u. 1 u. 2 u. 3 u. u. u. — Das p besteht aus einem Oval rechts schattirt, einem Keilstrich der Unterlänge, einer Keilstrichschleife und Verbindungsaufstrich. Takt: u. 1 u. 2 u. u. u. — Das z besteht aus einem kleinen und einem großen Oval rechts schattirt und einer Ovalschleife; beide Ovale müßen an ihrer Berührungsstelle einen spitzen Winkel bilden, und beide Drucke müßen in derselben Richtungslinie liegen. Takt: u. 1 u. 2 u. u. Beim p und z muß der Verbindungsaufstrich etwas unterhalb der untern Mittellinie durchgeführt werden, damit er das obere Oval nicht schneidet. — Das k besteht aus einem gebrochenen Aufstrich, Keilstrich der Oberlänge, einem Oval rechts schattirt (von 2 Grundstrichlängen Längsdurchmesser) und einem gebogenen Abstrich von halber Grundstrichlänge; Oval und gebogener Abstrich müßen in der Mitte der Mittellänge einen Winkel bilden, entsprechend der historischen Abstammung. Takt: u. u. 1 u. 2 u. 3 u. — Das s besteht aus Aufstrich, Oval rechts schattirt, gebogenem Aufstrich und größerem Oval rechts schattirt; statt desselben kann auch ein U-Bogen eingeschoben werden, in welcher Form das s sich als Verbindungsbuchstabe eignet; das s muß eine kleine Oberlänge haben. Takt: a) u. 1 u. 2, b) u. 1 u. 2 u. — Das ß besteht aus ſ und z, welches in die Oberlänge rückt und eine kleine Oberlänge erhält. Wir unterscheiden 2 Formen, 1) ß, bei welchem die beiden Ovale des z in einem Winkel zusammenstoßen und 2) ß, bei welchem beide Ovale durch eine Rundung mit einander verbunden sind. Von beiden Formen giebt es wieder ein Verbindungs- und ein Schluß-ß.

**B. Das große deutsche Alphabet.** 1. Grundform: Das Oval links schattirt. Buchstabengruppe: O, A, Q, G, E (Taf. I. Gruppe I.). Das O besteht aus einem Oval links schattirt, dessen Aufstrich in möglichst gerader Richtung bis an die obere Grenzlinie geführt wird und mit einem U-Bogen abschließt. Takt: 1 u. 2 u. — Das A besteht aus O und Oval links schattirt. Der verbindende U-Bogen muß so groß sein, daß die beiden Ovale correct ausgeprägt werden können. Takt: 1 u. 2 u. 3 u. — Das Q besteht aus O und Keilstrich der ganzen Länge (und Verbindungsaufstrich). Takt: 1 u. 2 u. 3 u. u. — Das G besteht aus Q und Keilstrichschleife mit Verbindungsaufstrich. Takt: 1 u. 2 u. 3 u. u. u. — Das E besteht aus einem kleinen Anstrichoval, Keilstrichschleife der Oberlänge, Keilstrich der ganzen Länge, der in der Unterlänge in ein Oval links schattirt mit Schlußoval übergeführt wird und U-Bogen in der Mitte der Mittellänge. Takt: 1 u. u. u. 2 u. 3 (u.) 4 u. —


Grundformen. Vorübungen. Buchstabengruppe
kleine Current
kleine Cursiv
A
B
C




Lith. Anst. von C. Hellfarth in Gotha

2. Grundform: Das Oval rechts schattirt. Buchstabengruppe: S, St, N, M, V, W, Y, X, Z, P (Tafel I, Gruppe II.). Das S besteht aus Oval rechts schattirt, gebogenem Aufstrich, U-Bogen. Takt: u. 1 u. 2 u. — Das St ist eine Zusammensetzung vom großen S und kleinen t. Takt: u. 1 u. 2 u. 3 u. 4 u. — Das N besteht aus S und Oval links schattirt. Takt: u. 1 u. 2 u. 3 u. — Das M besteht aus Oval rechts schattirt, gebogenem Aufstrich und N. Takt: u. 1 u. 2 u. 3 u. 4 u. — Das V besteht aus 2 Ovalen rechts schattirt, unten verbunden durch einen umgekehrten U-Bogen (Punctschlinge unten). Takt: u. 1 u. 2 u. 3. — Das W besteht aus 3 Ovalen rechts schattirt; die Größe des mittleren Ovals beträgt $^1/_2$—$^2/_3$ der Oberlänge; das 1. und 2. Oval sind durch einen gebogenen Aufstrich, das 2. u. 3. durch einen umgekehrten U-Bogen verbunden. Takt: u. 1 u. 2 u. 3 u. 4. — Das Y lehnt sich an das V an: Oval rechts schattirt, umgekehrter U-Bogen, gebogener Aufstrich, Keilstrich der ganzen Länge, Keilstrichschleife und Verbindungsaufstrich. Takt: u. 1 u. 2 u. 3 u. u. u. — Das X besteht aus Oval rechts schattirt und drucklosem Oval (zwei Drucke dürfen nicht aneinanderliegen), beide verbunden durch einen gebogenen Aufstrich. Takt: u. 1 u. u. 2 u. — Das Z besteht aus 2 gleich großen Ovalen rechts schattirt, welche in der Mitte der Mittellänge unter einem spitzen Winkel zusammentreffen, Ovalschleife und Verbindungsaufstrich. Takt: u. 1 u. 2 u. u. — Das P besteht aus einem gebogenen Aufstrich, Keilstrich der ganzen Länge, Oval rechts schattirt, von der obern Grenzlinie bis zur Mitte der Mittellänge reichend und gebogenen kleinen Verbindungsstrich. Takt: u. 1 u. u. 2 u. 3 u.

3. Grundform: Der F-Zug. Buchstabengruppe: F, C, L, B, H (Tafel I. Gruppe III.). — Das F besteht aus F-Zug mit Schlußoval, U-Bogen (oben) und Querstrich in der Mitte. Takt: 1 u. 2 (u.) 3 u. u. 4. — Das C besteht aus F-Zug, einer wagerecht liegenden Schleife (eine halbe Grundstrichlänge breit und drucklos) und U-Bogen oben. Takt: 1 u. 2 u. 3 u. — Das L besteht aus Anstrichoval, F-Zug und Schleife (Anstrichoval und C ohne U-Bogen). Takt: 1 u. 2 u. 3 u. — Obgleich das Anstrichoval keinen Druck aufweist, weil es ein unwesentliches Element ist, so erhält es doch den ersten Taktheil, weil zu seiner Hervorbringung dieselbe Zeit erforderlich ist, wie zur Hervorbringung eines schattirten Ovals. — Das B besteht aus dem L und dem U-Bogen. Takt: 1 u. 2 u. 3 u. 4 u. — Das H besteht aus Anstrichoval, F-Zug, umgekehrtem U-Bogen, Oval rechts schattirt (von Unterlänge), Ovalschleife und Verbindungsaufstrich. Takt: 1 u. 2 u. 3 u. 4 u. u.

4. Grundform: Der U-Zug. Buchstabengruppe: U, R, D, T, I, J, K (Tafel I. Gruppe IV.). — Das U besteht aus U-Zug von Oberlänge, Aufstrich, U-Bogen, Oval links schattirt. Takt: u. 1 u. 2 u. 3 u. — Das R besteht aus Oval rechts schattirt, gebogenem Aufstrich, Oval rechts schattirt von halber Oberlänge und U-Zug von halber Oberlänge. Oval und U-Zug müßen sich unter spitzem Winkel in der Mitte des ersten Ovals treffen. Takt: u. 1 u. 2 u. 3 u. — Das D besteht aus U-Zug von $^1/_3$ Oberlänge, gebogenem Aufstrich, Oval links schattirt von $^1/_3$ Oberlänge und gebogenem Aufstrich. (Die beiden Drucke müßen in einer Richtungslinie liegen.) Takt: u. 1 u. 2 u. — Das T besteht aus U-Zug von $^1/_3$ Oberlänge, Keilstrich der Oberlänge und U-Bogen. Takt: u. 1 u. 2 u. 3 u. — Das I besteht aus U-Zug von $^1/_4$ Oberlänge und F-Zug mit Schlußoval. (Der Querstrich in der Mitte kann als unwesentlich fortfallen.) Takt: u. 1 u. 2 u. 3. — Das J besteht aus U-Zug von $^1/_4$ Oberlänge, Keilstrich der ganzen Länge, Keilstrichschleife und Verbindungsaufstrich. Takt: u. 1 u. 2 u. u. u. — Das K besteht aus F-Zug mit U-Bogen an der Spitze, gebogenem Aufstrich, der den F-Zug in $^1/_2$—$^2/_3$ seiner Höhe schneidet und in ein Oval rechts schattirt übergeht, welches bis zur Mitte der Mittellänge reicht und mit einem U-Zug von halber Grundstrichlänge einen spitzen Winkel bildet. Takt: 1 u. 2 u. 3 u. 4 u.

C. **Das kleine lateinische Alphabet.** 1. Grundform: Der Grundstrich. Derselbe tritt in 3 Formen auf: 1) als Grundstrich unten gebogen, 2) als Grundstrich oben gebogen und 3) als Grundstrich oben und unten gebogen. Die Auf- und Abstriche der lateinischen Schrift müßen gerade sein; die Biegungen oben, unten, resp.

oben und unten sind möglichst knapp und kurz zu halten, wie solches Fig. 20 Tafel I. zeigt; auf keinen Fall aber dürfen die Auf- und Abstriche ihrer ganzen Länge nach gebogen sein. Ferner müßen die Aufstriche möglichst nahe der Spitze in die Abstriche erster Form übergehen und möglichst nahe am Grunde aus den Abstrichen zweiter Form heraustreten, so daß in beiden Fällen nur kleine Dreiecke abgeschnitten werden (s. Fig. 20). Auf- und Abstriche müßen an ihrer Berührungsstelle einen Winkel bilden und dürfen dort nicht zusammen fließen, damit auch die Elemente und Buchstaben der lateinischen Schrift eine lichtvolle Gruppirung und ein möglichst scharfes und bestimmtes Gepräge erhalten und nicht zusammengeschoben und verschnörkelt aussehen, wie solches Fig. 21 auf Tafel I. zur Anschauung bringt. — Buchstabengruppe: **i, u, ü, r, n, m, v, w, z** (Tafel I. Gruppe I.). — Das **i** besteht aus Aufstrich, Abstrich (unten gebogen), Aufstrich, Punct, welcher in der Richtungslinie des Abstrichs in einer Grundstrichlänge Entfernung über dem Abstrich steht. Takt: u. 1 u. 2. — Das **u** besteht aus 2 Abstrichen (unten gebogen) und 3 Aufstrichen. Takt: u. 1 u. 2 u. — Das **ü** besteht aus u und 2 Strichelchen, Stellung derselben zwischen den Richtungslinien ꝛc. Takt: u. 1 u. 2 u. 3, 4. — Das **r** besteht aus Aufstrich, Abstrich (oben gebogen), Aufstrich, der bis zur Hälfte im Abstrich hinaufgeführt wird, dann in leichter Biegung ½ n-Entfernung abweicht und einen Abstrich (unten gebogen) von halber Grundstrichlänge mit Verbindungsaufstrich trägt. Takt: u. 1 u. 2 u. — Das **n** besteht aus Aufstrich, Abstrich (oben gebogen), Aufstrich, Abstrich (oben und unten gebogen) und Verbindungsaufstrich. Takt: u. 1 u. 2 u. — Das **m** besteht aus Aufstrich, Abstrich (oben gebogen) und n. Takt: u. 1 u. 2 u. 3 u. — Das **v** besteht aus Aufstrich, Abstrich (oben und unten gebogen), Aufstrich und U-Bogen (n-Entfernung). Takt: u. 1 u. 2 u. — Das **w** besteht aus Aufstrich, Abstrich (oben gebogen) und v (m-Entfernung). Takt: u. 1 u. 2 u. 3 u. — Das **z** besteht aus Aufstrich, U-Bogen (von ¼ Mittellänge), schrägem drucklosen Abstrich, Aufstrich, Abstrich (oben und unten gebogen) von ⅓ Mittellänge und Verbindungsaufstrich. Die beiden Drucke müßen beim z senkrecht unter einander liegen. Takt: u. 1 u. 2 u. 3. u. (Ein Querstrich ist unwesentlich, auch wegen des engen Raumes nicht gut anzubringen.) Das **r** in seiner zweiten Form besteht aus Aufstrich, kleinem U-Bogen von ⅕ Mittellänge, der mit leichter Biegung in einen Abstrich (oben und unten gebogen) übergeführt wird, an diesen schließt sich der Verbindungsaufstrich. Takt: u. 1 u. 2 u.

2. Grundform: Der Keilstrich. Buchstabengruppe: **j, p, y, l, b, h, t, f, ſ** (Taf. I. Gruppe II.). Das **j** besteht aus Aufstrich, Keilstrich der Unterlänge, Keilstrichschleife, Aufstrich, Punct. Takt: u. 1 u. u. u. 2. — Das **p** besteht aus Aufstrich, Keilstrich der Unterlänge (der Winkel, den beide Striche bilden, reicht etwas über die obere Mittellinie), gebrochenem Aufstrich (ohne abzusetzen wird am Keilstrich leicht hinaufgefahren bis zur untern Mittellinie, dann abgelenkt), Abstrich (oben und unten gebogen), Verbindungsaufstrich. Takt: u. 1 u. u. 2 u. — Das **y** besteht aus Aufstrich, Abstrich (oben und unten gebogen), Aufstrich, Keilstrich der Unterlänge, Keilstrichschleife und Verbindungsaufstrich. Takt: u. 1 u. 2 u. u. u. Das **l** besteht aus Verbindungsaufstrich, Keilstrichschleife, Keilstrich der Oberlänge, der mit leichter Biegung in den Verbindungsaufstrich übergeht. Takt: u. u. u. 1 u. — Das **b** besteht aus l und U-Bogen. Takt: u. u. u. 1 u. 2 u. — Das **h** besteht aus Verbindungsaufstrich, Keilstrichschleife, Keilstrich der Oberlänge, Aufstrich, Abstrich (oben und unten gebogen), Aufstrich. Takt: u. u. u. 1 u. 2 u. — Das **t** hat eine kleine Oberlänge und ist in zwei Formen gebräuchlich: 1) Gebrochener Aufstrich, Abstrich (unten gebogen), Verbindungsaufstrich, Querstrich. Der Abstrich muß überall gleich stark sein. Takt: u. u. 1 u. 2. — 2) Gebrochener Aufstrich, Keilstrich, U-Bogen. Takt: u. u. 1 (u.) 2 u. — Das **f** besteht aus Verbindungsaufstrich, Keilstrichschleife der Oberlänge, Keilstrich der ganzen Länge, der unten in einen Halbkreis nach rechts übergeführt wird, an diesen setzt sich ein gerader Aufstrich, der den Keilstrich in der untern Mittellinie schneidet und bis an den Verbindungsaufstrich reicht, so daß zwischen den Mittellinien ein Dreieck entsteht, in welches der U-Bogen gesetzt wird. Takt: u. u. u. 1 u. u. 2 u. — Das lange **ſ** hat im wesentlichen die Gestalt des deutschen **h**.

3. Grundform: Das Oval links schattirt. Buchstabengruppe: **o, ö, a,**

ä, c, e, q, g, d, ch (Taf. I. Gruppe III.). — Das o besteht aus Aufstrich, Oval links schattirt, U-Bogen. Takt: u. u. 1 u. 2 u. — Das Oval der lateinischen Schrift muß stets geschlossen sein, deshalb muß nach Anfertigung des Aufstrichs abgesetzt werden; die Feder wird eine n-Breite nach rechts in die Mitte der Mittellinie gesetzt, von dort wird aufwärts gefahren, nach links umgebogen u. s. w. (Taf. I. Fig. 22). — Das ö besteht aus o und zwei Strichelchen (Stellung zwischen den Richtungslinien). Takt u. u. 1 u. 2 u. 3, 4. — Das a besteht aus o, Abstrich (unten gebogen) und Aufstrich. Der Abstrich muß das Oval tangiren, darf es nicht schneiden. Takt: u. u. 1 u. 2 u. — Das ä besteht aus a und zwei Strichelchen. — Das c besteht aus Aufstrich, Punct, Oval, dessen Druckseite gleich in den Verbindungsaufstrich übergeführt wird (zur Bildung des Punctes muß abgesetzt werden). Takt: u. 1 u. 2 u. — Das e besteht aus gebrochenem Aufstrich (derselbe wird als Verbindungsaufstrich bis zur Mitte der Mittellänge geführt, dann wird nach rechts zur Bildung des Auges abgelenkt), Oval, dessen Druckseite durch die Ablenkungsstelle geht und in den Verbindungsaufstrich geführt wird (s. Taf. I. Fig. 23). Takt: u. u. 1 u. — Das q besteht aus o, Keilstrich der Unterlänge, gebrochenem Aufstrich. Takt: u. u. 1 u. 2 u. u. — Das g besteht aus q, Keilstrichschleife und Verbindungsaufstrich. Takt: u. u. 1 u. 2 u. u. u. — Das d hat eine kleine Oberlänge. 1) Das Verbindungs-d, es tritt in 2 Formen auf: a) Aufstrich, Oval links schattirt, gebogener Aufstrich, Oval links schattirt, Verbindungsstrich. (Beide Drucke müssen in einer Richtungslinie liegen.) b) Aufstrich, Oval links schattirt, Aufstrich, Abstrich von gleicher Stärke (unten gebogen), Verbindungsaufstrich. Takt für beide Formen: u. u. 1 u. 2 u. — 2) Das Schluß-d: Aufstrich, Oval links schattirt, gebogener Aufstrich, der leicht nach rechts umgelegt wird, so daß er in seiner Verlängerung nach unten den Druck des Ovals treffen würde. Takt: u. u. 1 u. 2. — Das ch ist eine Verbindung von c und h (m-Breite).

4. Grundform: Das Oval rechts schattirt. Buchstabengruppe: s, x, k, ck, z (Tafel I. Gruppe IV.). Das s besteht aus Aufstrich, Oval rechts schattirt, dessen Druck nach innen in einem kleinen Schlußoval mit Punct abschließt (s. Fig. 24. Tafel I.). Takt: u. 1 u. 2. — Das x besteht aus Aufstrich, Oval rechts schattirt, gebogenem Aufstrich, der in ein druckloses Oval übergeht und Verbindungsaufstrich. Takt: u. 1 u. u. 2 u. — Das k besteht aus Aufstrich, Keilstrichschleife und Keilstrich der Oberlänge, Aufstrich, Oval rechts schattirt von halber Mittellänge, Abstrich (oben und unten gebogen) von halber Mittellänge und Verbindungsaufstrich. Da das k eine n-Breite einnehmen muß, kann der Winkel, den Oval und Abstrich in der Mitte der Mittellänge bilden müßen, nicht den Keilstrich berühren. Takt: u. u. u. 1 u. 2 u. 3 u. — Das ck ist aus c und k zusammengesetzt (m-Breite). — Die zweite Form des z besteht aus Aufstrich, Abstrich (oben und unten gebogen) von $^1/_3$ Mittellänge, schrägem drucklosen Abstrich, Oval rechts schattirt mit Ovalschleife und Verbindungsaufstrich. Takt: u. 1 u. 2 u. 3 u. u.

**D. Das große lateinische Alphabet.** 1. Grundform: Das Oval links schattirt. Buchstabengruppe: O, Q, C, G, E (Tafel II. Gruppe I.). Das O besteht aus Oval links schattirt, welches wir oben beginnen; der Aufstrich wird wieder an die obere Grenzlinie geführt, als sollte das Oval geschlossen werden, doch führen wir den Strich drucklos bis zur Hälfte in das Oval, parallel mit dem Druck. Takt: 1 u. 2. — Das Q besteht aus O und Aufstrich, Abstrich (oben und unten gebogen) von halber Grundstrichlänge und Verbindungsaufstrich; der Abstrich wird in halber n-Entfernung rechts unten neben die drucklose Seite des Ovals gesetzt, so daß der Aufstrich diese noch schneidet. Takt: 1 u. 2 u. 3. u. — Das C besteht aus Anstrichoval, Oval links schattirt und Schlußoval. Takt: 1 u. 2 u. 3. — Das G besteht aus C ohne Schlußoval, Keilstrich, Keilstrichschleife der Unterlänge und Verbindungsaufstrich. Takt: 1 u. 2 u. 3 u. u. u. — Das E besteht aus 2 Ovalen links schattirt, deren Längsachsen eine gerade Linie bilden und sich wie 1 : 2 verhalten. (Es können also die Drucke der beiden Ovale nicht dieselbe Richtungslinie haben.) Das obere Oval wird entweder mit einem Anfangs- oder einem Anstrichoval und das untere mit einem Schlußoval versehen. Takt: 1 u. 2 u. 3 u. 4.

2. Grundform: Das Oval rechts schattirt. Dieselbe kommt für sich nur im X vor (Tafel II—II). Das X zeigt entweder die Currentform, oder es werden beide Ovale unverbunden neben einander gestellt und jedes derselben wird mit Anfangs- resp. Anstrichoval und mit Schlußoval versehen; dann ist aber ein Querstrich in der Mitte an der Berührungsstelle nothwendig. Takt für die letztere Form: 1 u. 2 u. 3 (u.) 4 u. 5 u. 6.

3. Grundform: Der F-Zug. Buchstabengruppe: **S, L, T, F, P, B, A, N, M, D** (Tafel II. Gruppe III.). — Das **S** besteht aus Anstrichoval, F-Zug mit Schlußoval. Takt: 1 u. 2 u. 3. — Das **L** besteht aus Anstrich- resp. Anfangsoval, F-Zug, wagerechter Schleife und Aufstrich. Takt: 1 u. 2 u. 3 u. — Das **T** besteht aus F-Zug mit Schlußoval, kleinem gebogenen Abstrich im obern Drittel der Oberlänge, gebogenem Aufstrich, der an der Grenzlinie wagerecht und drucklos fortgeführt wird, bis er etwa die Länge des F-Zuges erreicht hat und dann in feiner Biegung nach links oben herumgelegt wird. Takt: 1 u. 2 (u.) 3 u. 4 u. (auf 4 wird der wagerechte, drucklose Zug ausgeführt). — Das **F** besteht aus T und Querstrich in der Mitte des F-Zuges. Takt: 1 u. 2 (u.) 3 u. 4 u. u. 5. — Das **P** besteht aus F-Zug mit Schlußoval, Anstrichoval im obern Drittel der Oberlänge, gebogenem Aufstrich, der nach rechts herum in ein Oval rechts schattirt übergeführt wird, welches wieder in einem kleinen Schlußoval mit Punct endigt. Takt: 1 u. 2 (u.) 3 u. 4 u. 5. — Die zweite Form des P wird ohne abzusetzen in einem Zuge geschrieben, der gebogene Aufstrich schneidet den F-Zug etwa in 4/5 seiner Höhe. Takt: 1 u. 2 u. 3. — Das **B** besteht aus F-Zug mit Schlußoval, Anstrichoval, gebogenem Aufstrich, zwei Ovalen rechts schattirt, jedes von halber Oberlänge und Schlußoval; der Winkel, den beide in der Mitte der Oberlänge bilden, berührt den F-Zug nicht. Takt: 1 u. 2 (u.) 3 u. 4. u. 5 u. — Die zweite Form des **B** wird in einem Zuge geschrieben, der gebogene Aufstrich schneidet den F-Zug ꝛc. Takt: 1 u. 2 u. 3 u. — Das **A** besteht aus Anfangsoval von Mittellänge mit leichtem Druck, „umgekehrtem" F-Zug (derselbe wird in umgekehrter Richtung von unten nach oben als Haarstrich in Form eines F-Zuges geschrieben), Oval links schattirt und Querstrich in 2/3 Höhe. Takt: 1 u. 2 u. 3. — Das **N** besteht aus Anfangsoval, umgekehrtem F-Zug, F-Zug, umgekehrtem F-Zug und Schlußoval im obern Drittel der Oberlänge. Takt: 1 u. 2 u. 3. — Das **M** besteht aus N ohne Schlußoval und Oval links schattirt. Takt: 1 u. 2 u. 3. u. — Das **D** besteht aus F-Zug, wagerechter Schleife, gebogenem Aufstrich, der den F-Zug in 4/5 seiner Höhe schneidet, Oval links schattirt von 2/3 Oberlänge und Schlußoval. Takt: 1 u. 2 u. 3 u. 4.

4. Grundform: Der U-Zug. Buchstabengruppe: **V, U, W, Y, R, Z, I, H, K, V, W** (Tafel II. Gruppe IV.). Das **V** besteht aus U-Zug, Aufstrich, U-Bogen. Takt: u. 1 u. 2 u. — Das **U** besteht aus U-Zug, Aufstrich, schmaler Schleife (von halber Oberlänge), Keilstrich der Oberlänge, der mit knapper Biegung in den Verbindungsaufstrich übergeführt wird. Takt: u. 1 u. 2. u. — Das **W** besteht aus U-Zug, Aufstrich, schmaler Schleife, Keilstrich von 1/2—2/3 Oberlänge (unten gebogen), Aufstrich, U-Bogen. Takt: u. 1 u. 2 u. 3 u. — Das **Y** besteht aus U-Zug, Aufstrich, schmaler Schleife von halber Oberlänge, Keilstrich der ganzen Länge, Keilstrichschleife und Verbindungsaufstrich. Takt: u. 1 u. 2 u. u. u. — Das **R** besteht aus F-Zug mit Schlußoval, Anstrichoval, gebogenem Aufstrich, Oval rechts schattirt von halber Oberlänge, U-Zug von halber Oberlänge. Der Winkel, den Oval und U-Zug bilden müßen, berührt den F-Zug. Takt: 1 u. 2 (u.) 3 u. 4 u. 5 u. — Die zweite Form des R wird in einem Zuge geschrieben (wie bei P u. B). Takt: 1 u. 2 u. 3. — Das **Z** besteht aus U-Zug von 1/3 Oberlänge, schrägem drucklosen Abstrich und U-Zug von 1/3 Oberlänge; beide Drucke müßen senkrecht unter einander liegen. Takt: u. 1 u. 2 u. 3 u. (ein Querstrich, der unwesentlich ist, kann in die Mitte gesetzt werden). Das **I** besteht aus U-Zug von 1/4 Oberlänge, F-Zug mit Schlußoval (und Querstrich). Takt: u. 1 u. 2 u. 3 (u. 4). Für das Jod ist im Lateinischen die Form des **I** gebräuchlich, doch kann man auch die lange deutsche Form verwenden. — Das **H** besteht aus U-Zug von 1/4 Oberlänge, F-Zug, gebogenem Aufstrich, der in wagerechter Richtung durch die Mitte des F-Zuges geht, und Oval links schattirt. Beide Drucke müßen mindestens durch eine halbe n-Entfernung geschieben sein. Takt:

u. 1 u. 2 u. u. 3 u. — Das **K** besteht aus U=Zug von ¼ Oberlänge, F=Zug, gebogenem Aufstrich, der den F=Zug in ⅔ seiner Höhe etwas schräg schneidet und in einen F=Zug von halber Oberlänge übergeht, daran schließt sich ein U=Zug von halber Oberlänge. Der Winkel, den diese beiden Elemente bilden, berührt den F=Zug. Takt: u. 1 u. 2 u. u. 3 u. 4 u. — Während die erste Form des K in einem Zuge geschrieben wird, muß bei der zweiten Form abgesetzt werden; dieselbe besteht aus U=Zug, F=Zug mit Schlußoval, Anfangsoval, F=Zug und U=Zug, je von halber Oberlänge. Takt: u. 1 u. 2 u. 3 (u.) 4 u. 5 u. 6 u. — Die zweite Form des **V** und **W** schließt sich an das N an und wird von einzelnen Schreibern vorgezogen. Beide Formen sind durchaus schreibgerecht abgeleitet und daher zuläßig. Das V besteht aus U=Zug, F=Zug, umgekehrtem F=Zug mit Schlußoval. Takt: u. 1 u. 2 u. 3. — Das W besteht aus U=Zug, F=Zug und N ohne Anfangsoval. Takt: u. 1 u. 2 u. 3 u. 4.

E. Die arabischen Ziffern lassen sich aus denselben 4 Grundformen schreibgerecht und schön aufbauen. Die **1** besteht aus Aufstrich und Keilstrich. Takt: u. 1. — Die **2** besteht aus Anstrichoval, Oval rechts schattirt, U=Zug von ¼ Länge. Takt: 1 u. 2 u. 3 u. — Die **3** besteht aus 2 Ovalen rechts schattirt mit Anfangs= und Schlußoval mit Punct. Takt 1 u. 2 u. 3 u. 4 (kann auch ohne Punct geschrieben werden). — Die **4** besteht aus Keilstrich von halber Länge, Querstrich, Keilstrich von ¾ Länge. Takt: 1 u. 2. (Statt des ersten Keilstrichs kann man auch einen „umgekehrten" Keilstrich verwenden.) — Die **5** besteht aus einem drucklosen Abstrich von ⅓ Länge, einem Oval rechts schattirt von ⅔ Länge, welches in einem kleinen Schlußoval mit Punct seinen Abschluß findet und U=Bogen, welcher an die Spitze des drucklosen Abstrichs gesetzt wird. Takt: 1 u. 2. u. 3 (u.) 4 u. Die 5 kann auch in einem Zuge geschrieben werden, wenn man zuerst den U=Bogen von rechts (mit Druck) nach links schreibt u. s. w. Takt: 1 u. 2 u. 3 u. 4. — Die **6** besteht aus einem Oval links schattirt mit Schlußoval. Takt: 1 u. 2. — Die **7** besteht aus einem Aufstrich, U=Bogen, Keilstrich. Takt: u. 1 u. 2. — Die **8** besteht aus einem Oval links schattirt und einem solchen rechts schattirt, von welchen das untere etwas größer ist als das obere, es werden zuerst die Drucke und dann die Aufstriche beider Ovale gefertigt. Takt: 1 u. 2 u. u. — Man kann auch der 8 den U=Zug oder F=Zug zu Grunde legen, wodurch aber ihre Richtung von der normalen abweicht. — Die **9** besteht aus einem Oval links schattirt von halber Länge und einem Oval rechts schattirt von ganzer Länge. Takt: 1 u. 2. — Die **0** ist ein Oval links schattirt. Die arabischen Ziffern sind in verschiedenen Größen zu üben. — Die römischen Ziffern, soweit sie praktische Verwendung finden, bestehen aus geraden Strichen und bedürfen daher keiner besonderen Uebung. — Die Interpunctionszeichen müßen ebenfalls bei passender Gelegenheit geübt werden: Komma, Semikolon, Ausrufungszeichen sind umgekehrte Keilstriche. Das Komma berührt mit seiner stärksten Stelle die Schreiblinie und wird mit leichter Fingerbewegung gleich den Ü=Strichelchen in einer halben Grundstrichlänge nach unten ausgeworfen; das Semikolon besteht aus Komma und Punct darüber, derselbe ist etwa ⅓ Grundstrichlänge vom Komma entfernt. Das Ausrufungszeichen besteht aus dem umgekehrten Keilstrich von doppelter Grundstrichlänge und bleibt ⅓ derselben von der Schreiblinie entfernt, auf welcher der Punct steht. Das Fragezeichen besteht aus dem U=Zug von doppelter Grundstrichlänge und Punct darunter u. s. w.

### **Stufengang und Stoffvertheilung** (Tafel II).

Die in die Schule neu eintretenden Kinder beginnen ihren Schreibunterricht mit den Vorübungen zum Schreiben. Dieselben bieten so lange Stoff zur schriftlichen Beschäftigung, bis die „Vorübungen zum Lesen" es gestatten, zum eigentlichen Leseunterricht und zum Gebrauch der Fibel fortzuschreiten. Es erfolgt dann die Einübung und das Schreiben der Buchstaben in derselben Reihenfolge, in welcher sie in der Fibel, die die Kinder in den Händen haben, auftreten; zuerst die kleinen deutschen Schriftzeichen, dann die großen. Die Kinder schreiben auf der Schiefertafel in einem bestimmten Liniensystem, welches entweder mit rother Farbe auf der Tafel bereits vor=

gezeichnet ist (wie auf den bekannten Faber'schen Tafeln) oder vom Lehrer mit einem Messer eingeritzt werden muß. Dieses Liniensystem besteht aus 4 Linien, zwei davon stehen in der Mitte des Systems nahe bei einander und heißen Mittellinien (obere und untere Mittellinie), sie schließen die Mittellänge ein; die beiden anderen Linien stehen je eine oben und unten in gleich großer Entfernung von den Mittellinien und heißen die obere und untere Grenzlinie; sie schließen die ganze Länge ein. Durch dieses System gehen einzelne Schräglinien von rechts oben nach links unten unter einem Neigungswinkel von 45°, Richtungslinien genannt, von welchen 3—4 auf der Tafelfläche genügen. Bei dieser ersten Einübung der Buchstaben müßen die Formen in so großem Maßstabe geschrieben werden, daß auch die kleinsten Elemente, namentlich die u-Bogen von den Anfängern deutlich dargestellt werden können. Zu dem Zweck muß die Mittellänge möglichst groß genommen werden. Wollte man nun die Grenzlinien in dem oben angegebenen Verhältnis von 1:7 entfernt setzen, so würden die Buchstaben der Unter-, Ober- und ganzen Länge zu groß und für die kleinen Hände zu schwer darzustellen sein, die Schrift selbst aber würde sperrig und unschön erscheinen; darum ist es praktisch, für das Liniensystem des ersten Schreibunterrichtes ein Verhältnis von 1:5 anzunehmen und dem ganzen System eine Breite von 2 cm. zu geben. Die Einübung des kleinen und großen deutschen Alphabets auf der Schiefertafel wird in der Regel im Verlauf des ersten Unterrichtsjahres erfolgen. Auch wenn dies nicht immer der Fall sein sollte, werden vom zweiten Unterrichtsjahr an zwei wöchentliche Stunden von den deutschen Unterrichtsstunden abgezweigt und für den abgesonderten Schreibunterricht „mit Feder und Tinte im Heft" angesetzt. In diesen Schreibstunden kommen die kleinen und großen Zeichen des deutschen und lateinischen Alphabets nach den oben aufgestellten Grundformen und Gruppen zur Besprechung und Einübung. Die leitenden Grundsätze sind schon oben angegeben; es ist nicht nothwendig, hier ausführliche Lehrproben zu geben. Jedes Zeichen wird zuerst einzeln geübt; dann werden 2, 3 und mehrere Zeichen mit einander verbunden, welche Zahl der Lehrer jedesmal genau zu bestimmen hat; darauf wird das Zeichen in Verbindung mit dem m-Strich geübt. Diese Buchstabengruppe besteht immer aus 3 Zeichen: das m in der Mitte, vor und nach demselben das zu übende Zeichen. Zuletzt werden Wörter und kleine Sätze geschrieben, in denen der Buchstabe, der gerade eingeübt werden soll, möglichst oft vorkommt; selbstverständlich ist, daß außerdem nur bereits geübte Zeichen zur Verwendung kommen dürfen. Die Auswahl solcher Wörter und Sätze ist nicht gerade leicht, sie erfordert eine sorgfältige Arbeit und Prüfung vor der Schreibstunde und darf nicht den Eingebungen des Augenblickes anheimgestellt werden; denn diese Wörter müßen stets bedeutungsvolle Wörter sein, nur bei den Buchstaben j, q, x, y wird man sich meistens mit Sylben und Buchstabengruppen ohne selbständige Bedeutung begnügen müßen. Diese Wörter und Sätze müßen aus den gesammten Unterrichtsdisciplinen, namentlich aus dem deutschen Unterricht entnommen werden: Namen aus dem realistischen Stoff, Wörter, welche ihrer Orthographie wegen besonders geübt werden müßen, kleine Gedichte, Liederverse, Sprüche, Sprüchwörter ꝛc. bieten passenden Stoff. — Es ist hier nicht der Ort, eine solche Sammlung von Wörtern und Sätzen zu geben. Dietlein hat in seinem Wegweiser S. 114—133 eine brauchbare Zusammenstellung geliefert, auf welche wir hier verweisen wollen.

Erstes Schuljahr: 1) Vorübungen, 2) das kleine nnd große deutsche Alphabet zwischen Grenz- und Mittellinien nebst Richtungslinien geschrieben auf der Schiefertafel in allen deutschen Unterrichtsstunden.

Zweites Schuljahr: Außer den Schreibübungen auf der Schiefertafel in den deutschen Unterrichtsstunden in 2 wöchentlichen Stunden das kleine deutsche Alphabet, geschrieben im Heft zwischen Grenz- und Mittellinien im Verhältnis von 1:5 mit 3—4 Richtungslinien auf einer Seite, die einzelnen Systeme können auch hier je 2 cm. weit sein, oder etwas schmaler, nämlich 3 Systeme auf 5 cm. Breite.

Drittes Schuljahr: Das große deutsche Alphabet in Verbindung mit den kleinen deutschen Buchstaben, geschrieben im Heft zwischen Grenz- und Mittellinien mit Richtungslinien im Verhältnis von 1:7 und zwar 3 Systeme auf 5 cm. Breite (die Mittellänge wird hier normal genommen).

Viertes Schuljahr: Das kleine lateinische Alphabet, geschrieben zwischen Grenz- und Mittellinien mit Richtungslinien. Verhältnis 1:5; drei Systeme auf 5 cm. Breite. Daneben „angewandtes Schreiben der deutschen Current": Wörter, Sätze, Gedichte 2c. sind theils abzuschreiben, theils aus dem Gedächtnis aufzuschreiben oder auch nach Dictat zu schreiben. Der Lehrer schreibt einzelne Buchstaben, namentlich solche, die von den Schülern noch mangelhaft geschrieben werden, an die Tafel, auch einzelne Wörter und Sätze, und leitet die Kinder an, aus ihrer geistigen Vorstellung heraus die deutsche Currentschrift schön darzustellen. Material ein liniirtes Heft mit Grenz-, Mittel- und Richtungslinien. Verhältnis 1:7. Damit die deutsche Schrift allmählich kleiner geschrieben wird, können die Linien etwas enger an einander gezogen werden, auf 3 cm. Breite 2 Systeme.

Fünftes Schuljahr: Das große lateinische Alphabet verbunden mit dem kleinen, geschrieben zwischen Grenz- und Mittellinien mit Richtungslinien. Verhältnis 1:5, auf 5 cm. Breite 3 Systeme. Daneben angewandte deutsche Currentschrift wie auf der vorigen Stufe; die obere Mittellinie fällt fort, es bleiben die untere Mittellinie, obere und untere Grenzlinie und dazu die Richtungslinien; 3 Systeme auf 4 cm. Weite.

Sechstes Schuljahr: Die deutsche Currentschrift auf einer Linie (untere Mittellinie, Schreiblinie) ohne Richtungslinien. Die Schriftreihen sind 1 cm. von einander entfernt. Die lateinische Schrift unter Wegfall der obern Mittellinie; auf 3 cm. Weite 2 Systeme.

Siebentes und achtes Schuljahr: Die deutsche Currentschrift ohne jegliche Linie in freiem Fluß; die lateinische Cursivschrift zuerst auf einer Linie, später ohne Linien in freiem Fluß. Schreiben einiger Zieralphabete. Von letzteren können in Betracht gezogen werden 1) die sächsische Canzleischrift und zwar a) im Anschluß an die deutsche Current die unter einem Winkel von 75° zur Schreiblinie stehende Canzlei-Current, b) die senkrecht zur Linie stehende eigentliche Canzleischrift; 2) die Fractur-Schrift; 3) die gothische Schrift; 4) im Anschluß an die lateinische Cursivschrift die römische Schrift (Antiqua) und zwar a) die unter einem Winkel von 75° zur Schreiblinie stehende römische Cursivschrift (italische Antiqua) und b) die senkrecht zur Schreiblinie stehende eigentliche Antiqua; 5) die Rundschrift. — Es dürfte mit der vorstehenden Aufzählung das größte Maß dessen bezeichnet sein, was eine 6—8classige (gehobene) Stadtschule, eine Bürger- oder Mittelschule im Schreiben leisten könnte. Alle Schulen, die eine geringere Classenanzahl haben oder unter ungünstigen Verhältnissen arbeiten, müßen in erster Reihe die Zieralphabete fallen lassen und Zeit und Kraft allein auf die Einübung der deutschen und lateinischen Schrift verwenden. Ferner können in den ein- bis vierclassigen Schulen die einzelnen Jahrgänge der Schüler nicht getrennt im Schreiben unterrichtet werden, es müßen vielmehr mehrere Jahrgänge zu einer Schreibabtheilung combinirt werden. Diese Combination und die damit verbundene Aenderung des Stufenganges muß jeder Lehrer selbständig den eigenthümlichen Verhältnissen seiner Schule entsprechend vornehmen können. — Für die letzten Jahrgänge dieser Schulen sind (lithographirte) Vorschriften mit Nutzen zu verwenden. Freilich müßen dieselben den Anforderungen, welche an eine schöne Schrift zu stellen sind, genügen; ferner dürfen die Buchstabenformen der Vorschriften nicht zu sehr von den in der Schule geübten Formen abweichen. Leider herrscht in Bezug auf die Schriftformen noch so wenig Uebereinstimmung unter den einzelnen Schreiblehrern, daß es am zweckmäßigsten ist, wenn der Lehrer selber die für seine Schule nöthigen Vorschriften anfertigt. Der Inhalt dieser Vorschriften ist bereits angedeutet worden, außerdem bieten Quittungen, Rechnungen, Schuldscheine 2c. weitern Stoff. Durch Vorschriften ist es auch in diesen Schulen möglich, einzelne befähigte Schüler in das eine oder andere Zieralphabet einzuführen. Ferner ist für jede Schule nothwendig ein Wandalphabet der deutschen und lateinischen Schrift in so großem Maßstabe geschrieben, daß jeder Schüler von seinem Platze aus die einzelnen Buchstaben deutlich sehen kann. Auch diese Wandvorschriften fertigt der Lehrer am zweckmäßigsten selber an.

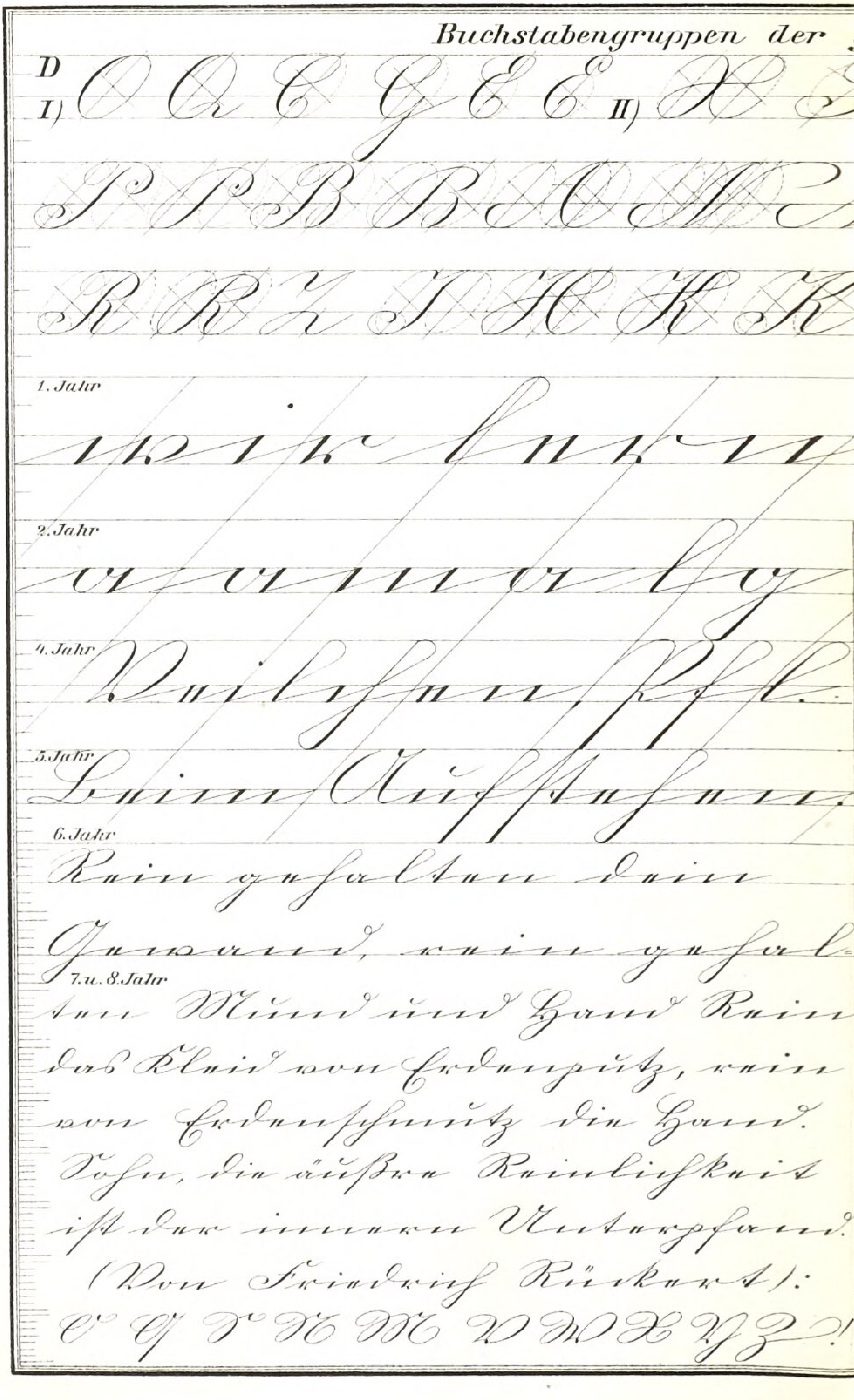
Die Anfertigung besonderer Probeschriften zu bestimmten Zeiten halten wir nicht für nothwendig; denn alles Geschriebene der Schüler soll schön geschrieben sein, in allen Heften der Schüler sollen die Resultate eines guten Schreibunterrichts zu

Tage treten. Daher kann man sich jederzeit von den Fortschritten, die ein Schüler im Schreiben gemacht hat, überzeugen, wenn man seine Schreibehefte von Anfang bis zu Ende durchblättert. Macht man dabei die Warnehmung, daß die Schrift auf jeder folgenden Seite besser geworden ist, als sie auf der vorhergehenden war, so ist der Fortschritt im Schreiben genügend documentirt, dann ist das Schreibeheft die beste Probeschriftensammlung; was für einen Werth hat dagegen die beste Probeschriftensammlung, wenn in den Heften der Schüler von diesem Fortschritt nichts zu merken ist? Sehr häufig kann man auch die Beobachtung machen, daß bei der Anfertigung der Probeschriften die Schüler sich besonders zusammennehmen und sagen: „Halt, heute gilts, heute wird Probe geschrieben" — und dagegen gleichgültig und nachläßig äußern: „Was thut's? wir schreiben ja nur im Unreinen, wir schreiben ja nur ab." — Alles, was die Schüler schreiben, muß Probeschrift sein.

III. Soll eine schöne Handschrift dem Schüler zu Fleisch und Blut werden, so daß alles, was er schreibt, (auch dann noch, wenn er der Schule bereits entwachsen ist) schön geschrieben ist, so genügt es nicht, daß der Schreiblehrer nur Lehrer ist, d. h. daß er das Können allein im Auge hat, er muß auch Erzieher sein, d. h. dahin streben, daß zu dem Können das Wollen hinzutritt; denn ohne ernstliches Wollen ist ein gutes Können im Schreiben nicht zu erreichen. Darum fordern wir, der Schreiblehrer muß Pädagoge sein. Um dieser Forderung gerecht zu werden, muß er die im Schreibunterricht nach Stoff und Methode liegenden erziehlichen Momente erkennen und erfolgreich verwerthen können. Welches diese erziehlichen Momente sind, ist aus der ganzen obigen Darlegung zu erkennen; immer und überall sind wir von der Voraussetzung ausgegangen, daß auch der Schreibunterricht (wie jeder andere Unterricht) ein Mittel der Erziehung sein muß. Der größeren Uebersicht wegen und um auf die große Wichtigkeit dieser Forderung recht aufmerksam zu machen, sei hier noch in Kürze auf die erziehlichen Momente hingewiesen.

Die schöne Darstellung der Buchstabenformen ist abhängig von einer bestimmten Haltung des Körpers und der Feder, von einer correcten Bewegung der Schreibglieder. Nicht von der Willkür des Schülers ist diese Haltung und Bewegung abhängig; er muß seinen eigenen Willen aufgeben und muß sich als Glied einer größeren Gemeinschaft mit dieser dem fremden Willen, der ihm im Gebot des Lehrers entgegen tritt, unterwerfen lernen. Dies ist noch mehr der Fall beim Schreiben selbst. Auf Commando muß sich der Schüler zur bestimmten Zeit zum Schreiben fertig machen, muß nach dem angegebenen Takt die einzelnen Zeichen schreiben, muß zur bestimmten Zeit aufhören ꝛc. Indem der Schreibunterricht ein Gehorchen aufs Wort, einen unbedingten, augenblicklichen Gehorsam fordert, tritt er aller Willkür entgegen, bricht allen Eigenwillen und nimmt den Schüler in strenge Zucht. Diese Zucht bleibt in allen Schreibstunden dieselbe, sie wird zur Gewöhnung, welche dem Schüler Gehorsam und Sinn für Ordnung zur andern Natur macht. — Der Wille des Lehrers soll aber dem Schüler nicht als Willkür entgegentreten, auch der Schüler muß erkennen, daß das Gebot des Lehrers ein Ausfluß eines höheren Gesetzes ist, dem sich auch der in seinen Augen freie Lehrer unterwirft. Dieses Gesetz ist aber kein anderes als das der Schönheit und Wahrheit, und gerade der Schreibunterricht ist sehr geeignet zum Schönen und Geschmackvollen, zum Wahren zu erziehen. — Im Schreibunterricht werden dem Schüler schöne Buchstabenformen vorgeführt, er muß sie anschauen, verstehen, in sich aufnehmen, wenn er sie schön und wahr darstellen will. Nichts Unschönes, Unrichtiges, auch nichts Unreines und Unsauberes soll dem Schüler in der Schreibstunde entgegentreten; er selber muß reinlich und mit sauber gewaschenen Händen in die Schreibstunde kommen, mit und auf sauberem und reinlichem Material muß er schreiben; alles, was er schreibt, muß den Gesetzen des Schönen entsprechen — so ist der Schreibunterricht eine praktische Schönheitslehre und erzieht zur Reinlichkeit und Sauberkeit und zum guten Geschmack.

Ein schönes Schreiben setzt ein helles Auge voraus. Der Schüler muß die einzelnen Zeichen genau und richtig anschauen, er muß dieselben in die einzelnen Bestandtheile zerlegen und aus den einzelnen Elementen das Ganze wieder richtig aufbauen lernen. Dabei lernt er erkennen, daß der Schrift ein bestimmtes Gesetz zu Grunde liegt, nach welchem die einzelnen Formen so und nicht anders zu machen sind,



Buchstabengruppen der
D
I)
II)
1. Jahr
2. Jahr
4. Jahr
5. Jahr
6. Jahr
Rein gehalten dein Gewand, rein gehal-
7. u. 8. Jahr
ten Mund und Hand. Rein das Kleid von Erdenputz, rein von Erdenschmutz die Hand. Sohn, die äußre Reinlichkeit ist der innern Unterpfand.
(Von Friedrich Rückert):

X III) S L L J F

M D IV) V U U Y

V W E 1 2 3 4 5 5 6 7 8 9 0

nun. Ufsfüln.

3. Jahr

F Fünf, Fung;

4. Jahr

g g ng g ging

5. Jahr

N H H mh

6. Jahr

Kalligraphie. ck

7. u. 8. Jahr

Offizier, Quadrat, Cere-
monie Geographie Epi-
demie, Xerxes, Sergeant,
Lazareth, Telegraph, T
Figur, Patriot, Bagage,

Lith. Anst. von C. Hellfarth, Gotha.

daß alles bis zum Kleinsten demselben unterworfen ist. Nach den Consequenzen dieses Gesetzes muß er die Buchstaben in Gruppen bringen, innerhalb der Gruppen ein Zeichen aus dem andern entstehen lassen und das einfache Zeichen zum Aufbau des zusammengesetzten verwenden; dabei muß er genau beobachten, muß vergleichen und prüfen, muß das Nothwendige vom Zufälligen, das Hauptsächliche vom Nebensächlichen, das Falsche vom Richtigen unterscheiden, muß verbessern und üben, bis das Nachbild dem Vorbild getreu entspricht. — So leitet der Schreibunterricht an zum feinen Beobachten, zum genauen Anschauen, zum richtigen Zergliedern und Aufbauen, zum klaren Vorstellen, zum Combiniren und Abstrahiren, zum Schließen und Urtheilen und nimmt somit das gesammte Denken des Schülers in Anspruch. Der Schreibunterricht wird damit zu einer praktischen Logik, die den Schüler um so mehr anzieht, als sie ihm Gelegenheit giebt zur Selbstthätigkeit, zum Selbstschaffen, als sie ihm Gelegenheit giebt, dasjenige, was sein klares, wohlverstandenes geistiges Eigenthum geworden ist, auf dem Papier zu verkörpern und jederzeit frei und selbständig zu verwerthen.

So erzieht der Schreibunterricht zum Schönen und Wahren, er bildet Verstand, Gemüth und Willen und nimmt die gesammte leibliche und geistige Natur des Schülers in Zucht, und darum kann er in der Hand eines Schreiblehrers, der Pädagoge ist, zu einem eminenten Mittel der formalen Bildung werden.

Der Schreiblehrer sei Historiker, Methodiker und Pädagoge! Entspricht er dieser Forderung, so macht er den Schreibunterricht zu einem Ganzen, welches im Gesammtunterricht mehr vielleicht als andere Disciplinen (den deutschen Unterricht ausgenommen) ein bindendes Mittel wird. Strebt der Schreiblehrer so zum Ganzen, so wird seine Arbeit und der Schreibunterricht nicht mehr, wie bis jetzt fast durchweg geschieht, als ein Halbes von oben herab betrachtet werden, als ein Unterricht, den jeder ertheilen kann, der nur halbwegs einen Buchstaben gut oder nicht gut zu schreiben vermag, als ein Unterricht, der rein mechanischer Natur ist und bei dem schließlich die schön lithographirten Vorschriften und Schreibebücher die Hauptsache vollbringen, und bei dem sich der Lehrer von den Anstrengungen des andern Unterrichts erholen kann. — Jedoch darf nicht vergessen werden, daß der Schreibunterricht allein nicht ein Ganzes werden kann, d. h. daß er allein nicht die große Aufgabe des Unterrichts und der Erziehung zu lösen vermag, er ist nur ein Glied des Gesammtunterrichts, aber ein unentbehrliches, zum Dienst der anderen Unterrichtsfächer bestimmt. Als dienendes Glied muß sich der Schreibunterricht dem Gesammtunterricht einordnen, dann wird ihm die wohlverdiente Stellung im Gesammtplan der Schule nie versagt werden können; dann wird auch der Schreiblehrer volle Befriedigung im Schreibunterricht finden und in einem größeren Lehrercollegium als unentbehrliches Glied eine geachtete Stellung einnehmen.

Neuwied. **E. Menard.**

**Schreiweinen,** s. Weinen.

**Schüchternheit,** s. Blödigkeit.

**Schülerverzeichnis,** s. Schulacten.

**Schülerzahl.** Wenn man ohne Rücksicht auf gegebene Verhältnisse die Frage zu erörtern hätte, welche Zahl von Schülern zu vereinigen wäre, um durch gemeinsame Behandlung derselben das relativ günstigste Resultat zu erzielen, so würde man vor einer sehr verwickelten Frage stehen. Die Beschränkung auf gegebene Mittel und unabweisbare Aufgaben bringt zwar zu dieser Frage wieder neue Factoren hinzu, schneidet aber auch eine Menge von Möglichkeiten ab, so daß die Untersuchung im ganzen dadurch vereinfacht wird. Trotzdem mag es zweckmäßig sein, ein gründliches Verständnis der in Rede stehenden Frage durch Voranschickung einer allgemeinen und rein theoretischen Betrachtung zu fördern.

Wenn man über beliebige Mittel zu verfügen hätte, so könnte es auf den ersten Blick scheinen, man würde am weitesten kommen, wenn man jedem Schüler seinen besondern Lehrer gäbe. Wir möchten jedoch die Ansicht aussprechen, daß ein solches Verfahren wohl unter allen Umständen kraft psychologischer Gesetze zu ernsthaften Nachtheilen führen müßte. Die Vorzüge der wechselseitigen Anregung, ja sogar eines unwillkürlich sich ergebenden wechselseitigen Unterrichts unter Schülern der nämlichen

Classe, der Vortheil eines mäßigen Wetteifers, die Unterstützung der sittlichen Erziehung durch den Charakter der Oeffentlichkeit und organischen Gesammtheit, welcher einer Schulclasse anhaftet; endlich selbst die Erfrischung des kindlichen Geistes durch kleine, den Unterricht an und für sich momentan beeinträchtigende Ablenkungen der Aufmerksamkeit; alles das sind Dinge, auf die jeder denkende Lehrer durch die Beobachtung von selbst hingeführt wird, so daß man auch unter den bevorzugtesten Verhältnissen stets wenigstens eine Mischung von Classenunterricht und Privatunterricht empfehlen und selbst bei letzterem einige Kameraden für den zu Unterrichtenden wünschen muß.

Was den Classenunterricht betrifft, so ergiebt sich von selbst, daß die günstigste Schülerzahl eine veränderliche Größe ist, je nach dem Alter und der Befähigung oder Vorbildung der Schüler, nach der Natur des Fachs und dem Stadium des Unterrichts, nach der Dauer der Lehrstunde, nach der Lehrmethode und der Persönlichkeit des Lehrers. Auch wird man zugeben, daß es verschiedene an und für sich gleichberechtigte Zusammensetzungen dieser Verhältnisse geben kann. So wird z. B. eine Erziehung, die vor allen Dingen straffes, männliches Wesen, pünctliche Disciplin und — vielleicht auf Kosten des feineren Verständnisses — Genauigkeit und Sicherheit in den positiven Kenntnissen erstrebt, auch hinsichtlich der Schülerzahl ein andres Verhältnis der günstigsten Wirkung haben als eine weichere Erziehung, die auf innige Vertiefung in den Stoff, freiwillige, wenn auch minder pünctliche Folgsamkeit, Gefälligkeit der Formen und harmonisches, wenn auch minder energisches Wesen abzielt. Hieraus ergiebt sich beiläufig, daß die günstigste Schülerzahl bei übrigens gleicher Aufgabe nicht für beide Geschlechter dieselbe sein kann.

Was zunächst das Alter der Schüler betrifft, so würde man, wenn man auf der einen Axe eines Coordinatensystems das Lebensalter, auf der andern die günstigste Schülerzahl auftragen wollte, ohne Zweifel eine Curve erhalten, welche für das früheste Alter mit sehr kleiner Schülerzahl beginnen, dann bis in das 14. oder 15. Lebensjahr anfangs schnell, später langsamer steigen, von da ab aber sich wieder mäßig und allmählich senken würde. So verhält es sich wenigstens für das gewöhnliche Verfahren des erziehenden Unterrichts. Für die rein akroamatische Methode scheint das günstigste Verhältnis als einfache Function der zunehmenden Selbständigkeit und Selbstbeherrschung des Schülers stetig mit dem Alter zu wachsen. Will dagegen ein Erwachsener sich im engeren Sinn des Wortes in einem Fache unterrichten lassen, z. B. von einem Lehrer eine Sprache erlernen, so kommt er am weitesten, wenn er den Lehrer für sich allein hat.

In den frühesten Lebensjahren ist fast aller Unterricht Einzelunterricht, aber mit beständiger Abwechslung und alle Augenblicke von Ruhepausen unterbrochen. Auch in Kinderbewahranstalten muß die leitende Erzieherin sich mit ihrem Unterricht vorwiegend an das einzelne Kind wenden, das zu diesem Zweck auf kurze Zeit vom Spiele abgerufen wird. Das Gefühl der Gemeinsamkeit kann freilich schon hier angebahnt werden, allein der Versuch muß von sinnlichen Mitteln unterstützt sein: Ringeltanz, gemeinsamer Gesang und Chorsprechen üben diese Wirkung. Für den Anfang in der öffentlichen Schule macht es einen großen Unterschied, ob eine genaue Trennung der Altersstufen durchgeführt oder ob die Classe aus sehr verschiednen Altersstufen zusammengesetzt ist. Im letzteren Falle ist gar nicht daran zu denken, daß sich das neu eintretende Kind gleich im großen Ganzen der Schülermasse heimisch finden könnte. Hier ist es denn für Erziehung und Unterricht gleich nothwendig, daß eine besondre Behandlungsweise eintrete, die sich bei einclassigen Dorfschulen von selbst aufdrängt. Nimmt man völlig ausreichende Lehrkräfte an, so wird man diese Form des Schulunterrichts schon bei Classen von mittlerer Größe (40—60) verwerfen und auf Trennung der Altersstufen hinarbeiten. Kann dagegen ohne Ueberbürdung des Lehrers eine ganze Dorfjugend von höchstens 30—40 Kindern vereinigt werden, so hat diese Form der Gesammtheit bei richtiger Behandlung ihre eigenthümlichen Vorzüge und bei dem familienmäßigen Charakter einer solchen Schule kann namentlich das Helfersystem mit großem Vortheil angewandt werden. Trennt man die Kinder im schulpflichtigen Alter etwa in 2 bis 3 Abtheilungen, so wird die Anwendung des Helfersystems erschwert. Andererseits kann der Lehrer freilich den Lehrstoff bedeutend leichter bewältigen und einen Theil der Arbeitskraft, die sonst auf Organisation, Eintheilung und regelnde Beherrschung der

Schule verwandt werden muß, dem unmittelbaren Unterricht widmen. Trotzdem bleibt hier immer noch, namentlich bei der unteren Abtheilung, der Unterricht, und besonders wieder der Unterricht der Kleinsten, durch eine nur einigermaßen große Schülerzahl sehr gehemmt. Wenn man daher bei einer Zweitheilung der Schülerzahl die untere Abtheilung oft etwas stärker nimmt als die obere, so liegt dies nicht in den Bedürfnissen des Alters an und für sich begründet, sondern theils darin, daß mit den älteren Schülern schon schwierigere Fächer getrieben werden müßen, theils aber darin, daß man die Zeit der kleineren Kinder überhaupt nicht so kostbar findet und sich leicht dabei beruhigt, wenn die Schule für sie anfangs noch fast bloße Bewahranstalt ist, in welcher sie zunächst still sitzen lernen und dabei allmählich in die Kenntnis der Elemente hineinwachsen. Beide Motive haben ihre Berechtigung, doch hat das letztere jedenfalls auch seine großen Bedenken. Das dumpfe Hinbrüten, welches so leicht in überfüllten Volksschulen einwurzelt, hängt gewiß damit zusammen, daß die kleinsten Kinder oft lange Zeit ohne directe Anregung bleiben. Da wäre es meist geradezu besser, sie wieder heim oder auf den Spielplatz zu schicken, wenn man sich nicht direct mit ihnen beschäftigen kann. Selbst die physischen Nachtheile des Stillsitzens sind weit größer, wenn dasselbe mit Unthätigkeit verbunden ist, als wenn durch einen lebendigen Unterricht das Nervensystem in Thätigkeit versetzt wird. — Bei einer vollständigen Trennung nach Jahrescursen ist für die unterste Stufe eine Zahl von 30—40 Kindern beiderlei Geschlechts wohl am vortheilhaftesten; jedoch unter der Voraussetzung, daß der Lehrer sie nur in einem Theil der Stunden zusammen läßt und sonst, namentlich für den Anfang des Cursus, einfach je die Hälfte oder Zweidrittel der Kinder nach Hause oder auf den Spielplatz schickt. Leider sind gewöhnlich starke Vorurtheile der Eltern und bisweilen auch der Schulbehörden einem solchen Verfahren entgegen. Gerade bei einer Classe mit lauter Kleinen wird es aber dem Lehrer am schwersten, die größere Zahl mit einer stillen Beschäftigung sich selbst zu überlassen und unterdessen Einzelne oder kleine Abtheilungen separat vorzunehmen. Und doch giebt es hier so vieles, was eine specielle Beschäftigung des Lehrers mit dem Einzelnen gebieterisch zu fordern scheint, und nur durch eine solche läßt sich hier manchem lange Zeit nachwirkenden Uebel rechtzeitig vorbeugen. — Weshalb im übrigen gerade beim zartesten Alter der schulpflichtigen Periode an und für sich schon am allerwenigsten große Classen wünschenswerth sind, das ergiebt sich leicht, wenn man die Aufgabe der Disciplin und das Verhältnis der willkürlichen zur unwillkürlichen Aufmerksamkeit ins Auge faßt. In Classen mit gemischten Altersstufen hat der Lehrer in der Regel mit den Kleinsten nicht viel Schwierigkeiten der Disciplin; denn im allgemeinen entsteht ein Verhältnis der natürlichen Erziehung der jüngsten Generation durch die älteren, welches bei mäßiger Gesammtzahl zum Guten gelenkt werden kann. Sobald aber die jüngste Generation für sich schon eine große Schulclasse bildet, so werden die Kleinen in ihrem Schulzimmer sehr bald heimisch und geneigt, sich in jeder Weise die verhaßte Langeweile fern zu halten. Wenn da der Lehrer zwischen zu großer Strenge und zu großer Nachsicht sicher durchfahren will, so muß er sich wohl hüten, dem guten Willen und der noch äußerst geringen Fähigkeit der Selbstbeherrschung der Kinder zuviel zuzumuthen. Er muß daher vor allen Dingen auf ihre unwillkürliche Aufmerksamkeit rechnen, und das bedarf seinerseits einer ungleich größeren Anstrengung, als wenn er auf die Pflicht des Aufmerkens abstellen und die Leistung dieser Pflicht erzwingen kann. Daher bemerkt man bei den tüchtigsten Lehrern für diese unterste Stufe stets eine ungemeine Gewandtheit im raschen, aber dabei doch nicht hastigen oder unruhigen Wechsel verschiedener Arten der Thätigkeit. Mit dem zunehmenden Alter muß der Lehrer auf diese pädagogischen Künste zwar noch nicht verzichten, wohl aber sie allmählich mäßiger anwenden. Wo das verabsäumt wird, erlebt man die gar nicht seltene Erscheinung, daß sich an höheren Schulen die Schüler, welche 4 bis 5 Jahre bei einem vorzüglich aufgeweckten und didaktisch begabten Lehrer waren, schlechter machen als diejenigen, welche von einem unbeholfeneren, aber treu und fleißig arbeitenden Lehrer kommen, weil die ersteren gleichsam pädagogisch verwöhnt wurden und die an der höheren Schule sofort stark in Anspruch genommene Fähigkeit der Selbstbeherrschung noch nicht hinlänglich geübt haben.

Je mehr der Lehrer die willkürliche Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen und,

was davon unzertrennlich ist, der Disciplin einen ernsteren und strengeren Charakter geben darf, desto größer wird auch die Schülerzahl, die er unter übrigens gleichen Verhältnissen beherrschen kann. Sofern nicht die Natur des Faches ein anderes Verhältnis bedingt, muß der Lehrer mit Knaben von 13—14 Jahren ganz gut eine Classe von 50 bis 60 und mehr Schülern beherrschen können. Was an der Möglichkeit individueller Behandlung in diesem Falle verloren wird, das wird an der größeren Wuchtigkeit und Spannung, mit der die Bearbeitung einer großen Classe durch den tüchtigen Lehrer stets verbunden ist, reichlich wieder gewonnen. Es giebt keine verkehrtere Anschauung, als wenn man die Lehrkraft des Lehrers als eine Summe betrachtet, welche durch die Anzahl der Schüler dividirt wird und von welcher einfach auf den Kopf des Schülers um so viel mehr kommt, je weniger es Schüler sind und umgekehrt. Eine Classe ist ein organisches Ganzes, das von einem gemeinsamen Lebensgesetz beherrscht wird, und der Lehrer muß es verstehen, mit diesem Ganzen, nicht mit einem Schüler nach dem andern, in geistigen Rapport zu treten. — Die Variation in der Beschäftigungsweise ist beim reiferen Knabenalter nicht nur weniger nothwendig als in den Anfängen der Volksschule, sondern sie würde sogar, im gleichen Maßstabe angewendet, hier entschieden nachtheilig wirken; dagegen läßt sich fragen, ob nicht auch hier eine ganze Unterrichtsstunde, selbst auf die üblichen 45—55 Minuten reducirt, noch in manchen Fällen zu viel wäre. Die theilweise Entlassung der Schüler gegen Schluß der Stunde, die übrigens bei recht guter Disciplin durch stille Beschäftigung ersetzt werden kann, empfiehlt sich auch hier, theils um bei großen Classen Ueberanstrengung zu verhüten, theils aber, um die individuelle Einwirkung, die sich bei der großen Classe verbietet, hier nachzuholen. — Mit den Mädchen steht es zum großen Theil ganz ähnlich, wie mit den Knaben; namentlich ist auch hier für das 11—13. Lebensjahr eine weit größere Strenge nützlich, als für das erste Kindesalter. Auch Mädchen sollen in diesem Alter an willkürliche, ernste Aufmerksamkeit gewöhnt werden und jene Bestimmtheit, welche der Unterricht in größeren Classen fordert, thut der Weiblichkeit durchaus keinen Schaden. Dagegen bringt allerdings das Uebergangsalter hier besondere Schwierigkeiten mit sich. Es tritt schneller als beim Knaben ein ganz neuer Charakter ein, der sich der straffen Massenbehandlung nicht mehr gerne fügt und statt der vorherrschenden Uebung des Verstandes und Gedächtnisses eine gewiße Bethätigung der Phantasie und des Gemüths verlangt. Da ist denn freilich mit dem Mechanismus, welcher dem Getriebe großer Classen anhaftet, wenig gutes gethan. Will man deshalb in jenem Uebergangsalter nachtheilige Wirkungen des Schullebens möglichst vermeiden, so wird man die Versetzung in höhere Classen mehr von der allgemeinen physischen und psychischen Entwicklung abhängig machen, als von dem genauen Maß der Kenntnisse. Gerade dadurch aber entstehen dann wieder in den oberen Classen Ungleichheiten in der Vorbereitung, welche hier um so mehr das Vorwalten der individuellen Behandlung fordern. — Der Uebergang vom Knaben- in das Jünglingsalter ist mit weniger Schwierigkeiten verbunden, doch tritt auch hier ein Zeitpunct ein, in welchem das stärker erwachende individuelle Leben sich gewaltig gegen die straffe Massenbehandlung und den Mechanismus sträubt. Aus diesem Grunde hauptsächlich hören die vortheilhaften Seiten großer Classen jenseits des 15. Lebensjahres mehr und mehr auf. Das Bedürfnis einer Abkürzung der Stunden oder eines Wechsels in der Behandlungsweise schwindet dagegen im Jünglingsalter vollständig und selbst eine mehrstündige Beschäftigung mit demselben Gegenstande braucht hier nicht mehr ängstlich vermieden zu werden und ist oft geradezu zu empfehlen.

Daß man im allgemeinen bei gleichmäßig und gut vorgebildeten Schülern — also überhaupt bei einem wohlgeregelten Unterrichtsgang — größere Classen bewältigen kann, als bei starker Ungleichheit der Schüler und lückenhafter Vorbildung, bedarf keiner weiteren Ausführung; auch ist es klar, daß die Bewältigung einer größeren Schülermasse in den Anfängen des Unterrichts überhaupt, wie auch beim ersten Unterricht in neu eintretenden Fächern, besondere Schwierigkeiten hat, während die Fortführung auch mit einer größeren Zahl verhältnismäßig leicht von statten geht. Hier ist nur zu bemerken, daß die anfängliche Vornahme der Schüler in Sectionen, bis die allerersten Grundlagen gewonnen sind, vielfach auch da, wo man bisher nicht daran denkt, mit Vortheil verwendet werden kann. — Für große Classen eignet sich im all-

gemeinen mehr die synthetische, für kleine die analytische Lehrmethode, woraus der Rückschluß erlaubt ist, daß auch hinwiederum starke Classen in denjenigen Schulen und Lehrfächern am ehesten zuläßig sind, wo ein synthetisches Verfahren an sich schon dem Unterrichtszweck entspricht. Was die Person des Lehrers betrifft, so ist klar, daß kräftige Naturen, die kurz, scharf und imperatorisch aufzutreten lieben, die geborenen Beherrscher großer Classen sind, während sie oft aus kleinen Classen nicht den Vortheil zu ziehen wissen, welchen diese einem duldsam und verständnisvoll auf das Individuelle eingehenden Lehrer bieten. Auch wird der Lehrer, welcher die Anlage zu beidem in sich trägt, sich ohne Zweifel mehr in ersterer Richtung entwickeln, wenn man ihn in eine große Classe wirft; in letzterer dagegen, wenn er sich von einer mäßigen Schülerzahl umringt sieht. An den untersten Classen der Volksschule ist nun aber entschieden ein Lehrer der letzteren Art am besten an seinem Platz, und es ist deshalb besonders schade, wenn diese feineren Eigenschaften durch das Ringen mit einer übermäßigen Classe verkümmert werden müßen. Uebrigens steht auf jeden Fall fest, daß der Lehrer in großen Classen bei der gleichen Zahl von Lehrstunden eine ungleich größere physische und psychische Anstrengung zu leisten hat. Es liegt daher eine tadelnswerthe Kraftvergeudung darin, wenn Schulbehörden ihre jungen Lehrer, ohne irgend einen weiteren Unterschied zu machen, in große Classen schicken, wenn sie mit diesen fertig werden können, und in kleine, wenn sie für Beherrschung der großen nicht befähigt scheinen. Bei gleicher Stundenzahl hat dann der letztere ein bequemes Dasein und kann sich noch wissenschaftlich fortbilden, während dem andern zum Lohn dafür, daß er eine größere Arbeitskraft in der Lehrstunde abgiebt, auch noch ganz unbefangen, als verstünde sich das von selbst, die ungeheure Last von Correcturen, die mit einer großen Classe verbunden ist, aufgeladen wird. Es ist dies um so ungerechter, als jene durch übermäßige Arbeit bestrafte Befähigung gar nicht immer mit einer unverwüstlichen physischen Kraft verbunden ist. Umgekehrt muthet man oft denjenigen, welchen die Disciplin in einer großen Classe nicht gelingen will, in pädagogischer Hinsicht viel zu wenig zu. Wenn auch allerdings die eine Natur von vorn herein mehr für große, die andre mehr für kleine Classen geeignet ist, so sollte man doch streng daran festhalten, daß die Aufrechterhaltung der Disciplin in großen wie kleinen Classen eine lehrbare Kunst ist, die jeder Fachmann sich aneignen kann und soll. An der Volksschule hat man diesen Satz längst beobachtet und die Zöglinge guter Seminare bringen es auch durchschnittlich so weit, daß sie in jedem Wasser schwimmen können; an den höheren Schulen dagegen ist die eitle und selbstgefällige Verachtung aller pädagogischen Regeln und Fertigkeiten leider noch vorherrschend.

Man kann endlich noch von einem ganz andern Puncte bei der Beurtheilung der günstigsten Schülerzahl ausgehen: wenn man nämlich das Verhältnis der Schüler zum Lehrstoff und zum Lehrer ganz bei Seite läßt und die Classe gewißermaßen als einen kleinen Staat auffaßt, in welchem ein zum Ganzen strebendes und daher sittlich bildendes Gesammtleben stattfindet. Da wird dann offenbar diejenige Classe den günstigsten Umfang haben, in welcher sämmtliche Schüler miteinander in möglichst gründlichen und vollen Verkehr kommen, welche nicht so klein ist, daß die Genossen in derselben zu einer Clique zusammenwachsen, und nicht so groß, daß die verschiedenen Kameraderieen, die sich immer bilden werden, ganz auseinander fallen. Diese Zahl wird zugleich ungefähr eine solche sein, bei welcher eine genügende Wahrscheinlichkeit dafür spricht, daß sich unter den Schülern Charaktere und Talente von aller Art zusammenfinden, ohne daß zu viele Gleichartige durch den Classenverband in engere Genossenschaft und dadurch in die Gefahr einer ungesunden Absonderung gerathen. Sollen wir hier eine Zahl nennen, die freilich nur auf subjectiven Eindrücken beruht, so würden wir in dieser Hinsicht für Knaben von 12—15 Jahren etwa 30—36, für Mädchen etwa 24—28 für die günstigste Mitte halten. — Soll man darauf verzichten, die Classen durch ein künstliches System des Lehrplans bald groß, bald klein zu haben, so werden die gleichen Zahlen wohl auch dem günstigsten Mittelverhältnis in Beziehung auf den erziehenden Unterricht nahe kommen. In der That hätte auch eine stark wechselnde Combination der Schülerzahl aus demselben Grunde ihre Nachtheile, aus welchem wir eine wohlgerundete, mittelstarke Classe an und für sich schon, ohne Rücksicht auf den Unterricht, für wünschenswerth halten. Daher möchten wir allerdings

um des Gesammtzwecks willen darauf verzichten, stets für jedes einzelne Fach die Schüler besonders zu gruppiren; müßen aber um so mehr darauf bestehen, daß den einzelnen Lehrern eine größere Freiheit in der Behandlung der Classe erlaubt und zugemuthet werde, als sie bis jetzt meist üblich ist. Geht man dann von den Mittelzahlen aus, die wir oben angenommen haben, so wird sich die Verminderung der Schüler für die höheren Classen in der Regel von selbst herstellen, da ja stets ein Theil derselben frühzeitig in das praktische Leben oder in Specialschulen übergeht. Nach unten zu entsteht die Frage, ob hier mit einer stärkeren Anwendung der Gruppenbildung innerhalb der Classen und der theilweisen Entlassung kann geholfen werden, oder ob man weiter gehende Auskunftsmittel als wenigstens wünschenswerth hinstellen soll. Das Mittel einer stärkeren Sonderung in Parallelclassen, so z. B., daß für die untersten Stufen der Volksschule je drei auf je zwei für die höheren Stufen kommen, wird sich dabei in erster Linie empfehlen, wobei die damit verbundne ungleiche Belastung der Lehrer mit einiger Ueberlegung auszugleichen wäre. Mit der Zeit wird man vielleicht auch bei uns in noch größerem Maßstabe weibliche Lehrkräfte für die Volksschule heranziehen, wo dann die ermäßigte Anstrengung gleichzeitig mit geringerer Besoldung sich von selbst empfehlen würde. Erwähnung verdient endlich das Bell-Lancaster'sche Monitorensystem, welches in gemäßigter Anwendung und gemischt mit dem directen Unterricht durch den Lehrer immer noch bei einer starken Schülerzahl zu großem Vortheil gereichen kann, während es sich in einseitiger Durchführung und auf übermäßige Schülermassen angewandt nirgend bewährt hat (vgl. d. Art. „Bell").

Doch wir sind damit schon fast im Bereich des Nothbehelfs angelangt, der übrigens zur Zeit noch in den meisten Staaten und Gegenden von Deutschland die Regel bildet. Die gesetzlichen Bestimmungen und Verordnungen über Schülerzahl geben uns im allgemeinen nur ein Bild des Kampfes mit der Unzulänglichkeit der Mittel und sind weder als ein genauer Spiegel der wirklichen Zustände zu betrachten, noch als eine Norm des Wünschenswerthesten. Selbst als Grenze des Erträglichen darf man sie sich nicht ohne eine bedeutende Elasticität denken, die manchmal so weit geht, daß in der Wirklichkeit die Noth weit mehr gilt als die Regel. Eine Zusammenstellung der in einer großen Anzahl von Staaten geltenden Bestimmungen giebt Kirsch, Volksschulrecht, I. S. 414 ff., dessen Angaben (von 1854) allerdings (vgl. die betr. statistischen Art. der Encyklopädie) hie und da schon durch bessere Bestimmungen neueren Datums ersetzt sind. Einige andre Normalbestimmungen älteren und neueren Datums findet man bei Heppe, Gesch. d. Volksschulwesens, bei Thiersch über den gegenw. Zust. d. öffentl. Unterr. (Th. ist in seinen Angaben nicht sehr zuverläßig) und in zahlreichen pädagogischen Reiseberichten, Verordnungssammlungen u. s. w. Die gegenwärtig für Preußen geltenden „Allg. Bestimmungen, betr. das Volksschulwesen u. s. w." v. 15. Okt. 1872 normiren das Maximum der Schülerzahl der einclassigen Volksschule auf 80 Schüler. Es würde jedoch keine lohnende Arbeit sein, alle diese Bestimmungen zusammenzutragen, da sie weder von den thatsächlichen Verhältnissen noch von den Zielen und Zwecken der Schulbehörden ein unzweideutiges Zeugnis geben. Hat doch in Württemberg s. Z. der Regierungscommissär von Schlayer selbst gestanden, daß die von ihm angesetzte Maximalzahl von 90 gleichzeitig zu unterrichtenden Schulkindern ungefähr das Dreifache sei von der Anzahl, die im Interesse des Unterrichtes zu wünschen wäre. Aber auch von der eingreifenden und regelnden Thätigkeit der Schulbehörden geben jene Bestimmungen keine genaue Vorstellung, da sie in den meisten und bedeutendsten Staaten mit sehr großer Elasticität gehandhabt werden. Im allgemeinen ist die Ueberfüllung der Classen weit stärker, als man bei den bestehenden Normalbestimmungen erwarten sollte. Uebrigens ist auf statistischem Wege bis jetzt wenig ersprießliches für unsre Frage zu gewinnen, weil es hier weit mehr auf die Maxima und Minima ankommt, als auf die Durchschnittszahlen. — Erwähnung verdient bei der Frage der Schülerzahl noch die natürliche und allgemeine oder aus besondern Verhältnissen hervorgehende Verschiedenheit der Anzahl der einzelnen Jahresstufen der Kinder. Schon die allgemeinen Mortalitätsverhältnisse bedingen eine größere Stärke der jüngsten Jahrgänge; indessen ist der Einfluß der Mortalität sehr gering und kann innerhalb der gewöhnlichen Periode der Volksschule fast als verschwindend betrachtet werden. Zwischen den untersten Classen der Volksschule und den höchsten Classen der höheren

Schulen treten andere Ursachen entscheidend in den Vordergrund: vor allen Dingen die allmähliche Abzweigung der Schüler durch den Uebergang zur Erwerbsthätigkeit und der praktischen Vorbereitung für dieselbe. Hier sind die Verhältnisse je nach der Natur der Schulen, nach den gesetzlichen Bestimmungen (neuerdings scharfes Eingreifen der Berechtigung für den einjährigen Militärdienst!) sowie nach dem Wohlstand und den Gewohnheiten der Bevölkerung sehr verschieden und müßen für jeden Fall besonders erforscht und in Betracht gezogen werden.

Die Frage der unter einem Lehrer gleichzeitig zu vereinigenden Schülerzahl ist im wesentlichen eine Frage der neueren deutschen Pädagogik, sofern diese erst das Wesen des Classenunterrichts als eines wirklich gemeinsamen, die ganze Masse der Schüler gleichzeitig in Thätigkeit versetzenden Unterrichts erfaßt und ausgebildet hat. Im Auslande findet man meist entweder noch die alte Methode, bei welcher der Lehrer ein Kind nach dem andern vornimmt, oder dann die Lancastermethode, bei welcher der persönliche Unterricht des Lehrers fast ganz zurücktritt. Bei älteren Pädagogen und in den älteren Schulordnungen findet man nur wenige und dabei allgemein gehaltene Bemerkungen über die Schülerzahl. Die Lehrer klagten nicht leicht über zu starke Schülerzahl, weil ihre Einnahme vom Schulgeld bedingt war, und im übrigen verfuhr man bei der Errichtung neuer Schulen, Classen und Abtheilungen nach dem individuellen Bedürfnis und den vorhandenen Mitteln. Auch die von Rousseau und Basedow ausgehenden Anregungen zur Umgestaltung des Erziehungswesens blieben ohne Einfluß auf die vorliegende Frage. Man gieng in dieser pädagogischen Strömung einseitig vom Individuum aus und kam daher auch zu einer noch heute vielfach nachwirkenden Ueberschätzung der Vortheile kleiner Classen. — Erst die pestalozzische Schule bildete die Idee einer gemeinsamen geistigen Thätigkeit des Lehrers und seiner Schüler mehr und mehr aus, stellte die dazu dienlichen Regeln und Hülfsmittel fest und erzog eine Generation von Lehrern, zunächst auf dem Felde der Volksschule, welche zu dieser Art des Unterrichtes befähigt war. Seitdem haben viele denkende Pädagogen sich auch mit der Frage der günstigsten Schülerzahl und des Maximums, mit dem überhaupt noch ersprießlich gearbeitet werden kann, beschäftigt. Dabei ist unverkennbar, daß mit der Ausbreitung der pestalozzischen Pädagogik eine Reaction eintritt gegen die im 18. Jahrhundert herrschende Forderung einer möglichst niedrigen Schülerzahl. Unverkennbar mußte die Auffrischung des Chorsprechens, verbunden mit der Entwicklung des Anschauungsunterrichts, nachdem der letztere ein wenig von seinen Einseitigkeiten gereinigt war, ein bedeutendes Hülfsmittel für die Erhaltung der Gesammtthätigkeit einer Classe werden. Selbst die viel kritisirte „Lückenlosigkeit" des Unterrichtes und die so oft misverstandne „Mechanisirung" desselben erwiesen sich auf die Dauer nur als Hülfsmittel, um die wahre Natur eines Classenunterrichtes im Gegensatz zum Einzelunterricht zu entwickeln. Das pestalozzische Familienprincip in seiner Fortbildung zum Princip der Schulfamilie gab diesen Bestrebungen den Abschluß und seitdem ist bei allen neueren Umgestaltungen der Pädagogik doch dieser Faden nicht mehr abgerissen. — Niemeyer, der sich zur pestalozzischen Pädagogik kühl und kritisch verhält, ist denn auch consequenterweise unter den in der Gegenwart noch benutzten Pädagogen derjenige, welcher am wenigsten Verständnis für das Wesen des Classenunterrichts zeigt. „Dürfte man sich Idealen überlassen," sagt er, „so würde eine Zahl zwischen 20 und 30 Lehrlingen die höchste sein. Da eine solche Begrenzung aber bei dem Bedürfnis so vieler Lehranstalten im Staat, und bei der großen Menge der unterrichtsfähigen Kinder am wenigsten möglich ist, so sollte man wenigstens in keiner Schule die Zahl von 50 überschreiten, in den höheren Schulanstalten aber, wo irgend möglich, nicht über 30 in einem Zimmer hinausgehen." Aehnlich scheint freilich auch Denzel zu urtheilen, wenn er (Einl. in die Erz. u. Unterrichtsl. II. §. 70) bemerkt: „Beabsichtigt man die möglichst vollkommene Einrichtung einer Schule, so darf die Zahl der Schüler, welche zu gleicher Zeit unterrichtet werden, nicht über 30 steigen." Zieht man nun aber die Unzulänglichkeit der Mittel in Betracht und verzichtet auf die Normalzahl von 30, so stellt Denzel das Maximum der Zahl, die ein Lehrer überhaupt noch zu gleicher Zeit zweckmäßig unterrichten könne, auf 80. — Diesterweg betont in dieser Frage hauptsächlich die Individualität des Lehrers und meint, einer könne nicht 60, vielleicht nicht 40 Kinder gut zugleich unterrichten, wo ein andrer mit der doppelten

Anzahl gut fertig werde (vgl. Kirsch a. a. O.). Danach müßte man das Maximum schon auf 80—120 erhöhen; freilich mit dem Vorbehalt, daß es unter keinen Umständen allgemein zur Anwendung kommen dürfe. — Curtman nimmt die Zahl von 60 Schülern als eine zweckmäßige Mittelzahl für die Stärke einer Volksschulclasse an und glaubt, daß ein Lehrer auf dem Lande wohl — dies dann aber als Maximum — zwei solche Classen in getrennter Unterrichtszeit, zusammen also 120 Kinder, unterrichten könne. In einer einzigen Classe will er „unter den günstigsten Umständen" nicht über 100 gehen. Solche Umstände seien: gleiches Alter, geringe Anforderungen an die Fortschritte (was wohl eigentlich nicht unter die günstigen Umstände zu zählen ist), bequemes Local, vollständiger Apparat, geebnete Disciplin.

Hätten wir unsrerseits die Umstände zu bezeichnen, unter welchen ein Maximum der Schülerzahl zu erreichen ist, so würden wir den von Curtman genannten Bedingungen (mit Weglassung der geringen Anforderungen) noch hinzufügen: Altersstufe zwischen 10 und 13 Jahren, ein klar geordnetes und richtig begrenztes Pensum, Lehrstoffe, die ein bedeutendes mechanisches oder akroamatisches Element in der Unterrichtsweise ertragen (ersterer Art z. B. Rechnen und lateinische Formenlehre, letzterer Geschichte und Religion), mäßige Stundenzahl für Lehrer und Schüler. Was die persönlichen Eigenschaften des Lehrers betrifft, der eine große Classe beherrschen soll, so ist von denselben schon die Rede gewesen. Wo es um ein wirkliches Maximum geht, darf eine kräftige Gesundheit, gute Stimme und ein scharfes Auge nicht fehlen; pädagogische Bildung und Kenntnis aller didaktischen Kunstgriffe selbstverständlich. Unter solchen Umständen zweifeln wir nicht, daß ein einziger Lehrer 100 und selbst 120 Schüler mit entschiedenem Erfolg unterrichten kann. Für die Praxis ist jedoch mit einem solchen Maximum wenig gewonnen, einmal weil alle jene Bedingungen nur selten zusammentreffen, sodann aber, weil die Erziehung in einer solchen Classe sehr einseitig bleiben müßte und überhaupt keinen vollständigen Bildungsgang umfassen könnte, da nun einmal nicht alle Lehrgegenstände und nicht alle Theile eines und desselben Gegenstandes sich zu einer solchen Behandlungsweise eignen. — Das gesetzliche Maximum sollte so gestellt werden, daß ein treuer und befriedigend vorgebildeter Lehrer auch ohne ausgezeichnete Gaben sein Ziel noch erreichen kann, und da würden wir für eine Classe gleichartiger Schüler nicht über 70, für eine gemischte Classe (einclassige Volksschule) nicht über 50 hinausgehen. Wo die Jugend einer Dorfschule in 2 Abtheilungen getheilt ist, kann man zweifeln, ob die untere oder die obere stärker sein sollte. Wie wir oben gesehen haben, sollte an und für sich das zartere Alter kleinere Classen haben. Führt man dies aber durch, so wird die Oberclasse nicht nur stärker, sondern sie erhält auch verschiedenartigere Jahresstufen und eignet sich dabei weniger zur theilweisen Trennung. Umgekehrt kann man mit dem letzteren Mittel in der Unterclasse sehr wohl aushelfen und dabei noch den großen Vortheil erzielen, daß die jüngsten Kinder überhaupt weniger lang an die Schulbank gefesselt werden. Combinationen sind dabei in großer Zahl möglich und leicht einzurichten, sobald einmal das Princip zugegeben ist. Bei einer nach Jahresstufen durchgeführten Classeneintheilung sollte ebenfalls den Lehrern der untersten Classen gestattet werden, dieselben in Parallelabtheilungen oder nach den Fähigkeiten einzutheilen und dann mit theilweiser Entlassung der Schüler vorzugehen. Der leichteren Gesammtaufgabe wegen könnte dann immerhin dem Tagewerk dieser Lehrer ½—1 Stunde zugegeben werden, insbesondre zur regelmäßigen Nachhülfe für die schwächsten Schüler bestimmt.

Was die höheren Schulen betrifft, so fallen innerhalb des Kreises unserer Betrachtung nur noch die gehobenen Volksschulen, Mittelschulen, Secundaschulen oder wie man sie sonst benennen mag, die ihren Schülern unmittelbar vor dem Uebergang in das praktische Leben noch einen erweiterten Kreis von Kenntnissen geben wollen. Hier wird man vor zu starken Classen ernstlich warnen müßen, obwohl das Lebensalter vielleicht der Massenbehandlung noch nicht widerstreben würde. Es liegt in der Natur dieser Schulen, daß ihre Schüler und Schülerinnen bereits stark unter dem Einfluß des elterlichen Hauses mit seinen Sorgen und Arbeiten stehen oder schon durch Rücksichten auf den künftigen Beruf in eine individuelle Richtung getrieben werden. Dieser Tendenz kann und soll der Lehrer nur theilweise Widerstand leisten; er wird mehr individualisiren müßen, als bei andern Schülern, und der gleichmäßige Mechanismus

des Massenunterrichts wird daher unanwendbar. Auf bestimmte Zahlen einzugehen gestattet jedoch die große Verschiedenartigkeit dieser Schulen nicht.

Was die gesetzliche Regelung der Schülerzahl betrifft, so ist nach der Seite des wünschbaren Minimums hin nichts zu machen. Wenn zwei Gemeinden eigene Schulen unterhalten wollen und können, so sollten sich die Behörden wohl hüten, sie zur Vereinigung zu nöthigen. Man muß eben in solchen Fällen auf die Vortheile der Erziehung in einem größeren Ganzen verzichten und dafür die Vortheile einer mehr familienmäßigen Schulerziehung annehmen. Der Nachtheil wird um so geringer sein, je mehr sich solche ganz kleine Schulen auf dünn bevölkerte Gegenden beschränken. Die Hauptrolle spielt natürlich das Maximum und hier muß der Wunsch ausgesprochen werden, daß es mit der Zeit, wenn die Ebbe des Lehrermangels beseitigt sein wird, dahin kommen möge, daß man, ohne die Schranken ganz starr zu ziehen, doch mehr auf den Wortlaut der einmal erlassenen Bestimmungen sehe, als zur Zeit weitaus im größten Theile von Deutschland geschieht. Die Frage der Mittel zur Durchführung des als richtig Erkannten ist keine solche, bei welcher man eine absolute Unmöglichkeit vor sich hätte. Die Anstellung eines Lehrers auf je 50—70 Kinder im schulpflichtigen Alter wird nur da zur Unmöglichkeit, wo die übrigen Lasten, welche den Gemeinden und den Einzelnen aufliegen, noch zu drückend sind. Es gilt, den relativen Antheil der Volksbildung an den Opfern, die der Einzelne dem Gesammtwohl bringen kann, zu steigern; und wenn man bedenkt, daß an höheren wie an niederen Schulen, ganz besonders aber an einem großen Theil der Volksschulen, die bisherigen ungenügenden Leistungen hauptsächlich auf Rechnung einer übermäßigen Schülerzahl zu setzen sind, so wird man noch nicht so leicht darauf verzichten, in dieser Hinsicht eine bedeutende Besserung der bestehenden Verhältnisse zu erwarten.

**Schulabtritt**, s. Schulgebäude.

**Schulacte. Schulfeierlichkeiten.** Obgleich „Act" an sich eigentlich jede Thätigkeit bezeichnen kann, verstehen wir doch unter Schulact nur eine solche Aeußerung der Thätigkeit der Schule, in der sich dieselbe als eine besonders hervortretende und wichtige zu erkennen giebt. Vorzugsweise wird unter Schulactus im Gegensatz zu Schulexamen oder Schulprüfung (s. d. Artikel) ein öffentliches Auftreten der Schule mit Gesang, Declamationen und Vorträgen oder Reden von Schülern (daher auch Redeactus) ohne Prüfung verstanden. Wir fassen gewöhnlich unter Schulact Schulfeierlichkeit und Schulfest zusammen: ein Schulfest ist in der Regel, aber nicht nothwendig, mit einer Schulfeierlichkeit verbunden. Das Austheilen der Censuren an die Schüler ist ein Schulact: es wird zu einer Schulfeier, wenn es in feierlicher, durch Gesang, Gebet und Ansprache gehobener Weise geschieht; ein Schulfest ist es an sich nicht, kann es aber für diejenigen Schüler werden, welche eine gute Censur erwarten, sie erhalten und infolge dessen eine besondere, auch äußere Anerkennung von Lehrern (Prämien) oder Eltern bekommen. (Vgl. Schulzeugnisse.)

Feier bezeichnet zuerst die Ruhe von der Arbeit, das Aufhören der Arbeit. Sodann tritt als zweites Moment für die von der Arbeit freie Zeit die Bedeutung einer Hervorhebung derselben vor den übrigen Zeiten hinzu, wie sie sich am deutlichsten in den Wörtern „feierlich" und „Feiertag" zu erkennen giebt. Feiern (transitiv) bezeichnet daher etwas aus dem Gewöhnlichen und Alltäglichen hervorheben, daher denn auch ein Fest feiern, so daß die Bedeutung von Fest und Feier zuweilen gleich wird, wie in Festkleid und Feierkleid, während in andern Fällen ein geringer Unterschied bleibt, wie in Festtag und Feiertag, mehr noch in Schulfeierlichkeit und Schulfest. Bei der ersteren kommt es wesentlich darauf an, eine feierliche, d. h. eine gehobene, von dem alltäglichen Treiben abgewandte und auf das Unvergängliche gerichtete Stimmung hervorzurufen. Eine solche ist die nothwendige Grundlage bei der öffentlichen Gottesverehrung; sie war es in früheren Zeiten durchgängig auch bei den Schulfesten und Schulfeierlichkeiten, da diese einen durchaus kirchlichen Charakter hatten. Aber auch jetzt noch muß jedenfalls das religiöse Element bei allen Schulfeierlichkeiten direct (durch Gesang und Gebet) oder indirect (durch den ganzen Charakter derselben) sich zu erkennen geben. Die Hauptsache in dieser Hinsicht ist, daß die Lehrer und Leiter vom Geiste des evangelischen Christenthums durchdrungen seien; aber auch ab-

gesehen davon werden die Schulfeierlichkeiten, wenn sie nur ihren Inhalt, namentlich den Gesang, aus dem Umfange der kirchlichen Andacht entnehmen, nicht ohne bedeutende Einwirkung auf die Stimmung der Theilnehmenden bleiben. Je mehr freilich eine Schulfeier in die Oeffentlichkeit tritt, um so mehr werden andere Momente zerstreuend einwirken, um jene Stimmung wieder abzuschwächen; es wird dies um so weniger der Fall sein, je mehr eine Feier in den Kreis der Schule eingeschlossen bleibt.

Weiter ist es eine selbstverständliche Forderung, daß die Schule sich bei einer öffentlichen Schulfeier in einem Feiergewande dem Publicum, den Eltern der Schüler und den Behörden gegenüber zeige, zunächst im eigentlichen Sinne, sodann auch insofern, als sie bemüht sein muß, Taktlosigkeiten und Unschicklichkeiten zu vermeiden, Mängel der Schule wenn auch nicht zu verdecken, doch auch nicht etwa absichtlich zur Schau zu tragen, überhaupt das Beste, was sie hat und kann, nachzuweisen, ohne jedoch die Feier zu einer Schaustellung zu machen: Wahrheit bleibe das Grundgesetz bei allen Acten der Schule. Bei den im Kreise der Schule sich bewegenden Feierlichkeiten erscheint dieselbe Forderung nicht so selbstverständlich, und es ist sehr wohl das gewöhnliche Schulgewand zuläßig bei der Feier zum Beginne des Schuljahres oder eines größeren Schulabschnitts, wenn dieselbe mit der Andacht zum Beginn der Woche vereinigt wird und der Schulunterricht sich unmittelbar anschließt. Wenn aber eine Schulfeierlichkeit für sich selbständig begangen wird, wie die Austheilung der Censuren und Bekanntmachung der Versetzungen, so achte man auch das äußere Gewand nicht für gleichgültig. Zu solchen Schulacten, welche mit besonderer Feierlichkeit zu begehen sind und dadurch zu Schulfeierlichkeiten werden, gehören der Amtsantritt und der Amtsaustritt des Directors oder der Lehrer der Schule; die Aufnahme der Schüler zum Beginn des Schuljahres, die Entlassung derjenigen, welche das Ziel der Schule erreicht haben; der Beginn und der Schluß der Schule bei größeren oder wichtigeren Abschnitten derselben; die Austheilung der viertel- oder halbjährlichen Censuren und die Bekanntmachung der Versetzungen von Schülern in höhere Classen, die öffentlichen Prüfungen und Redeacte.

Bei der Bedeutung, welche der Amtsantritt (s. den Art.) eines neuen Directors für die Schule haben muß, gebührt es sich, denselben mit entsprechender Feierlichkeit zu begehen, damit das Gefühl dieser Bedeutung sich allen Betheiligten recht lebendig einpräge. Daraus folgt schon die Oeffentlichkeit einer solchen Feier; es folgt daraus auch, wie zweckmäßig, wenn nicht nothwendig es ist, daß die Feier auch einen religiösen Charakter erhalte. Der Amtsaustritt eines Directors wird dagegen seiner besonderen Bedeutung nach die Oeffentlichkeit ausschließen, und zwar um so mehr, je enger und vertrauter das Verhältnis gewesen ist, in dem er zu seinen Amtsgenossen und zu seinen Schülern gestanden hat. — Die Einführung eines Lehrers sollte niemals ohne eine gewiße Feierlichkeit, aber innerhalb der Schule, vor sich gehen, wie es denn auch mehrfach, namentlich bei kleineren Anstalten, löbliche Sitte ist. Indes bei dem großen Umfang, den jetzt viele der höheren Lehranstalten gewonnen haben, und bei ihrem häufigen Lehrerwechsel wird sich eine solche Feierlichkeit hier auf einzelne besonders bedeutende Fälle zu beschränken haben. Dasselbe gilt natürlich und in noch höherem Grade von dem Austritt eines Lehrers.

Die Aufnahme neuer Schüler beim Beginn des Schuljahres bietet Gelegenheit zu einer kurzen Ansprache und zu einer Fürbitte für dieselben in dem Eröffnungsgebete. Die Entlassung der Schüler kann dann zu einer besonderen Feier werden, wenn sie bei mehreren zugleich geschieht, wie in der Volksschule bei denen, die durch die Confirmation aus der Schule überhaupt austreten, oder wenn durch einen besonderen Act dargethan ist, daß sie das Ziel der Schule erreicht haben. Ein gewissenhafter Lehrer oder Vorstand, dem sein Beruf Herzenssache ist, wird keine solche Gelegenheit vorüber gehen lassen, ohne sie zu einem feierlichen Momente im Schulleben zu machen und vor versammelten Schülern, beziehungsweise auch Lehrern, an die Scheidenden ernste und freundliche Worte zu richten, die mit väterlicher Gesinnung gesprochen eines nachhaltigen Eindruckes auf sie selbst wie auf die Zurückbleibenden nicht verfehlen werden, mag nun die Feierlichkeit wie ein inneres Familienereignis erscheinen oder mehr nach außen hin sich erweitern und durch zahlreichen Besuch von Eltern und Angehörigen der Schüler, von Freunden, Gönnern und Pflegern oder Behörden der Schule, durch

das Festgewand der Schüler und Lehrer, durch Anschluß an eine Schulprüfung oder an einen Redeact und durch die Begleitung einer größeren musikalischen Aufführung zu einer öffentlichen Schulfeier werden, bei der die Schule vor den Augen und Ohren desjenigen Publicums, welches sich für sie interessirt, Zeugnis ablegt von ihren Leistungen, durch ihre Schüler das Beste, was sie hat und kann, vorträgt und schließlich diejenigen vorführt, an welchen sie die Erreichung ihres Zieles und die Lösung ihrer Aufgabe nachweisen kann. Die Abschiedsworte des Leiters der Anstalt werden sich natürlich nach dem jedesmaligen Charakter der Feier zu richten haben. Neben den eben angeführten beiden Formen mag jedoch derselbe nicht selten noch eine dritte zweckmäßig finden, die nämlich, daß er die austretenden Schüler alle zusammen oder auch einzeln zu sich beruft und ihnen das ans Herz legt, was er für sie auf dem Herzen hat.

Die durch Austheilung der viertel- oder halbjährlichen Censuren veranlaßte Schulfeierlichkeit muß ihrem eigentlichsten Wesen nach durchaus jede Oeffentlichkeit ausschließen, ganz in den Kreis der Schule eingeschlossen sein. (Vgl. den Art. Schulzeugnisse.) Und ganz dasselbe gilt auch von der Bekanntmachung der Versetzungen zum Schlusse des Semesters oder des Schuljahres.

Da über die öffentlichen Prüfungen in einem besonderen Artikel gehandelt werden wird, so haben wir hier nur noch von den theils mit denselben verbundenen, theils für sich bestehenden Redeacten zu sprechen. Ein öffentlicher Redeactus kann mit einer öffentlichen Prüfung in der Art verbunden werden, daß zwischen der Prüfung der einzelnen Classen Schüler derselben Gedichte vortragen, oder es kann der Redeactus ganz von der Prüfung getrennt werden. Für den letzteren Fall empfiehlt es sich in Rücksicht auf den Besuch des Publicums, den Redeactus nicht an demselben oder dem nächstfolgenden Tage auf die Prüfungen folgen zu lassen, sondern die letzteren zu Ende des Schuljahres zu halten, den ersteren aber zu Ende des ersten Semesters anzustellen. — Die Redeacte bestehen aus Declamationen und Vorträgen (Reden) der Schüler. Bei den ersteren können Gedichte, auch Scenen (Dialoge ꝛc.) aus Dramen vorgetragen werden. Es erscheint natürlich, daß Schüler aller Classen hierbei auftreten. Was die von Schülern zu haltenden Reden betrifft, so ist einerseits festzuhalten, daß die Anforderungen an dieselben nicht hoch zu stellen sind, andrerseits nicht zu leugnen, daß sie manches bedenkliche haben, namentlich daß sie zur Eitelkeit, zum Hinausgehen über die Sphäre der Schule und was das schlimmste, zu innerer Unwahrheit führen können. Aber diesen Gefahren kann durch Vorsicht und Besonnenheit der Lehrer oder des Directors vorgebeugt werden, namentlich bei der Wahl der Themata und der Durchsicht der stets erst zur Beurtheilung dem Lehrer vorzulegenden Reden der Schüler. An einen solchen Redeactus kann sich naturgemäß eine Rede des Directors zur Entlassung der Abiturienten anschließen.

Zu besonderen Schulfeierlichkeiten sind noch zu rechnen die Jubiläen, sei es der Schule selbst, oder des Directors oder von Lehrern, deren Feier nach der Bedeutung und dem Umfange derselben einzurichten ist. Zu Schulfeierlichkeiten ernsterer Art werden Todesfälle von Lehrern oder Schülern Veranlassung geben; bei ersteren wird sich naturgemäß die ganze Schule betheiligen, bei den letzteren werden die jedesmaligen Verhältnisse entscheiden. In geschlossenen Anstalten wird wegen des ihnen eigenthümlichen Charakters, nach dem sie in sich eine familienartige Gemeinsamkeit darzustellen suchen, die Erinnerungsfeier an ein Glied, das derselben angehört oder früher angehört hatte, ein besonders feierliches Gepräge annehmen. (Vgl. d. Art. Rettungsanstalten.)

Im übrigen gehört die Anordnung und Einrichtung der Schulfeierlichkeiten zu dem Geschäftskreise des Directors; aber dessenungeachtet sind sie zu denjenigen Gegenständen zu rechnen, welche in den Lehrerconferenzen zu berathen, und über deren Ausführung in denselben Beschluß zu fassen ist. Es wird durch eine solche Behandlung um so leichter irgendwelcher falschen Gestaltung derselben entgegengetreten, jede Aeußerlichkeit und die Verfolgung einseitiger und fremdartiger Zwecke vermieden werden können.

**Schulacten.** (Schülerverzeichnis; Schulinventar; Schultagebuch.) Das alte Wort, nach welchem eine wohlgeordnete Registratur die Vorbedingung einer geregelten Verwaltung, und ein tüchtiger Registraturbeamter die Seele des Geschäftsbetriebes einer Behörde ist, leidet zwar auf die Schulen nur beschränkte Anwendung, hat hier

aber andrerseits eine um so größere Bedeutung, als fast immer der Lehrer oder Dirigent einer Schule zugleich sein eigener Registrator sein muß, er aber dieses Geschäft nur in Mußestunden neben seinen unmittelbaren Amtspflichten besorgen kann, und es deshalb darauf ankommt, durch Herstellung der richtigen Anordnung und Uebersichtlichkeit ein schnelles Zurechtfinden zu ermöglichen, und dadurch die gerade dem Lehrer so wichtige Zeitersparnis zu erzielen. Es haben deshalb auch fast in allen deutschen Staaten die höchsten Schulbehörden diesem Gegenstande eine eingehende Berücksichtigung angedeihen lassen. Was bis zur Mitte des vorigen Jahrhunderts in Beziehung auf die Volksschule von deutschen Regierungen angeordnet war, findet sich zusammengestellt in K. Kirsch, das deutsche Volksschulrecht. Leipzig 1854—55, 2 Bde. Die für die höheren Lehranstalten Preußens getroffenen Anordnungen sind durch Wiese, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, Berlin 1867, 1868, 2 Bde. allgemein zugänglich gemacht worden.

Es treten uns zunächst die Fragen entgegen: welche Acten sind für die Schule nothwendig? Wer hat dieselben zu führen? Und welches ist ihre zweckmäßigste Einrichtung? Zur Erleichterung der Uebersicht und Vermeidung von Wiederholungen ordnen wir die hier zu erörternden Gesichtspuncte nach den verschiedenen Kategorien von Schulen.

I. Am einfachsten gestaltet sich die Sache für die einclassige Volksschule, zu welcher hier auch diejenigen Schulen zu zählen sind, die zwar mehrere Classen zählen, aber nicht von einem ihrer Lehrer als Dirigenten (Oberlehrer, Hauptlehrer, Rector ꝛc.) geleitet werden, deren Lehrer vielmehr unabhängig neben einander stehen und lediglich der Aufsicht des Localschulinspectors untergeben sind. Hier liegt dem Letzteren auch die Führung der eigentlichen Schulregistratur ob, so daß das dem Lehrer selbst Verbleibende sich auf einige wenige Actenstücke beschränken kann. Dahin gehören

1) ein Aufnahmebuch (Inscriptionsbuch, Album), in welches jedes aufgenommene Schulkind nach laufender Numer, Vor- und Zunamen, Jahr und Tag seiner Geburt, Namen und Stand des Vaters, Jahr und Tag der Aufnahme eingetragen wird, und in welchem noch ein paar weitere Columnen vorhanden sein müßen, damit s. Z. Jahr und Tag des Abgangs nachgetragen, auch etwa der spätere Verbleib eingetragen werden kann;

2) ein Inventarienbuch, welchem als Einleitung eine Beschreibung des Schulzimmers vorausgeschickt wird, und in welches dann alle im Schulzimmer befindlichen Gegenstände nach den Rubriken: niet- und nagelfeste Sachen, Feuerungsgeräthschaften, Utensilien, Lehrmittel und anderweitige Gegenstände (z. B. Schulglocken, Bilder ꝛc.) eingetragen werden müßen. Ist zugleich eine Dienstwohnung für den Lehrer, oder ein Spielplatz für die Kinder, oder beides vorhanden, so bildet jeder dieser Räume einen besondern Abschnitt des Inventarienbuchs, unter Benutzung derjenigen obigen Rubriken, welche darauf Anwendung finden. Für die Vollständigkeit und Richtigkeit des Inventarienverzeichnisses ist der Lehrer verantwortlich, soweit es sich um das während seiner Amtsführung Beschaffte handelt; hinsichtlich des von ihm Ueberkommenen nur dann, wenn es ihm nach dem Inventarium übergeben und der Empfang von ihm bescheinigt worden ist. Die periodische Revision des Inventarienbuchs und dessen Vergleich mit den Beständen ist Sache der Aufsichtsbehörde, die Vornahme einer Revision durch den Lehrer selbst sollte wenigstens einmal jährlich stattfinden;

3) ein Verordnungsbuch (Normalienbuch), in welches der Lehrer die ihm zur Einsicht und Befolgung mitgetheilten Verfügungen, Anweisungen, Bescheide ꝛc. der vorgesetzten Behörden abschriftlich in chronologischer Reihenfolge einträgt, und dessen Gebrauch er sich durch ein sorgfältig fortzuführendes sachliches Inhaltsverzeichnis wesentlich erleichtern wird. Endlich etwa

4) noch ein Actenstück zur Geschichte der Schule, in welchem kurz alles verzeichnet wird, was Anstellung, Abgang ꝛc. von Lehrern, Erweiterung der Schule, summarische Frequenz jedes Schuljahres, Ergebnisse der Schulprüfungen oder sonst Bemerkenswerthes betrifft, und in welchem auch dem Lehrer zur Rückbehaltung zugehende Revisionsbescheide oder sonstige Verfügungen ihre Stelle finden können. Ist der Lehrer zugleich Mitglied einer Schulconferenz, so wird er

5) ein auf seine Theilnahme an dieser Schulconferenz bezügliches Actenstück anlegen können, in welches auch die Concepte seiner Conferenzarbeiten aufgenommen werden.

Neben diesen wenigen, die eigentliche Registratur bildenden Actenstücken wird der Lehrer nur noch einige laufende, mit jedem Jahre neu anzulegende Schriftstücke zu führen haben; so namentlich a) ein Verzeichnis seiner jedesmaligen Schulkinder, welches so angelegt werden kann, daß es zugleich als Concept der periodisch einzureichenden Absentenliste (Neglectenliste, Versäumnistabelle) dient, und b) ein Schultagebuch (Diarium), in welches er wöchentlich oder monatlich das in jedem Lehrgegenstande erledigte Pensum einzutragen hat, und welches dem Schulinspector oder Revisor bei jedem Besuche der Schulclasse zu dessen Orientirung vorgelegt werden muß. Besondere Censurlisten oder Censurtabellen bedarf es für solche Schulen nicht: vielmehr muß bei jedem Lehrer einer nur einclassigen Schule eine so genaue Kenntnis jedes Kindes vorausgesetzt werden, daß er darüber jeden Augenblick Auskunft zu geben im Stande ist.

II. Minder einfach regeln sich diese Verhältnisse für mehrclassige Elementar- und Mittelschulen, zu denen hier auch die sogenannten Bürgerschulen, Stadtschulen, Töchter- und höhere Töchterschulen zu rechnen sind, und bei denen ein verantwortlicher Dirigent (Rector, Oberlehrer ꝛc.) mit der Leitung des Ganzen betraut und an die Spitze eines Lehrercollegiums gestellt ist. Wenn gleich auch hier die auf die äußeren Verhältnisse der Schule bezüglichen Schriftstücke sich überwiegend in den Händen des Ortsschulvorstandes, die deren innere Organisation betreffenden bei dem Ortsschulinspector — falls ein solcher noch neben dem Ortsschulvorstande vorhanden ist — befinden werden, so wird doch, namentlich durch die Betheiligung an der Ausführung der letzteren, der Dirigent so vielfach in Anspruch genommen werden, daß er eines ausgedehnteren Registraturapparates nicht füglich entbehren kann. Von den oben aufgeführten Actenstücken wird daher nur das unter

1) genannte Album unverändert beizubehalten sein. Eine zweckmäßige Anlage zu demselben bildet ein Zeugnisbuch, in welches Abschrift von allen von der Anstalt ausgestellten Abgangszeugnissen unter fortlaufender, im Album selbst bei dem Namen des betreffenden Schulkindes angezogener Numer eingetragen wird. Weiter nothwendig sind dann

2) ein Conferenzprotokollbuch, in welches die Verhandlungen der von dem Lehrercollegium unter dem Vorsitze des Dirigenten gehaltenen Conferenzen eingetragen und demnächst von allen Anwesenden unterzeichnet werden. Ueber die Führung dieser Conferenzprotokolle möge hier nur das eine angedeutet werden, daß das Niederschreiben derselben während der Verhandlungen selbst einen sehr geübten Protokollführer voraussetzt, aber auch einem solchen eine lebendige Betheiligung an den Verhandlungen selbst erschwert, wo nicht unmöglich macht, und doch meist nur eine sehr summarische Protokollführung zur Folge hat. Empfehlenswerther erscheint deshalb das entgegengesetzte Verfahren, nach welchem der Protokollführer auf Grund seiner während der Conferenz gemachten Notizen das Protokoll erst nach derselben ausarbeitet, und sodann jede folgende Conferenz mit der Verlesung, ev. Berichtigung und Vollziehung des Protokolls für die vorhergehende beginnt. Es gewährt dies nebenbei noch den Vortheil, daß dadurch in jeder Conferenz das in der nächst vorhergegangenen Verhandelte in Erinnerung gebracht, und so die Frage nahe gelegt wird, was zur Erledigung der etwa gefaßten Beschlüsse oder getroffenen Verabredungen bereits geschehen, oder aber noch zu thun sei.

3) Ein Actenstück, enthaltend die Dienstinstruction für den Dirigenten und — falls eine solche vorhanden ist — für die übrigen Lehrer, nebst den in dieser Beziehung etwa ergangenen Anordnungen, Anfragen, Berichten und darauf erlassenen Bescheiden;

4) ein Actenstück, betreffend die Geschichte der Schule, enthaltend Notizen, Verhandlungen und andere Schriftstücke über deren Stiftung, Einrichtung, weitere Entwicklung, Patronatsverhältnisse, Dotation ꝛc., sowie den allgemeinen Organisations- und Lehrplan. Die Bescheide über die abgehaltenen Revisionen der Schule können gleichfalls hierher gebracht werden, werden jedoch bei größeren Anstalten, zumal wenn

deren Dirigent periodische Verwaltungsberichte zu erstatten hat, besser mit diesen zu einem eigenen Actenstücke vereinigt.

5) Specialacten mit den methodischen und Fachlehrplänen für die verschiedenen Unterrichtsgegenstände und den darauf bezüglichen Berichten, wie den darauf ergangenen Bescheiden. Der Anlage eines besonderen Actenstücks für jeden Lehrgegenstand wird es nur in den seltensten Fällen bedürfen, und es in der Regel ausreichen, wenn solche für den Unterricht in der Religion, in der Muttersprache, den Realien und den Fertigkeiten vorhanden sind.

6) Ein Actenheft mit den an die Aufsichtsbehörde eingereichten und von derselben genehmigten Lectionsplänen, zugleich die Vorschläge und Gutachten über die einzuführenden Lehrbücher, sowie die bezüglichen Anordnungen, Bescheide 2c. enthaltend.

7) Generalacten, enthaltend die gesetzlichen Bestimmungen über die dienstlichen Verhältnisse der Lehrer im allgemeinen, also über die Prüfungen und das amtliche und außeramtliche Verhalten derselben, über Urlaubs- und Unterstützungsgesuche, Pensionsberechtigung, Beitritt zur Wittwenkasse, Gnadenzeit der Lehrerwittwen und -waisen u. s. w. Wo die betreffenden Bestimmungen durch amtliche Bekanntmachung in Gesetzsammlungen, Amtsblättern 2c. veröffentlicht sind, ist auf letztere durch eine in die Acten geheftete Notiz hinzuweisen.

8) Specialacten, betreffend die Zusammensetzung, Ergänzung 2c. des Lehrercollegiums, Ascensionen, Gehaltsverbesserungen, Abgang und Pensionirung seiner Mitglieder, zu welchen Acten jeder Lehrer eine Abschrift seines Prüfungszeugnisses und seiner Bestallung einzureichen haben wird. Sollte das Verhalten eines Lehrers zu einer Beschwerde, oder gar zur Einleitung einer Untersuchung oder eines Disciplinarverfahrens Anlaß geben, so wird alles dahin gehörige am besten aus diesen Acten fern gehalten und zu einem besonderen Actenstücke vereinigt.

9) Acten über die Handhabung der Schulzucht, für welche es einer Sonderung in General- und Specialacten in der Regel nicht bedürfen wird, wenn nur auf einem angehefteten Blatte die in einzelnen Specialverfügungen enthaltenen principiellen Entscheidungen und Vorschriften kurz in chronologischer Reihenfolge nachgewiesen werden. Vertheilt die Anstalt regelmäßig an ihre Zöglinge Censuren, und ist die Aufbewahrung der die einzelnen Censurprädicate enthaltenden Censurtabellen nothwendig erachtet oder höheren Orts vorgeschrieben, so können diese als ein Anlageheft zu den vorbezeichneten Acten geführt werden.

10) Im Inventarienbuche (I. 2) ist die Beschreibung des Schullocals und die Aufzählung der darin enthaltenen niet- und nagelfesten Sachen, Feuerungsgeräthe und Utensilien auf sämmtliche Classenzimmer und andere etwa vorhandene dienstliche Räume (Conferenzzimmer, Bibliothekzimmer, Pedellenwohnung 2c.) auszudehnen, das Verzeichnis der Lehrmittel dagegen auszuscheiden, und über letztere ein besonderer Katalog anzulegen, in welchem sie nach Unterabtheilungen für die Bibliothek, naturwissenschaftlichen Apparate und Sammlungen, geographischen Lehrmittel und Lehrmittel für den technischen Unterricht zu trennen sind. Ueber die Anschaffung, Erhaltung, Vermehrung und Verwaltung dieser Lehrmittel wird es bei den ausgedehnteren Anstalten der Anlage eines besonderen Actenstücks bedürfen, zu welchem dann der genannte Katalog eine Beilage bildet. Ob

11) über den Zustand der Baulichkeiten, und

12) über die Etatsverhältnisse der Schule besondere Acten zu führen sein werden, wird davon abhängen, ob und in welcher Ausdehnung der Dirigent bei der Regulirung dieser Verhältnisse von dem Ortsschulvorstande oder der höheren Aufsichtsbehörde gehört oder zugezogen wird. Beschränken sich diese Behörden auf vereinzelte, gelegentliche Mittheilungen, so werden solche füglich in dem oben unter 4. bezeichneten Actenstücke ihre Stelle erhalten können. Findet eine amtliche Betheiligung des Lehrercollegiums an örtlichen oder Bezirksschulconferenzen statt, so wird auch

13) das oben unter I. 5. genannte, auf solche Conferenzen bezügliche Actenstück nicht fehlen dürfen.

Mit den hier angegebenen Actenstücken wird für die bezeichneten Schulanstalten in den meisten Fällen ausgereicht werden können, ohne die Anlage weiterer da auszuschließen, wo besondere Verhältnisse eine solche nöthig machen sollten. Dabei erfordert

das Bedürfnis des leichten und schnellen Auf- und Zurechtfindens, daß alle einzelnen, demselben Gegenstande angehörenden Stücke in Folio-Pappumschläge geheftet, wenigstens halbjährlich durch Nachheften vervollständigt, die Umschläge mit Aufschriften bezeichnet und die besonders häufig gebrauchten Actenstücke foliirt, auch vorn mit einem Inhaltsverzeichnisse versehen werden. Die Aufbewahrung geschieht am zweckmäßigsten in einem Schranke oder Repositorium, so daß diese nach der Zahl der Buchstaben des Alphabets in verschiedene Fächer getheilt und in letztere die einzelnen Actenstücke nach dem Anfangsbuchstaben des Stichworts ihres Rubrums eingeordnet werden. Der für die nicht leicht vorkommenden letzten Buchstaben des Alphabets bestimmte Raum wird dann füglich zur Aufbewahrung von Drucksachen (Formularen von Censuren, Schüler- und Schulgelderhebelisten, Amtsblättern ꝛc.) benutzt werden können.

Unentbehrlich sind dem Dirigenten für seine Registratur dann noch a) ein Dienstjournal, in welches alle eingehende Stücke nach laufender Numer, Jahr und Tag des Eingangs, kurzer Bezeichnung des Inhalts, Art der Erledigung, und Bezeichnung der Actenstücke, wo sie zu finden sind, eingetragen werden, und b) ein Repertorium, in welchem die Titel aller vorhandenen Actenstücke in sachlicher Ordnung verzeichnet sind, und welches am bequemsten in die Form einer Tabelle gebracht und auf der inneren Seite der Schrankthür befestigt wird.

Außer den Verfügungen der Behörden und anderen, aus sachlichen Gründen aufzubewahrenden Schriftstücken werden dem Dirigenten noch mancherlei andere amtliche Correspondenzen zugehen, so namentlich Zeugnisse von Schülern, welche von anderen Anstalten kommen, Schriftwechsel mit solchen Anstalten über Schüler, die kommen oder gehen, mit Eltern über Verhalten und Leistungen ihrer Kinder ꝛc. Solche Sachen haben in der Regel nur eine vorübergehende Bedeutung; sie werden deshalb am zweckmäßigsten jahrgangweise in losen Pappumschlagbögen aufbewahrt, bis sie vernichtet werden können, was mit seltenen Ausnahmen ein Jahr nach dem Abgange der betreffenden Schüler der Fall sein wird. Wird von abgehenden Schülern die Rückgabe der bei ihrer Aufnahme eingereichten Zeugnisse gewünscht, so wird auch dem im allgemeinen nichts entgegenstehen, zumal wenn das neue Abgangszeugnis unter das frühere gesetzt, und hierdurch oder durch einen dem letzteren beigefügten Vermerk jeder etwaige Misbrauch desselben unmöglich gemacht wird. — Die an diesen größeren Anstalten von den einzelnen Lehrern, insbesondere den Classenlehrern, zu führenden Verzeichnisse ihrer Classenfrequenz, Absentenlisten ꝛc. gehören, weil gleichfalls nur von vorübergehender Bedeutung, nicht in die Schulregistratur.

III. Die Schullehrerseminare sind in den verschiedenen deutschen Staaten noch nicht zu einer im wesentlichen ebenso übereinstimmenden Einrichtung gelangt, wie dies im übrigen Schulwesen der Fall ist. Die Aufstellung einer ihren Bedürfnissen entsprechenden Registraturordnung ist deshalb mit nicht geringen Schwierigkeiten verbunden. Aus der Berücksichtigung ihres eigenthümlichen Charakters würde sich etwa folgender Schematismus ergeben, für dessen Motivirung es jedoch einer weiteren Besprechung nicht bedürfen wird.

A. Die Anstalt im ganzen.

1. Allgemeine, die Organisation der Seminare betreffende Reglements und Verordnungen. 2. Acta specialia, betreffend die Geschichte des Seminars. 3. Verwaltungsberichte und darauf ergangene Bescheidungen, Revisionsbescheide u. s. w.

B. Directoralia; Acta gen. betreffend Dienstinstruction, Amtsführung und die damit verbundenen Verpflichtungen des Directors im allgemeinen. (Die Personalacten des Directors s. unter C. 3.)

C. Lehrerangelegenheiten; 1. Acta gen. betreffend Anstellung, Verpflichtung, Instruction, dienstliche Verhältnisse der Lehrer im allgemeinen. 2. Acta spec. betreffend Zusammensetzung, Ergänzung, Besoldung u. s. w. des Lehrercollegiums für das betr. Seminar. 3. Personalacten über den Director und jeden einzelnen Lehrer, zu denen auch die Schriftstücke über Urlaubsgesuche, Ascensionen, Unterstützungen und Gehaltsverbesserungen zu bringen sind. 4. Acta gen. betreffend die Prüfungen für das Seminarlehramt nur dann, wenn über dieselben besondere Anordnungen getroffen sein sollten. 5. Theilnahme der Lehrer an örtlichen oder Bezirksschulconferenzen.

D. Schulbereisungen des Seminardirectors und der Seminarlehrer. 1. Acta

gen. über solche Reisen. 2. Acta spec. betr. die von den Lehrern der Anstalt ausgeführten Reisen und deren Ergebnisse, bzw. Reiseberichte.

E. Seminarpräparandenbildung. 1. Acta gen. über dieselbe. 2. Acta spec. betr. die Ergebnisse derselben für die betr. Anstalt. [3. Acta spec. betr. die Präparandenanstalt des Seminars, wenn eine solche mit ihm verbunden ist.]

F. Seminaristenangelegenheiten. 1. Album, und als Anlage dazu das Zeugnisbuch. 2. Frequenzlisten. 3. Acta gen. die Disciplin betreffend. 4. Acta spec. über dieselbe. 5. Acta gen. betreffend die Entlassungsprüfungen. 6. Acta spec. über denselben Gegenstand. 7. Stipendien und sonstige Unterstützungen. 8. Militärpflichtigkeit der Seminaristen und Elementarlehrer. 9. Acta gen. betreffend die Aufnahme in die Anstalt. 10. Acta spec. über denselben Gegenstand. 11. Aerztliche rc. Verpflegung der Seminaristen. 12. Einzelne Seminaristen betreffend.

G. Andere dem Seminar zugewiesene Prüfungen. 1. Ergänzungs- und Nachprüfungen bereits im Amte befindlicher Schulamtscandidaten und Lehrer. 2. Prüfung der nicht in einem Seminar vorgebildeten Schulamtsbewerber. 3. Desgl. für das Lehramt an Mittel-, Stadt- und höheren Töchterschulen (die in Preußen sogenannten Prüfungen pro schola und pro rectoratu). Für diese verschiedenen Prüfungen wird es in der Regel der Anlegung von General- und Specialacten bedürfen.

[H. Alumnatsangelegenheiten, nach Bedürfnis gleichfalls in a) Acta gen. und b) Acta spec. mit den erforderlichen Unterabtheilungen der letztern zu sondern, wozu noch c) ein Actenstück über die Seminarspeisewirthschaft tritt, wenn eine solche mit dem Seminar verbunden ist.]

I. Seminardiener, Castellan, Speisewirthschafter und andere dienende Personen betreffend.

K. Unterrichtsangelegenheiten. 1. Lehrplan und Lehrverfassung der Anstalt. 2. Lectionspläne. 3. Acta, die einzelnen Unterrichtsgegenstände betreffend. a) Religionsunterricht (Kirchenbesuch rc.). b) Deutsche Sprache. c) Rechnen und Raumlehre. d) Naturkunde. e) Geschichte und Geographie. f) Zeichnen und Schreiben. g) Gesang- und Musikunterricht (Clavierspiel, Geigen-, Orgelspiel). h) Turnen (mit Baden und Schwimmen). [i) Unterricht im Gartenbau, in der Obstbaum- und Bienenzucht, dem Seidenbau, dem vorbereitenden Taubstummenunterricht, wenn solcher ertheilt wird.]

L. Lehrmittel. 1. Verhandlungen über dieselben. 2. Kataloge, und zwar a) der Lehrer- und Seminaristenbibliothek; b) des mathematisch-physikalisch-chemischen Apparats; c) der naturhistorischen Sammlungen; d) des geographischen Apparats; e) der Lehrmittel für den Zeichen-, Schreib- und Gesangunterricht; f) der musikalischen Instrumente. 3. Acta, betr. die Versicherung gegen Feuersgefahr.

M. Baulichkeiten und Utensilien, nebst anderweitigem beweglichem Eigenthum. 1. Verhandlungen über dieselben, und zwar a) betr. die Locale, deren baulichen Zustand, Reparaturen, Erweiterungen, wobei es zweckmäßig sein wird, α) Dienstwohnungen des Directors, der Lehrer und der Unterbedienten, β) Wohnräume der Seminaristen (einschließl. der Schlaflocale, Krankenzimmer rc.), γ) Unterrichtsräume des Seminars (nebst Localen für die Lehrmittel), δ) desgl. der Seminarübungsschule und ε) Wirthschaftsräume zu unterscheiden. b) Utensilien, einschließl. der Turnapparate. c) Anderweitiges Eigenthum (Bilder, Büsten, Glocken, Dienstsiegel u. s. w.). 2. Inventarienverzeichnis nach den Titeln: a) Niet- und nagelfeste Sachen. b) Feuerungsgeräthschaften. c) Utensilien (hieher auch Schränke, Turngeräthe u. s. w.). d) Andere Gegenstände (s. vorher unter c). [3. Acta, betr. etwaige Versicherung gegen Feuersgefahr.]

N. Seminarübungsschule. 1. Album derselben. 2. Deren Einrichtung, Organisationsplan, Benutzung für die Seminaristen rc. 3. Ihre Stellung, bzw. Beziehungen zu anderen etwa vorhandenen Ortsschulen betreffend.

O. Conferenzprotokolle.

P. Etats- und Kassensachen, soweit der Director bei denselben betheiligt ist. Wenn er die Dienstführung des Rendanten zu beaufsichtigen und sich an der Vermögensverwaltung zu betheiligen hat, so sind außer den Etatsacten noch besondere Acten über a) Bestallung, Cautionsleistung, Instruction und Dienstführung des Ren-

banten, b) periodische und unerwartete Cassenrevisionen, c) Aufstellung der periodischen und Finalabschlüße, d) Abnahme und Revision der Jahresrechnungen erforderlich, zu denen dann die Actenstücke für das Rechnungswesen der etwa mit dem Seminar verbundenen Speisewirthschaft hinzutreten müßen.

Q. Besondere Aufträge anderer Behörden und deren Erledigung.

R. Acta, betr. die Beziehungen der Anstalt zu anderen Anstalten, Behörden u. s. w., und endlich

S. Acta, betr. das Journal, Repertorium und den Termincalender, d. h. das chronologisch geordnete Verzeichnis derjenigen Termine, an welchen bestimmte, jährlich wiederkehrende Anzeigen und Berichte erledigt werden müßen.

Sind mit dem betr. Seminar noch andere Unterrichtsanstalten, z. B. eine Taubstummenanstalt verbunden, so bedarf es für dieselben noch besonderer Actenstücke, wofür die Rubriken nach Analogie der vorstehend gegebenen leicht werden gefunden werden können.

**Schularten.** I. Literatur. Außer den einschlägigen Artikeln dieses Handbuchs und den bedeutenderen Schriften über Pädagogik und Didaktik machen wir auf die wichtigsten pädagogischen Zeitschriften aufmerksam, welche die einschlägigen Fragen immer von neuem zu behandeln veranlaßt sind.

II. Das praktische Interesse der Frage. Es ist für den Fortgang einer gesunden Schulgesetzgebung und für eine gedeihliche Wirksamkeit der Schule von der größten Wichtigkeit, daß jeder einzelnen Schule ihr bestimmtes Gebiet überwiesen werde. Denn je genauer dasselbe begrenzt ist, desto leichter wird die Schule ihre Aufgabe lösen können. Das Vorhandensein einer Mannigfaltigkeit von Schulformen oder Schularten enthält die thatsächliche Anerkennung in sich, daß die universelle oder encyklopädische Bildung nur bis zu einem gewißen Lebensalter möglich sei, resp. daß der Punct schon in die Kindheit des Menschen falle, von dem an die Entwicklung seiner erkennenden Kräfte eine bestimmte Richtung annehmen und die eine derselben in höherem Grade gepflegt werden müße als die andre. Zwar die allerinnersten, allgemeinsten Einzelvermögen der Erkenntnis (man gestatte den Ausdruck) bedürfen bei jedem Menschen gleicher Berücksichtigung. Aber in der Fülle seiner einzelnen Gaben ist einerseits der menschliche Geist so reich, daß er nicht im Stande ist, jede derselben zur Kraft auszubilden und andrerseits ist der Kreis des Wissenswürdigen so groß, daß ihn kein menschlicher Geist mehr zu umspannen vermag, und der productiven Lebensäußerungen sind so viele, daß keine menschliche Kraft sich für alle gleichmäßig ertüchtigen kann. In jedem Menschen tritt immer nur ein Theil, eine Seite des ewigen, unendlichen Geistes vor Augen. So postulirt die menschliche Natur eine Vielheit der Bildungswege (vgl. d. Art. Bildung), und das Bedürfnis des praktischen Lebens, das verschieden unterrichtete Leute verlangt, sowie die Differenz in den äußern Lebensverhältnissen, welche nicht allen möglich machen, gleich große Opfer für den Unterricht zu bringen, kommen dieser theoretischen Forderung entgegen. Diese Thatsachen lassen sich nicht ungestraft ignoriren. In dieser Beziehung hat Scheibert goldene Worte gesprochen. Er bestreitet die Möglichkeit einer Schule, welche alle geistigen Richtungen anbauen und kräftigen könne. Wäre sie aber möglich, fährt er fort, so würde sie bei dem Reichthum der geistigen Vermögen nach keiner Seite hin es zu irgend welcher Erstarkung bringen, also ein charakterloses Geschlecht erziehen. Wer nun von einem solchen für seine Zeit keinen Segen erwartet, der muß, wofern es in seinen Beruf fällt, an der Errichtung und Leitung von Schulen mitzuarbeiten, recht ernstlich fragen, nach welcher Richtung hin er zu wirken habe, und wenn es ihm befohlen ist, an einer Schule zu arbeiten, so soll er wissen, was deren Aufgabe ist, diese als die seinige ansehen und treulich an derselben arbeiten. Würden die einzelnen Schulen selbst das, was sie sein wollen und sollen, treuer ausdrücken, dann würden sie seltener mit sich in Widerspruch treten, weniger verkümmerte Resultate liefern und eine größere Zahl ihrer Zöglinge festzuhalten und bis ans Ziel zu führen vermögen. Ebenso würde von dem Augenblicke an, wo jeder Lehrer die Erkenntnis gewonnen hätte, daß die Schule, welcher er dient, in ihrer Eigenthümlichkeit, aber auch nur durch diese berechtigt sie, in dem reichen Garten der Jugendpflege zu blühen, und daß sie das nicht könne,

wenn sie nicht anders geartete neben sich habe, sich dem Lehrstande mehr Freudigkeit und Toleranz mittheilen.

III. Die Schwierigkeit der Lösung. So nothwendig nun die genaue Einsicht in die Art der Schulen ist, so schwierig ist sie andrerseits. Wir begegnen einer solchen Menge von Arten und Specialitäten, daß dieselben vielfach in einander verschwimmen. Schulen gleichen Namens tragen einen ganz entgegengesetzten Charakter, je nach der Landschaft, in welcher sie entstanden sind. Schulen von bestimmt gegebenem und reglementirtem Charakter entsprechen diesem oft wenig und vermögen es auch unter dem Drucke localer Verhältnisse nicht. Die Gründe liegen auf der Hand. Die Schulen sind nicht nach einem bestimmten Organisationsplan gleichzeitig und an den verschiedenen Orten gleichmäßig ins Leben gerufen worden, sondern sie sind, je nachdem das Bedürfnis sie erzeugt hat, nach einander, in dem Gewande ihrer Zeit entstanden. Wenn sie sich nun auch meist der Gegenwart und ihren Anforderungen in den Hauptsachen bequemt haben, so sind doch auch manche, gebunden durch Stiftungen oder andre Rechtsverhältnisse, ihrer ursprünglichen Form treuer geblieben; andre endlich und dies nicht wenige haben unter Indulgenz der Behörden einzelne Abweichungen von den Anstalten ihres Charakters mit Zähigkeit bewahrt und bilden dadurch Singularitäten. So giebt es z. B. in Schlesien noch heute Volksschulen mit Latein, sie sind aber im Aussterben. Aber auch wo neue Schulen gegründet werden, verlangt häufig die Noth, die Beschränktheit der Mittel, daß man den Umständen „Rechnung trage.“ Das sind Uebelstände, welche getragen sein wollen, und gegen welche nur in der Entwicklung unseres Culturlebens Remedur liegt. Indessen ergiebt sich aus ihnen, daß die reinen Species unsrer Schulen nur in den großen Städten zu suchen sind und daß jede Unterscheidung, also auch die hier folgende, nur eine relative Richtigkeit beanspruchen kann.

IV. Eintheilung nach äußeren und nach inneren Gründen.

A. Eintheilung nach äußeren Gründen. a) Ihrer Stiftung nach sind die Schulen theils öffentliche, theils private. Das preuß. Unterrichtsministerium bezeichnet als öffentliche alle diejenigen, zu deren Unterhaltung die betheiligten Communen oder Societäten gesetzlich verpflichtet sind, als private diejenigen, zu deren Unterhaltung eine solche Verpflichtung nicht besteht. Zur Ergänzung dieser Definition bedarf es der Bemerkung, daß es einer Gemeinde nicht frei steht, eine einmal errichtete Lehranstalt eigenmächtig wieder aufzulösen. Zu den Privatschulen gehören natürlich auch diejenigen von Privaten errichteten oder erhaltenen Schulen, welche aus öffentlichen Mitteln Unterstützung erhalten oder in irgend welche Verträge mit der Commune eingegangen sind. Auch die mit Rettungsanstalten, Waisenhäusern, Klöstern verbundenen Schulen sind in den allermeisten Fällen private.

Die Privatschule tritt uns in der mannigfachsten Form entgegen. In ihrer dürftigsten Gestalt erscheint sie als Familien-Vereinsschule, besonders in kleinern Städten oder auf Dörfern, wo etwa mehrere Beamtenfamilien sich auf Zeit zu einer freien Schulgemeinde vereinigen und einen Lehrer für ihre Kinder annehmen. Von da bis zum Privatgymnasium oder zum Pädagogium ist ein weiter Weg. Auch alle Formen der Schule finden wir vertreten. Am seltensten sind wohl Elementarschulen private, doch kommt auch dies vor. Am häufigsten sind die höheren Töchterschulen Privatanstalten, weil vielfach dem Schulbedürfnis der Mädchen nicht genug gethan wird. — Die Fortbildungsschulen, die Sonntagsschulen, Handelsschulen sind ebenfalls sehr oft Privatschulen, oft auf den leichtesten Säulen doch sicher ruhend.

Ins Leben gerufen sind die Privatschulen stets durch das Bedürfnis, denn auch wo Speculation sie gründet, knüpft diese doch an ein Bedürfnis an; sie sind also, wie Stoy sagt (Encykl. d. Päd. S. 253), naturgemäß erzeugt. Das Bedürfnis aber ist ein recht verschiedenes, bisweilen die Noth unbeschulter Kinder, bisweilen der traurige Zustand der öffentlichen Schulen, bisweilen der Gewissensdruck, welchen confessionelle Minoritäten dulden müßen. — Es giebt Formen der Privatschule, welche entschiedenen Tadel verdienen. Wir meinen zunächst die Ausbeutung der Eltern durch habgierige Lehrer und Pensionsvorsteher. Außerdem richten jene geistigen Treibhäuser, welche man Pressen nennt, d. i. diejenigen Anstalten, in welchen unbegabten oder zurückgebliebenen oder faulen Schülern in der kürzesten Zeit die zu irgend einer Prüfung

nöthigen Kenntnisse eingerammt werden, bedauerlichen Schaden an. Im allgemeinen aber ist der Eifer, mit welchem hier und da die Privatschulen von öffentlichen Lehrern und Communalbehörden verfolgt werden, nicht selten ungerecht. Mögen diese Schulen immerhin manchmal einem öfteren Lehrerwechsel unterworfen sein, mag die Unsicherheit ihrer Existenz, ihre materielle Abhängigkeit vom Publicum die Früchte ihrer Arbeit verkümmert haben, mögen viele von ihnen wie Schmarotzerpflanzen im Schulgarten sein, es bleibt ihnen das Verdienst, heilsame Bewahrungsmittel der öffentl. Schulen vor Stagnation, dankenswerthe Asyle der Freiheit zu sein. Sie sind die Pionniere auf dem Gebiete der Didaktik; Pestalozzi, Salzmann, Fellenberg, Zeller, Plamann, Blochmann, K. v. Raumer, auch Fröbel waren Privatlehrer. Und wer kennt nicht die freundlichen und in aller Stille reichen Segen wirkenden Schulen der Brüdergemeinde?

b) Die äußeren Verhältnisse der eine Schule besuchenden Kinder begründen zu allererst den Unterschied zwischen Knaben-, Mädchen- und gemischten Schulen. Letzteres sind solche Schulen, in welchen beide Geschlechter gemeinsamen Unterricht empfangen. Die übrigen äußeren Verhältnisse der Schulkinder begründen wohl keine besondere Eintheilung der Schulen. Ihr Wohnort wenigstens gewiß nicht. Die Culturverhältnisse, unter denen wir leben, gestatten es nicht mehr, im Sinne Friedrichs des Großen (Landschulreglement) von Land- und Stadtschulen zu reden. Auch der Stand der Eltern berechtigt zu keiner besondern Eintheilung, wenn wir nicht etwa die Armenschulen, welche in einzelnen Landschaften nach dem Gewerbe der Proletarier genannt zu sein scheinen (Weingärtnerschulen), oder recht im Gegensatz Ritterakademien und ähnliche Stiftungen für die Söhne des Adels zu nennen haben; doch sind letztere nicht rein, bezw. nicht exclusiv. Daß der Stand, daß namentlich die Mittel der Eltern die Berufswahl, demnach auch die Schulwahl der Söhne beeinflussen, daß also die Berufsschulen sich aus den Kreisen vorzüglich ergänzen, für welche sie vorbereiten, ist bekannt und anerkannt.

B. Eintheilung nach inneren Gründen. a) Nach der Confession der Schulen. Man unterscheidet Confessionsschulen, d. h. solche, in welchen Schüler und Lehrer derselben Confession angehören, wobei natürlich Kindern eines andern Bekenntnisses, denen in ihrer kirchlichen Heimat die Gelegenheit zum Lernen fehlt, die Thür nicht verschlossen ist, und confessionslose Schulen, d. h. solche, welche die Confession ihrer Zöglinge überhaupt nicht berücksichtigen. Dazwischen stehen die Simultanschulen, welche versuchen, den verschiedenen Confessionen gleichzeitig gerecht zu werden. Die Simultanschule bietet allen in sie aufgenommenen Confessionen besonderen Religionsunterricht und nimmt bei der Anstellung der Lehrer auf beide (es handelt sich ja meist nur um evangelisch oder katholisch) Rücksicht. An einclassigen Schulen folgt etwa dem katholischen der evangelische, dem evangelischen der katholische Lehrer; an mehrclassigen Anstalten wechseln etwa die Directoren nach dem Bekenntnis. Die Simultanschule ist in vielen Gegenden eine Nothwendigkeit, auch an einzelnen Stellen, wo die sprachliche Mischung zur confessionellen kommt, aus politischen Gründen geboten; dennoch ist sie, so sehr unsre Zeit ihr das Wort reden mag, nur ein Uebel und wenn die an ihr arbeitenden Lehrer ihre Zöglinge auch erziehen wollen und dabei selbst auf dem Grunde ihrer Kirche stehen, ein Widerspruch in sich selbst. Eine Auffassung der Dinge, welche evangelischen und katholischen Schülern gleichzeitig genugthun wollte, wäre weder evangelisch noch katholisch, verletzte also beide. Wer nicht bekennen darf, kann nicht erziehen. „Gleichwie es dem einzelnen Manne wohl ansteht, sich nach außen so zu geben, daß man weiß, wessen man sich von ihm zu versehen habe, so ziemt es auch jeder Lehranstalt, in Rücksicht auf die wichtigste Angelegenheit der Schule einen entschiedenen Charakter anzunehmen und zu bewahren, welcher das in ihr geltende Princip der Bildung zu erkennen giebt" (Roth, kl Schriften I. 7. S. 84). Wie illiberal die Simultanschule sei, wie sehr sie etwas postulire, was der deutsche Geist nicht verträgt, hat Schneider nachgewiesen (Volksschule und Lehrerbildung in Frankreich S. 73 ff.). Ein unbegründetes Vorurtheil ist es, zu meinen, daß die Simultanschule zur kirchlichen Toleranz erziehe. Es wäre jedoch eine Ungerechtigkeit, wenn wir verschweigen wollten, daß der Drang unserer sich für liberal haltenden Zeitgenossen nach der Simultanschule einen gewißen Grund in der Härte hat, mit welcher

der Orthodoxismus und der Confessionalismus auf die Gewissen der Lehrer drückt. Wer also die Confessionsschule will, der trete mit in den Kampf gegen den politischen Orthodoxismus und pflege die Flamme reiner, freier Religiosität. — Die confessionslose Schule, welche die religiöse Unterweisung ihrer Zöglinge völlig ausschließt und es ihnen überläßt, sie bei den Geistlichen ihres Bekenntnisses zu suchen, hat bekanntlich in Holland ihren classischen Typus. Daß gewiße Fachschulen, bei denen der erziehliche Zweck zurücktritt, wie Gewerbeschule und Akademie, Bauschule, Navigationsschule der Natur der Dinge nach confessionslos sind, sei im Vorbeigehen erwähnt. Eine besondere Schwierigkeit entsteht da, wo sich eine dichte jüdische Bevölkerung findet. Das Beste ist natürlich für sie eine jüdische Confessionsschule, und zwar unter jüdischem, aber zuverläßigem Inspector. Leider ist dieser gar schwer zu finden, und so haben die jüdischen Schulgemeinden guten Grund, den ev. Schulinspectoren ihres Ortes für die Sorgfalt zu danken, die sie ihren Schulen zuwenden. Wo jüdische Kinder christliche Schulen besuchen, da muß ihnen die Theilnahme am Religionsunterrichte erlassen und Unterricht in der eigenen Religion gewährt werden.

b) Die Eintheilung der Schulen nach ihrer Arbeit. (Vgl. d. Art. Schulgesetz.) In Rücksicht auf ihr eigentliches Werk sind die Schulen am schwersten zu unterscheiden. Die Theilung in niedere, höhere und hohe Schulen ist vielleicht die leichteste, namentlich in Preußen: niedere Schulen sind solche, welche von der Bezirksregierung, höhere, welche vom Prov.-Schulcollegium, hohe, welche unmittelbar vom Minister ressortiren. Zu ersteren gehören die Elementarschulen, Volksschulen, Bürgerschulen, alle Töchterschulen, niedere Gewerbeschulen; in die zweite Etage placiren sich das Gymnasium, die höhere Bürgerschule, das Seminar, Provincialgewerbeschulen, Taubstummen-, Blindenanstalten; auf der Höhe stehen die Universitäten und die Akademieen. Hier ist alles klar und unbestritten. Ein Werk wie das von Rönne kann, wenn es brauchbar sein will, gar keinen andern Weg gehen, und Schwarz darf wenigstens nicht getadelt werden, wenn er sagt: „In welcher Ordnung wir die Schulen betrachten, dazu ist uns die Wahl zwischen zwei Wegen gelassen. Der eine führt uns von der Idee der Schule aus, der andere bringt uns von einer zu der andern hin, wie sie sich in der Wirklichkeit vorfinden. Wir schlagen den zweiten Weg ein und betrachten die Schulen, wie sie sich uns im Leben darbieten." Wir nun ziehen im Folgenden wesentlich die Resultate aus den Arbeiten Deinhardts, Magers und Scheiberts.

Das Schulleben durchläuft die drei Stadien der Elementarschule, der Berufsschule und Fachschule. Indem wir diese drei Hauptgattungen nennen, haben wir die ganze Gruppe der Kleinkinderschulen (vgl. den Art.) ausgeschieden; denn von ihnen allen gilt jedenfalls, daß sie desto besser sind, je weniger sie einer Schule ähnlich sehen. Aber in dem sechsten Jahre, nach dem preußischen Landrecht, in Wirklichkeit meist erst im siebenten Jahre tritt das Kind in die Schule, um zu lernen. Was es zu lernen hat, sind die Elemente alles Wissens, die Voraussetzungen für jede spätere Arbeit, darum ist die Elementarschule die allervolksthümlichste, die man sich denken mag, am liebenswürdigsten, wenn sie recht bunt gemischt ist. Hier sind die Geschlechter noch ungetrennt, die Kinder ihres geschlechtlichen Unterschiedes unbewußt, vornehme und geringe, reiche und arme, auch ohne Ahnung ihrer Zukunft, reine, weiße Blätter, die noch beschrieben werden sollen. Der Unterrichtsstoff ist ein nothwendiger, welcher einerseits die Gaben des Kindes bis zu einem gewißen Grade entwickeln, andrerseits es in seinen räumlichen, wie seinen sittlichen Umgebungen anheimeln soll. Das religiöse Bewußtsein empfängt seine Nahrung in der biblischen Geschichte und wird durch dieselbe mit christlichem Gehalte erfüllt; seine Muttersprache lernt das Kind richtig sprechen, lesen und schreiben, der Sinn für das Maß kräftigt sich an den einfachsten Rechenübungen, an Versuchen leichter Zeichnungen. Die Sprechübungen, welche die Zunge lösen, üben und ordnen seine Sinnesthätigkeit. „Hier werden dem Kinde die Vorstellungen von Dorf und Stadt, von Fluß und Meer, von Quell und Mündung, von Berg und Thal, von heute und gestern gegeben. Hier lernt es in der Besprechung der ihm bekannten Thiere die wesentlichen Merkmale des Säugethieres, des Vogels, des Fisches, der Amphibie und des Wurmes kennen, die Hauptarten der Pflanzen scheiden, die Mineralien beachten, sein Auge zu Sonne, Mond und Sternen

erheben; es merkt sich die Jahreszeiten, ohne selbst zu bemerken, daß es in diesen Dingen unterwiesen werde". Schon auf dieser Elementarstufe ist aber in der allgemeinen Bildung die Richtung auf ein besondres gegeben; das Kind bringt die allgemein menschlichen Anlagen mit, aber entwickelt und geübt werden sie an einem recht concreten, nämlich an christlichem und nationalem Inhalt. Der Sache nach giebt es überall Elementarschulen, der Form nach sind sie rein dargestellt in den Vorschulen der höheren Lehranstalten und in den Unterclassen großer Schulen, latent in der Unterabtheilung der einclassigen Volksschule.

Als den Zeitpunct, wo das Kind die Elementarschule verläßt, bezeichnet Stephani denjenigen, in welchem es Knabe oder Mädchen wird, Schleiermacher den Eintritt der zweiten Zähne; am einfachsten sagen wir: dieser Moment fällt in das zehnte Jahr. Bei Mädchen entscheiden dann in der Regel die Vermögensverhältnisse der Eltern, ob sie der höheren oder der mittleren Töchterschule oder einer Volksschule übergeben werden. Bei Knaben soll ihre Begabung entscheiden, welchen Weg sie einschlagen, und Dank dem christlichen Geiste, welcher unser Schulwesen durchzogen hat, machen an allen höheren Schulen Freistellen und Beneficien auch dem Aermsten den Zugang möglich. Auch dafür ist mit Recht in den Lehrplänen aller wohlorganisirten Schulen gesorgt, daß in den ersten Jahren Knaben von der einen in die andere übergehen können, ohne viel Zeit zu verlieren, also daß die Wahl, vor welche das zehnte Jahr den Knaben stellt, nicht sein ganzes Leben präjudiciren muß. Andrerseits ist es gewiß möglich, über die Begabung eines unterrichteten neun- bis zehnjährigen Knaben zu urtheilen und auf Grund dieses Urtheils ihn einer bestimmten Form der Berufsschule zu überweisen. Diese steht vor ihm als Volksschule, als Bürgerschule, als gelehrte Schule. Die letztgenannte öffnet ihm den Weg zur Universität und durch dieselbe zum Lehrstuhl, zur Canzel, in die Gerichtshöfe, in die Gemeinschaft der Aerzte, ohne ihm irgend einen andern Weg zu verschließen; die andere führt ihn zu jener Berufsthätigkeit, in welcher namentlich die neuere Zeit die Fortschritte der Wissenschaft und der Kunst dem praktischen Leben dienstbar macht; sie bildet die Künstler, die Baumeister, die Ingenieure, die rationellen Landwirthe, die Kaufleute, die Führer des Landheeres und der Marine vor, wenn sie nicht den ersten Weg vorziehen; auch sie läßt daneben noch zahllose andere Pfade geöffnet. Die Volksschule endlich sorgt für die christlich-humane Bildung derjenigen, welche dereinst vorzugsweise mit der arbeitenden Hand, durch Betreibung niederer Gewerbe &c. im Dienst der Gesellschaft ihr Brot verdienen sollen; auch aus der Volksschule aber finden die eminenten Köpfe den Weg zu ihrer höheren Bestimmung. So bildet die Berufsschule nicht für einen bestimmten Punct, sondern für einen weiten Kreis und in jeder derselben hat der Zögling das ganze reiche Leben offen vor sich. Jede vermag ihn zu den höchsten Stellen, zu Ansehen und Besitz zu führen: jede — und das ist unendlich mehr — ihn zu einem tüchtigen Menschen, zu einem brauchbaren Bürger und zu einem wahren Christen zu machen. Sie thut dies, indem sie ihm einen Charakter, eine Lebensrichtung giebt. Große Internate, wie die Franckeschen Stiftungen in Halle, die Kgl. Waisen- und Schulanstalt zu Bunzlau bilden das Leben im Kleinen ab. In Bunzlau hat der Knabe in seinem elften Jahre, nachdem seine Elementarbildung vollendet ist, die Wahl zwischen Gymnasium, Realschule und Volksschule.

Bleiben wir bei der Volksschule stehen, so umfaßt auch sie, wie die höheren Anstalten, einen weiten Kreis, eine Fülle von Lebensformen. In allen erstrebt auch sie die christliche und die nationale Bildung ihrer Zöglinge. Der Grund, auf welchen sie dieselbe erbaut, ist eine religiöse Unterweisung, namentlich eine Einführung in den Reichthum der Schrift, wie sie die höheren Schulen nicht geben können; sodann aber eine gründliche und verständige Einweisung in die Heimat des Zöglings; Heimatskunde im weitesten und tiefsten Sinne, durch welche das Kind mit der Sprache seines Volkes und ihren besten Schätzen vertraut wird, durch welche es sein Vaterland kennen und lieben lernt und durch welche seine Sinne auf die Reichthümer gerichtet werden, mit welchen der Schöpfer das Heimatland gesegnet — das ist die Nahrung für das geistige Leben des Kindes. Das vielgescholtene preußische Regulativ vom 3. October 1854 hat diese Erkenntnis zur Geltung gebracht und dadurch der Volksschule eine große Wohlthat erwiesen. Von den localen Bedürfnissen und Verhältnissen hängt es ab, wie

viel die Volksschule von den Elementen der Wissenschaften in sich aufnehme. Nothwendige Regel ist nur, daß über der Extension die Intension der Arbeit nicht zu Schaden komme. — Die Arten der Volksschule hat der Artikel Landschule aufgezählt; was noch fehlt, kommt unter Stadtschule und unter Volksschule. Die einfachste Gestalt ist die einclassige Volksschule, besonders in kleinen Städten und auf dem Lande häufig. Sie hat indes an vielen Orten der Halbtags- oder Abtheilungsschule Platz gemacht und da, wo sich die Armenschule, die Fabrikschule, die Hüteschule (für Kinder, die den größten Theil des Tages mit Viehhüten beschäftigt sind) abgesondert hat, ist es ihr auch möglich, zu recht tüchtigen Resultaten zu kommen. Die Armenschule ist nicht immer einclassig. Ihre Absonderung von der Volksschule ist eine Rücksicht auf diese, deren Fortschritte durch die unregelmäßig erscheinenden Kinder gehemmt werden; sie ist eine Humanität gegen die Armen, welche in weniger Stunden von Hause entfernt bleiben und in der eigenen Schule mehr Berücksichtigung erfahren, als in der gemischten. Bedingung ist auch hier, daß begabte arme Kinder, welche regelmäßig zur Schule kommen wollen und können, nicht von der großen Volksschule ausgeschlossen werden. Die mehrclassige Volksschule gestaltet sich, wo sie einfachere Schulen neben sich hat, zur gehobenen Stadtschule, zur Bürgerschule, zur Mittelschule, zur kleinen Realschule. Jeder Versuch, hier scharf zu scheiden, endet in Willkür, innerhalb desselben Regierungsbezirkes wechseln Namen wie Ziele solcher Schulen. Die Bedeutung dieser gehobenen Volksschulen ist sehr groß. Frei von dem Zwange eines allgemeinen Lehrplans, ungehindert durch die Bedingungen, an welche die Behörden die Berechtigungen für Zöglinge höherer Lehranstalten knüpfen, haben Schulpädagogik und Entwicklung von Schulindividualität in ihnen freies Feld und oft sind eben deshalb auch ihre unterrichtlichen Leistungen nicht gering. — Eine besondere Form der Volksschule stellen die mit Schullehrerseminaren verbundenen dar. Sie heißen Normal- oder Musterschulen, wenn sie dem Seminaristen ein Vorbild, Uebungsschulen, wenn sie ihm ein Uebungsfeld geben wollen. Das Nähere s. unter Volksschullehrerseminar. — Eine andere Form der Volksschule sind die mit Rettungshäusern und Waisenhäusern verbundenen Schulen. Sie unterscheiden sich dadurch von den andern, daß in ihnen der erziehliche Zweck dem unterrichtlichen übergeordnet ist.

Diejenigen Zöglinge der Berufsschule, welche nicht unmittelbar ins praktische Leben übergehen, vollenden ihre Bildung in der Fachschule. Sie führt den Zögling in eine bestimmt begrenzte Berufsthätigkeit, in sein Fach ein. Ausgeschlossen hat sie die erziehende Thätigkeit gewiß nicht; ja an einzelnen Fachschulen tritt diese stark in den Vordergrund, wie in den Schullehrer- und Predigerseminaren. In der Regel aber haben die Fachschulen mehr unterrichtliche Zwecke; bisweilen sogar technische. Ihrer Einrichtung nach sind sie verschieden, bald mehr theoretisch, bald mehr praktisch, bald nach beiden Richtungen unterweisend; bald die Ausbildung für einen Beruf erschöpfend, wie die Schullehrerseminare, bald ihn nur ergänzend, wie Predigerseminare; bald allgemeinerer Natur, wie Gewerbeinstitute, bald auf das Aeußerste specialisirend wie die Central-Turnanstalt; bald der Werkstätte nahe, bald die Universität überbietend. Auf Genaueres in Betreff der Fachschulen (Handelsschulen, Forstschulen, Webeschulen u. s. f.) einzugehen, unterlassen wir dem Plan dieses Werkes gemäß.

**Schulaufgaben** s. Aufgaben.

**Schulausstellungen** sind solche öffentliche Vorlagen von schriftlichem und anderem Material, durch welche die innere Thätigkeit der Schule zur Kenntnis eines größeren Publicums gebracht werden soll. Sie sind von zweierlei Art, da entweder Leistungen der Lehrer oder Leistungen der Schüler ausgestellt werden.

Die ersteren können unter dem Namen der Lehrmittel zusammengefaßt werden, wenn gleich im weitern Sinne hieher auch Schultische und Schulbänke gerechnet werden dürfen. Ein Hauptbestandtheil derselben, die Lehrbücher, werden beinahe ausnahmslos von Lehrern selbst verfaßt. Dasselbe gilt von den Zeichnungsvorlagen. Aber auch die Apparate u. s. w. sind, wenn auch von Mechanikern verfertigt, doch vorzugsweise von Lehrern für die Zwecke des Unterrichts entworfen und nach den von ihnen angegebenen Ideen ausgeführt. — Die Berechtigung, ja die Zweckmäßigkeit solcher Ausstellungen wird wohl von niemand angezweifelt werden, so daß eine periodische Wieder-

kehr derselben höchst wünschenswerth erscheint (vgl. d. Art. Lehrmittel). Sie sind daher meist mit größeren Lehrerversammlungen verbunden und tragen dabei vorzugsweise dann die erwünschten Früchte, wenn die ausstellenden Lehrer das Neue in ihren vorgelegten Arbeiten, sowie die pädagogischen und methodischen Gesichtspuncte, von denen sie ausgegangen sind, der Kritik oder Anerkennung der versammelten Collegen in mündlichem Vortrage anheimgeben. Von noch größerer Bedeutung werden solche Ausstellungen, wenn sie sich zu internationalen Ausstellungen erheben, wie dies z. B. bei der vorletzten Pariser und der Wiener Ausstellung theilweise der Fall war. Durch solche erhält man einen anschaulichen Maßstab für das Urtheil über den Stand des Schulwesens in den verschiedenen Ländern und kann daraus abnehmen, nach welcher Richtung die Thätigkeit der Lehrer sich energischer entwickeln muß, um mit den Leistungen anderer Länder gleichen Schritt zu halten. Am wirksamsten aber sind solche Ausstellungen in kleineren oder größeren Kreisen, wenn dabei von der Ansicht ausgegangen wird, daß es sich nicht bloß um großartige Leistungen handle, sondern daß auch das Kleinste hier für die Schule von Werth sei, sobald es sich nicht bloß durch Neuheit, sondern auch durch Zweckmäßigkeit auszeichne.

Zweifelhafter und daher schwieriger wird die Frage der Schulausstellungen, wenn es sich um die Ausstellung von Leistungen der Schüler handelt. Dieselben sind entweder Ausstellungen am Orte der Schule oder größere Centralausstellungen eines Bezirks, einer Provinz oder eines ganzen Landes. Im einen und andern Falle tragen sie einen ganz verschiedenen Charakter, und die Frage nach ihrer Berechtigung muß daher für jeden Fall besonders untersucht werden.

Die erste Art der Ausstellungen ist eine ziemlich allgemein geübte und steht gewöhnlich in Verbindung mit den jährlichen öffentlichen Prüfungen der Schule. Die Arbeiten der Schüler, die bei solchen Gelegenheiten zu allgemeiner Ansicht ausgestellt werden, sind einestheils Zeichnungen und etwaige Modellirarbeiten, sowie Proben im Schönschreiben, also Arbeiten, welche ausdrücklich für die Anschauung gefertigt werden, bei welchen also zur Prüfung und Beurtheilung nur ein gesundes Auge und etwas Kunstsinn erforderlich ist. Andererseits sind es schriftliche Arbeiten, durch welche die Schüler ihre Fortschritte und die von ihnen erreichte Stufe in den Sprachen, welche in der Anstalt getrieben werden, und in den Fächern der Arithmetik und Geometrie öffentlich darlegen sollen. Die Stellung der Schule als einer öffentlichen rechtfertigt nicht nur, sondern verlangt geradezu solche Ausstellungen. Eine besondere Gefahr können sie wohl nicht bringen. Lehrer und Schüler werden hier allerdings nicht bloß äußerlich, sondern auch im Gebiete der Leistungen ihr Festgewand anziehen. Aber nur gewissenlose Lehrer werden durch Scheinleistungen das Publicum zu täuschen versuchen. Auch dies wird jedoch bei den Ausstellungen nicht in größerem Maße geschehen können, als bei den mündlichen Prüfungen, und versuchte Ausschreitungen werden durch die naturgemäß eintretende Controle bald auf das richtige Maß zurückgeführt werden. Dagegen ist der aus derartigen Ausstellungen sich ergebende Nutzen für die Schule und insbesondere für die Stellung des Lehrers gegenüber dem Publicum hoch anzuschlagen: ohne Zweifel gewinnen solche öffentlichen Prüfungen für Eltern und Behörden an Anziehungskraft, wenn nicht bloß das Ohr, sondern auch das Auge dabei Beschäftigung findet. Wenn ferner manche Eltern nur zu leicht geneigt sind, falls ihre Söhne nicht unter den ersten einer Classe sitzen, dies einer Parteilichkeit der Lehrer zur Last zu legen, so ist bei diesen Ausstellungen jedem Vater Gelegenheit gegeben, seines Sohnes Leistungen mit denen seiner Mitschüler durch eigene Anschauung zu vergleichen, und so eine Lücke in der Beurtheilung seines Sohnes auszufüllen, die so lange unausgefüllt bleiben muß, als der Vater den Sohn nur immer für sich allein und ohne vergleichenden Maßstab betrachtet.

Wenn somit Localausstellungen von Schülerarbeiten zu empfehlen sind, so wird wohl ein anderes Urtheil gefällt werden müßen in Betreff der Centralausstellungen, namentlich solcher einer Provinz oder eines ganzen Landes. Während jene seit lange in Uebung waren, sind diese erst ein Product der neuesten Zeit. Zuerst wurden sie versucht bei den Fortbildungsschulen (s. d. Art.) in Württemberg, und zwar in Betreff des Zeichnens und Modellirens. Dann wurde auch die Ausstellung von Heften aus den Fächern des Rechnens, der Aufsätze, der Buchführung und der Geometrie

damit verbunden. Das Beispiel fand — infolge der Stiftung eines ungenannten Schulfreundes — bald Nachahmung bei den Volksschulen sowohl in der ersten als in der zweiten Richtung, und wurde bei den beiden letzten Ausstellungen der Fortbildungsschulen auch auf die Real- und Lateinschulen des Landes ausgedehnt. Die letzteren lieferten zunächst nur Arbeiten im Zeichnen in Verbindung mit dem Modelliren; im Ausstellen sonstiger schriftlichen Arbeiten zeigten sich nur einzelne schwache Versuche. Da eine Ausstellung von Zeichen- und Modellirarbeiten einen wesentlich andern Charakter trägt als eine solche von den übrigen Schularbeiten, so werden wir zum Zweck der Prüfung und Beurtheilung beide Ausstellungsarten gesondert betrachten.

Die Fortbildungsschulen waren es zunächst, welche eine Ausstellung der ersteren Art ins Leben riefen. Die leitende Idee war, durch Zusammenstellung der Leistungen verschiedener Schulen einerseits das Publicum über den Zweck dieser Gattung von Schulen und ihre Resultate ins Klare zu setzen, andererseits den Lehrern über das Ziel, welches erreicht werden solle, und über die Wege, welche an verschiedenen Orten zu dessen Erreichung eingeschlagen worden, Aufschluß zu geben und das, was sie selbst erstreben sollen, durch vergleichende Kritik zum Bewußtsein zu bringen. Es ist nicht zu leugnen, daß diese Ausstellungen schöne Früchte getragen haben. Das Publicum nahm regen Antheil an der Sache; die Lehrer selbst fanden sich durch den Besuch der Ausstellungen in ihrem Streben nach möglichst praktischen, dem Zwecke der Fortbildungsschulen dienenden Leistungen wesentlich gefördert. Soweit also war der Gedanke ein sehr glücklicher, und er wird daher in dieser Form ohne Zweifel nicht mehr untergehen. — Aber auch hier schon zeigte sich die Kehrseite der neugeprägten Münze nicht ganz so glänzend, wie ihre Vorderseite. Die Anstalten, welche hier in einen Wettkampf mit einander treten, haben im allgemeinen zwar gleiche Zwecke; allein die Mittel dazu sind an den verschiedenen Anstalten höchst verschieden. Dem betrachtenden Publicum aber fehlt der Maßstab der Vergleichung; es wird daher kaum anders können, als die weniger leistenden Schulen ungerecht verurtheilen, selbst wenn ihre Leistungen relativ sehr gut sein sollten; absolut müßen sie ja doch geringer sein. Wenn nun noch dazu kommt, daß auch solche Schulen den Namen Fortbildungsschulen tragen, welche eigentlich Fach- und Berufsschulen sind, bei denen also Zeichnen, Malen, Modelliren zum Berufe der Schüler und zu ihrem Hauptfache gehören, während bei anderen die Kunst der bildlichen Darstellung nur als Hülfsfach dienen soll, so wird vollends der Standpunct verrückt, den derjenige einnehmen sollte, der ein richtiges Urtheil über die Ausstellung fällen will. Endlich ist das noch eine gefährliche Klippe, daß mit solchen concurrirenden Ausstellungen Vertheilungen von Preisen verbunden sind, die den hervorragendsten Leistungen zuerkannt und öffentlich bekannt gemacht werden. Die Talente der Schüler sind aber nach verschiedenen Jahren und Orten sehr ungleich vertheilt, und während die eine Schule das Glück hat, zufällig einige hervorragende Talente zu besitzen, hat eine andere sonst gleich tüchtig geleitete nichts einer Auszeichnung würdiges zu liefern vermocht. Durch alle diese Umstände wird die Stellung derjenigen Lehrer, welche scheinbar in ihren Leistungen andern nachstehen, ihren Gemeinden gegenüber eine höchst schwierige, und auch dem tüchtigsten Lehrer wird es nicht immer gelingen, das etwaige schiefe Urtheil, das über ihn gefällt wird, durch Darlegung des richtigen Standpunctes auf das gerechte Maß zurückzuführen.

Die hier hervorgehobenen Uebelstände dürften wohl genau ins Auge gefaßt werden; doch wird es wohl dem Scharfsinn der Leiter solcher Ausstellungen infolge der gemachten Erfahrungen nach und nach gelingen, dieselben zu beseitigen und dadurch eine Institution zu erhalten und in ihren Wirkungen zu erhöhen, welche im übrigen so geeignet ist, Lehrer und Schüler in ihren Bestrebungen zu fördern und die Gemeinden zu erhöhten Anstrengungen zu ermuntern. Daß dabei der Maßstab der Industrieausstellungen nicht auf diese Schulausstellungen angewendet werden darf, ist aus dem Bisherigen unschwer abzunehmen.

Manche der gerügten Uebelstände finden nun allerdings bei der Ausstellung der Volksschulen, sowie der Real- und Lateinschulen nicht statt. Vor allem ist jede Classe dieser Anstalten, für sich betrachtet, weit mehr homogen als die Fortbildungsschulen, wenn gleich auch hier die Ausdehnung der beiden letztern Arten von Anstalten über das vierzehnte Jahr hinaus einen wesentlichen Unterschied bedingt gegen diejenigen,

welche mit dem bezeichneten Alter abschließen, sowie auch die Zahl der Lehrkräfte eine sehr verschiedene ist. Unterscheidet man dies bei der Anordnung der Ausstellung, zugleich mit Berücksichtigung des Unterschiedes zwischen ein- und mehrclassigen Schulen, sowie zwischen solchen, welche einen Mann vom Fache als Lehrer haben, und solchen, bei denen das Zeichnen als Nebenfach einem Lehrer übergeben ist, so wird für die Besucher der Ausstellung keine große Schwierigkeit obwalten, einen richtigen Maßstab für die vergleichende Beurtheilung aufzufinden. Was jedoch oben über die Vertheilung von Preisen bemerkt wurde, findet auch hier seine volle Anwendung, und es hat daher mit Recht eine amtlich zusammenberufene Reallehrerversammlung sich dahin ausgesprochen, daß wenigstens in den Realschulen keine öffentlichen Preise bei solchen Landesausstellungen vertheilt werden sollen. Dabei ist es nicht ausgeschlossen, daß durch sachverständige Richter die Leistungen der einzelnen Schulen beurtheilt und den betreffenden Lehrern nützliche Winke gegeben werden. Dadurch wird der Zweck dieser Ausstellungen erreicht, ohne daß man die Nachtheile derselben mit in den Kauf zu nehmen genöthigt ist.

Außer den Zeichnungsausstellungen handelt es sich aber noch weiter um Ausstellungen aus andern Unterrichtsgebieten, Ausstellungen also von Heften aus den Fächern der Mathematik, der deutschen Sprache, der Buchführung u. s. w. Diese letzteren möchten sich von den genannten noch am meisten für den vorliegenden Zweck eignen. Ihnen liegt ein bestimmter Schematismus zu Grunde, und die Form ist es vor allem, welche sich der Schüler hier aneignen soll. Es ist also hier ein gewißes Aeußerliches, worauf das Wesen des Ganzen beruht, und ebendaher ist dieser Stoff auch geeignet zu äußerlicher Production. Ganz anders aber steht die Sache in den übrigen genannten Unterrichtszweigen. Hier liegt die wahre Leistung des Lehrers und der wahre Gewinn des Schülers nicht in den angesammelten Heften. Eigentlichen Werth bekommt der aufgespeicherte Vorrath erst dann, wenn er aus dem Hefte in den Kopf übergegangen ist und sich in Saft und Kraft für die geistige Ernährung verwandelt hat. Wie soll aber dies aus den vorliegenden Heften ermittelt werden? Höchstens erkennt man aus ihnen den Lehrgang des Lehrers, und etwa die Pünctlichkeit und Reinlichkeit des Schülers. Ob er aber rechnen kann, ob er Geometrie versteht, ob er selbständig über einen Gegenstand aus der Bildungssphäre, in der er lebt, einen Aufsatz ausarbeiten kann, das würde man erst abnehmen können, wenn man die Entstehungsweise der Hefte auf das genaueste kennen würde. Wie sollte aber letzteres sich ermöglichen lassen? Wie viel näher liegt vielmehr die Gefahr, daß der Schüler veranlaßt wird, ein Product zu Tage zu fördern, an welchem das Beste das ist, was ihm der Lehrer aus seinem Geiste eingehäucht hat, welches aber von den eigenen wahren Arbeiten des Schülers himmelweit entfernt ist! Und eine weitere, ebenfalls nicht unbedeutende Gefahr solcher Centralausstellungen besteht darin, daß der Lehrplan mehr oder weniger in der Schule verrückt wird. Das Beste, was die Schule leistet, die innere Ausbildung des Schülers, seine geistige Kraft läßt sich nicht ausstellen. Der Lehrer aber, der seine Schule nicht ärmer an Ausstattungsmaterial erscheinen lassen will, als andere Schulen, wird mehr oder weniger den Schwerpunct seines Unterrichts auf das Aeußerliche, in das Auge Fallende hinrücken, und eben die Cultivirung dieses Aeußerlichen wird so viele Zeit in Anspruch nehmen, daß nothwendig die innerliche Ausbildung des Schülers Noth leiden muß. Zu den früher bei den Zeichenausstellungen aufgezählten Nachtheilen, die selbstverständlich auch hier ihre Anwendung finden, kommen daher in dem zuletzt besprochenen Ausstellungsgebiete noch Gefahren, die den ganzen Standpunct, den die Schule einnehmen soll, zu verrücken, und dem Geiste, der in ihr heimisch werden soll, dem Geiste der humanen Bildung, den naturgemäßen Boden zu entziehen drohen.*)

---

*) Vgl. die über den obigen Gegenstand geführte Polemik, namentlich: W. Barth „Patriotische Gedanken über die erste Volksschulausstellung in Stuttgart," Ulm 1861. Dagegen: Eisenlohr „Sendschreiben an Herrn Diak. Barth." 1861. Wir können die Anmerkung nicht unterdrücken, daß Bezirksschulausstellungen d. h. Ausstellungen von Schülerarbeiten aus den einem Bezirksschulinspector unterstellten Schulen in Württemberg neuerdings an Boden gewinnen, wie

**Schulberichte.** Wir haben es hier mit denjenigen Berichten zu thun, welche nach Ablauf einer gewißen Zeit, in der Regel eines Schuljahrs, über den gesammten Zustand einer Lehranstalt an die vorgesetzte Behörde erstattet und daher Zustandsberichte oder auch Hauptberichte, zum Unterschiede von den Berichten mit speciellem Inhalt, oder Rechenschaftsberichte mit Beziehung auf die dem Berichterstatter obliegende Verantwortlichkeit, oder Verwaltungsberichte, weil es sich dabei von der Thätigkeit öffentlicher Diener handelt, die eine wesentlich administrative Seite hat, benannt werden. Solche Hauptberichte, welche sich die höheren Behörden in allen Zweigen des öffentlichen Dienstes von den untergeordneten erstatten lassen, und die alle darin übereinkommen, daß sie die Ergebnisse einer längeren Zeit übersichtlich zusammenstellen und charakterisiren, sind in allen wohlorganisirten Staaten auch für Schulen aller Art vorgeschrieben. Als Uebersichten über die Ergebnisse einer längeren Zeit werden alle Hauptberichte gewiße Theile, die auf allen Gebieten des Schullebens wiederkehren, mit einander gemein haben; andererseits werden sie von einander abweichen, je nachdem der Zeitraum, welchen sie übersehen sollen, ein längerer oder kürzerer ist, je nachdem ferner die betr. Anstalt eine größere oder kleinere Ausdehnung und Bedeutung hat, endlich je nachdem der abgelaufene Zeitabschnitt an Veränderungen auf dem zu beschreibenden Gebiet viel oder wenig Ausbeute gewährt. Wir werden daher hauptsächlich zu erwägen haben, welches der gemeinsame Inhalt dieser Hauptberichte sein wird. Daraus wird sich dann ergeben, wie oft es zweckmäßig erscheinen muß, solche Berichte zu erstatten. Die besonderen Verhältnisse werden hiebei gelegentlich zur Sprache kommen.

Vorerst erhebt sich die Vorfrage, ob es überhaupt nöthig ist, solche Berichte zu erstatten. Wären die Schulen völlig autonome Anstalten ohne organischen Zusammenhang mit der übrigen Ordnung des Staatslebens, so würde jene Vorfrage verneint werden müßen. In dieser Lage befinden sich alle Privatschulen. Die Staatsbehörde wird wohl Notiz von ihnen nehmen und berechtigt sein, durch Visitationen sich von deren Zustand Kenntnis zu verschaffen. Aber sie kann den Vorständen solcher Anstalten nicht auferlegen, periodisch wiederkehrende Berichte zu erstatten. Wohl aber werden es diese in ihrem Interesse finden, das Publicum von Zeit zu Zeit von ihren Verhältnissen, von dem Zweck ihrer Schulen und deren Leistungen durch Programme und andere Kundgebungen in Kenntnis zu setzen, auch wohl zu ihren Prüfungen einzuladen.

Wenn dagegen die Schule nicht eine autonome Anstalt ist, sondern unter der Fürsorge und Aufsicht von anderen verantwortlichen Behörden steht, so müßen diese Behörden von Zeit zu Zeit von den Gesammtverhältnissen der Schule Kenntnis nehmen. Dies kann auf doppelte Weise geschehen, entweder so daß die Behörde durch eigene Einsichtnahme und persönliche Gegenwart von dem Zustand der Schule sich überzeugt (Visitation), oder dadurch, daß sie sich schriftlich Bericht erstatten läßt. So gewiß es nun ist, daß eine unmittelbare Anschauung der Personen und Verhältnisse sehr häufig mehr Licht verbreitet und entschiedener wirkt, als eine ganze Reihe von Berichten, so darf man doch nicht vergessen, daß die Anschauung des Visitirenden nur auf eine verhältnismäßig kurze Zeit beschränkt ist, und daß hier nicht nur Täuschungen mit unterlaufen, sondern auch zufällige Umstände und Verhältnisse selbst den scharfsichtigsten Beobachter auf irrige Urtheile leiten können. Außerdem nimmt der Visitator nur von dem Zustand der Lehranstalt, wie er ihn gerade trifft, Notiz, während der Aufsichtsbehörde daran liegen muß, den Entwicklungsgang der Anstalt in einer längeren Periode vor sich ausgebreitet zu sehen. Der Visitator beobachtet ein acutes Leiden, der Berichterstatter ein chronisches. Um aber über einen acuten Zustand eine richtige Diagnose zu stellen und darnach das Heilverfahren einzurichten, dazu bedarf es der Kenntnis von der chronischen Entwicklung desselben. Deshalb wird durch die Visitation der Hauptbericht nicht erspart, er muß vielmehr vorangehen. So wie nun die Visitation

denn eben der Verfasser der „Patriotischen Gedanken“ es erst in dem letzten Lustrum über sich gewonnen hat, eine solche Ausstellung unter seinen eigenen Auspicien zuzulassen, offenbar in der Ueberzeugung, daß für eine solche kleinere Ausstellung Cautelen gefunden werden können, die den Misbrauch abzuschneiden geeignet sind.

den Hauptbericht voraussetzt, woher es kommt, daß der Visitator mit diesem Bericht in der Hand visitirt, so erhält der schriftliche Bericht eine nothwendige Illustration und Ergänzung durch die Autopsie des Visitators. Beide Momente also, Visitation und Hauptbericht, gehören zusammen, um der Behörde eine möglichst vollständige Einsicht in den geschichtlichen Zustand einer Lehranstalt zu eröffnen.

Ueber den Hauptbericht selbst ist nun vorerst zu bemerken, daß er nicht eine Beschreibung der Lehranstalt sein soll, um die es sich handelt. Eine solche Beschreibung gehört nicht in den Bericht, sondern muß vorausgesetzt werden als der Behörde, an welche man berichtet, vorliegend und bekannt. Unter Voraussetzung der Beschreibung hat nun der Hauptbericht die Aufgabe, die Veränderungen sowohl, als die Leistungen eines längeren Zeitabschnittes in einer Uebersicht zusammenzustellen. Insofern bildet er als fortlaufende Geschichte der Anstalt eine Ergänzung und Fortsetzung der Grundbeschreibung.

Hiernach wäre die nächste Aufgabe des Berichts, die in dem vorliegenden Zeitraum eingetretenen Veränderungen anzugeben. Diese Veränderungen hätten zuerst ins Auge zu fassen das Personal, sodann die baulichen und ökonomischen Verhältnisse. Hier wäre also neben dem Lehrer- und Dienerwechsel auch die Frequenz der Anstalt anzugeben und zwar nicht nach den besonderen Rubriken, die in speciellen statistischen Berichten verlangt werden können, auch nicht mit Berücksichtigung der statistischen Bewegung, welche eine längere Zeit ins Auge faßt, sondern nur im allgemeinen so, daß die Frequenz der einzelnen Classen am Anfang und am Ende des Schuljahrs zusammengestellt und mit der Frequenz des letzten Schuljahrs verglichen wird. Der Hauptbericht muß zwar die ganze Anstalt nach allen ihren Seiten, soweit irgend eine Veränderung eingetreten ist, besprechen und diese Veränderungen hervorheben, aber doch nur, wie der Name es giebt, in der Hauptsache. Sobald eingehendere Untersuchungen und Motivirungen nothwendig werden, ist dies besonderen Berichten vorzubehalten; sonst nimmt der Hauptbericht einen Umfang an, welcher seinem Begriffe widerspricht. Dies verlangt auch die Registraturordnung der Centralbehörden. Eine übersichtliche Abtheilung der Gegenstände, welche zur Erleichterung des Nachsuchens so unerläßlich ist, läßt sich nicht herstellen, wenn alles mögliche dem Centralbericht einverleibt wird. — Dem Hauptberichte beizulegen sind die Berichte der einzelnen Lehrer. Der erstere wird dadurch nicht überflüßig gemacht, er hat nicht nur manches hervorzuheben und zu erläutern, sondern auch die Ergebnisse zu ziehen und in eine Uebersicht zu bringen. Höchst ungeschickt aber und begriffswidrig wäre es, wollte der Hauptbericht nun auch die Einzelnheiten der beigelegten besondern Berichte wieder aufnehmen und recapituliren. Es ist ja ein wesentliches Moment in dem Begriffe des Hauptberichts, daß er übersichtlich sein soll.

Weiter hat der Hauptbericht sich über die Leistungen der Lehranstalt auszusprechen. Diese aber sind das Product von 2 Factoren, von den Lehrern und Schülern; andere Factoren, die etwa auch bei den Leistungen der Schule mitwirken, z. B. nationale, örtliche, häusliche Verhältnisse der Schüler wird der Bericht, soweit sie sich fühlbar machen, nicht übergehen; indessen sind sie einerseits schwerer zu bemessen, andererseits können sie der Schule weder als Verdienst noch als Schuld aufgerechnet werden. Der Bericht hat es mit dem zu thun, was die Schule leistet oder versäumt. Zunächst nun zeigen sich die Leistungen der Schule an den Leistungen der Schüler. Diese aber sind auf 2 Gebieten zu suchen, auf dem intellectuellen und auf dem sittlich-religiösen; es ist die Frage: was wissen die Schüler, was haben sie gelernt, und wie handeln die Schüler, wie sind sie gesinnt? Ein drittes Gebiet, welches man auch hereinziehen könnte, das ästhetische, ist durchaus nicht unwichtig für die Schule. Indessen wird man, was hier zur Sprache kommt, leicht unter die 2 Gebiete des Sittlichen und Intellectuellen vertheilen können.

Was nun das Wissen der Schüler anlangt, so liegen hier für den Bericht objective Thatsachen vor in den mündlichen und schriftlichen Prüfungen, von welchen letzteren Proben dem Hauptberichte beizulegen sind. Auf deren Grund wird der Bericht nachzuweisen haben, in wie weit die Anstalt im ganzen und in ihren einzelnen Abtheilungen und Classen das ihr gesteckte Ziel erreicht hat. Das gilt auch von der Volksschule, mag sie nun mehr oder weniger Classen umfassen, nur mit dem Unter-

schiede, daß der Kreis des Wissens, welchen ihre Schüler umfassen, ein viel beschränkterer ist, als bei höheren Schulen, und selbst innerhalb dieses Kreises bei der großen Zahl der Schüler die Beurtheilung eine viel nachsichtigere sein muß, auch das auf die Schule folgende Leben, wenn auch einige Fortbildung noch stattfindet, doch vorzugsweise in praktischer Thätigkeit sich bewegt. — Indessen sind doch die Leistungen der Schule im Wissen nicht einzig nach den Resultaten der Prüfungen zu bemessen. Eine wesentliche Ergänzung dazu bilden die übrigen Beobachtungen, welche der Berichterstatter über die Schulen anzustellen sich die Mühe nehmen muß. Hierin liegt ein Correctiv für die Zufälligkeiten der Prüfung. Es muß sich durch Zusammenstellung dieser Beobachtungen mit den Prüfungsergebnissen herausstellen, ob die Prüfung das Individuum oder die Classe nicht zu hoch oder zu nieder taxirt hat.

Ein Bericht hat weiter die Leistungen der Schule auf dem Gebiete der Sittlichkeit ins Auge zu fassen. Als der nächste Anhaltspunct ergiebt sich das disciplinarische Verhalten der Schüler. Es wird daher anzugeben sein, wie sich das Benehmen der Schüler verhält zu den Gesetzen und Ordnungen der Schule. Hiebei werden die Versäumnisse, der Privatfleiß, die Aufmerksamkeit der Schüler in den Lehrstunden, ihr Benehmen außer den Lehrstunden und außerhalb der Schule, soweit es der Cognition der Schule unterliegt, das Verhältnis der Schule zu den Familien besprochen werden müßen. Es werden hier Bemerkungen nöthig werden über Strafen und deren Wirkungen, über Prämien, deren Qualität und Vertheilung, ferner in religiöser Beziehung über den Besuch des öffentlichen Gottesdienstes, der Kinderlehre und die Controle darüber, über Schulandachten u. s. w. Doch erfährt man mit all diesem nur die äußerliche Seite der Religiosität und Sittlichkeit. Der Bericht wird sich aber der Aufgabe nicht entziehen können, von dem Aeußern auch in das Innere hinabzusteigen, von der Handlung auf die Gesinnung zu schließen. Wenn es nun bei unteren Classen hauptsächlich sich fragen wird, ob unter den Schülern ein Geist der Kindlichkeit und des Vertrauens oder ein scheues und zurückhaltendes Wesen, ob Frische und Lebendigkeit oder ein dumpfes und mechanisches Treiben vorherrscht, so wird in den oberen Classen davon die Rede sein müßen, in wieweit eine gesunde, naturgemäße, ernste und ideale Entwicklung des jugendlichen Geistes zu rühmen ist.

Um jedoch das Bild der Anstalt zu vervollständigen, ist auch nachzuweisen, welchen Antheil die Lehrer jeder in seinem Theile an den Leistungen der Schule haben. An dieser Stelle hat der Bericht eine Charakteristik der Lehrer zu geben. Bei dieser Beurtheilung der Lehrer hat er aber nicht eigentlich die durch die erstandenen Prüfungen erhobenen Kenntnisse, sondern vielmehr das Streben und die Weiterbildung derselben zu beachten. Was den Lehrton, die Lehrgabe und das pädagogische Geschick betrifft, so muß hierauf näher eingegangen werden, da die Prüfungszeugnisse hier keineswegs genügen. — Eine wichtige und vielfach besprochene Frage ist die, ob der Bericht des Vorgesetzten auch das außeramtliche Verhalten der untergebenen Lehrer, die religiöse und sittliche, politische und sociale Stellung derselben zu berühren habe. Das Richtige scheint uns darin zu liegen, daß der Bericht auf das außeramtliche Verhalten der Lehrer nur dann sich einzulassen hat, wenn dasselbe eine Richtung nimmt, welche dem Wohle der Anstalt Gefahr bringt. Dagegen hat der Hauptbericht das Lehrercollegium noch als Ganzes ins Auge zu fassen und das Zusammenwirken der einzelnen Lehrer zu dem gemeinsamen Zwecke der Lehranstalt zu beurtheilen.

Hiemit glauben wir den Inhalt dieser Hauptberichte im wesentlichen bezeichnet zu haben. Unter den in der Natur der Sache liegenden Modificationen werden sie auch bei kleinen Landschulen und bei den Volksschulen den gleichen Inhalt, wenn auch nicht den gleichen Umfang haben. Diese Modificationen rühren her theils von den abweichenden äußern Verhältnissen dieser Schulen, bei welchen z. B. die Versäumnisse eine bedeutende Rolle spielen, theils von der geringeren Zahl der Lehrgegenstände, der Classen, der Lehrer, auch der Schüler und von der einfacheren Organisation solcher kleineren Schulen. Auch macht es einen geringen Unterschied, wer den Bericht erstattet, ob der Pfarrer, oder ein Visitator und Schulinspector, oder ein Rector. Immerhin wird der Hauptbericht des Vorgesetzten der Schule gestützt sein auf die Berichte der einzelnen Lehrer, welche er seinem Berichte als Belege beischließen wird. Für diese

Berichte bestehen meist bestimmte Formulare, oder werden die betr. Notizen infolge von Fragplänen von den Visitatoren erhoben.

Die letzte Frage, welche hier noch zu besprechen sein wird, ist die, wie oft solche Hauptberichte zu erstatten sein mögen. Es sind hiebei zweierlei Misstände zu vermeiden: der zur Uebersicht vorliegende Abschnitt darf weder zu kurz noch zu lang sein. Positiv ausgedrückt muß derselbe einen solchen Zeitraum umfassen, in welchem es der Mühe werth ist, die Veränderungen einer Anstalt zu überblicken, und die Möglichkeit vorliegt, einen Fortschritt oder Rückschritt zu constatiren. Auch darf wohl darauf Rücksicht genommen werden, daß die Lehrer und Vorstände nicht mit unnöthigen Schreibereien überladen werden. Einem vierteljährlichen Bericht nun, der ohnehin keine Basis in den Abschnitten des Schullebens hat, fehlt es an einer irgend nennenswerthen Uebersicht.*) Aber auch die halbjährlichen Intervalle erscheinen zu kurz. Der Fortschritt im Wissen und in der ganzen geistigen Entwicklung der Schüler ist doch augenfälliger, einleuchtender und interessanter in einem Jahr als in einem Halbjahr. Der Ueberblick über die Leistungen der Lehrer ist sicherer und zugleich ihre Bewegung freier, der Spielraum, den sie haben, größer in dem genannten längeren Zeitraum als in einem kürzeren. Es sollte aber doch wohl der Bericht zusammenfallen mit einem bedeutenden Abschnitt im Schulleben, d. h. mit einem Schuljahr. Somit scheint auch die Normalzeit für den Bericht die eines Jahres und zwar eines Schuljahres zu sein, der Abschnitt, in welchem die Schule in Schülern und Lehrgegenständen sich erneuert. — Es könnte aber die Frage sein, ob nicht vielleicht ein längerer, etwa wie in einigen preußischen Provinzen, ein dreijähriger Zeitraum für die Schulberichte festzusetzen wäre? Uns will es bedünken, daß die im 3. Jahre sich einstellende Mühe zumal an größeren Anstalten den Berichterstatter dann auf einmal in unverhältnismäßiger Weise in Anspruch nimmt und daß er leichter arbeitet, wenn er dreimal absetzen kann. Was aber die Hauptsache ist, so glauben wir, der Hauptbericht sollte erstattet werden mitten aus dem frischen Leben heraus, zu einer Zeit, in der dessen Gestaltungen noch in ungeschwächter Erinnerung vorliegen und die Eindrücke noch kräftig fortwirken. Nach 3 Jahren liegt doch das meiste schon mehr in der Ferne und je größer die Zahl der Fälle und Individuen ist, mit welchen man zu thun hat, desto mehr steht auch zu befürchten, daß die Warnehmungen und Erfahrungen sich vermengen und verwirren. In Württemberg rühmen sich die katholischen Volksschulen einer alljährlichen Berichterstattung und Visitation, die evangelischen erfreuen sich einer solchen nur alle 2 Jahre. Ob dieser Umstand einen Vorzug des katholischen Schulwesens vor dem evangelischen bedeute, ist dem Bearbeiter des Handbuchs bei eigener Anschauung von dem Stande der Sachen mehr als zweifelhaft geworden. Gerade bei den kleineren Schulcomplexen der Volksschule werden die für einen längeren Zeitraum der Berichterstattung befürchteten Uebelstände nicht eintreten und es wird sich bei zweijährigem Turnus von selbst machen, daß der Schulbericht nur das letzte Jahr statarisch, das Vorjahr dagegen cursorisch behandelt.

**Schulbezirk** (Schulsprengel, Schulgemeinde), Central-, Kreis-, Provincial-, Districts-, Localschulen.

Schulbezirk (Schulsprengel, Schuldistrict) ist ein räumlich begrenzter Bezirk, für welchen eine eigene Volksschule (Ortsschule) besteht.**) Die Gesammtheit der zu demselben gehörenden Bewohner (der Eingeschulten oder Schulinteressenten) bildet die

---

*) Es sei gestattet, auf ein Wort Schleiermachers hinzuweisen. Er spricht in einem Briefe an seinen in Göttingen studirenden Stiefsohn davon, daß er edel und trefflich werden solle und fährt fort: „Diese innere Operation läßt sich nicht belauschen, sondern wird durch ein solches Bestreben nur gestört, wie das Brot niemals gar werden kann, wenn man es, während es backt, alle Augenblicke aus dem Ofen zieht und besieht oder gar zur Probe anschneidet" (aus Schleierm. Leben in Briefen II, S. 424).

**) In manchen Ländern versteht man unter Schulbezirk die Gesammtheit der Schulen, welche von einem Schulinspector (Bezirks-, Districts-, Kreisschulinspector) visitirt, bezw. von einer (Bezirks- 2c.) Schulcommission beaufsichtigt werden. — Unter Districten versteht man auch wohl die einzelnen Bestandtheile einer Gesammtschulgemeinde; und spricht in diesem Sinne von Districts- (Neben)schulen im Gegensatze zur Hauptschule des Kirchspiels.

Schulgemeinde (Schulgenossenschaft, Schulsocietät, Schulacht) oder den Schulverband, — so jedoch, daß die Angehörigkeit zur Schulgemeinde in der Regel durch den gleichen Confessionsstand bedingt ist. Zur Vertretung der Schulgemeinden, auch in vermögensrechtlicher Beziehung, sind (fast überall) Schulvorstände eingesetzt. — Die Bildung und Begrenzung der Schulbezirke erfolgt gemeiniglich auf den Vorschlag der betr. geistlichen und weltlichen Behörden — nach Vernehmung der Betheiligten — von der geistlichen Landesregierung. Abänderungen bestehender Schulverbände wird man gegen den Willen der Interessenten nur aus sehr erheblichen Gründen verfügen dürfen. Der Umfang eines Schulbezirks hängt von örtlichen Verhältnissen ab; weder das Parochialverhältnis, noch der (politische) Gemeindeverband, noch der Heimatsbezirk allein können darüber entscheiden, so wichtig auch die Beachtung der Grenzen namentlich der Orts- und der Kirchengemeinde dabei ist. Vor allem ist zu berücksichtigen, daß der Schulverband kräftig genug sein müße, die erforderlichen Geldmittel zu beschaffen, — daß der Schulweg für die Kinder passirbar sei, — und daß kein Haus von der Schule zu weit entfernt liege. Als die höchste Entfernung, welche hiebei gestattet werden könne, hat man in einigen Ländern ½ Stunde, in anderen ¾, in anderen 1 Stunde angenommen, und dabei theils gefordert, daß jedes bewohnte Haus, auch wenn keine schulpflichtigen Kinder zur Zeit darin sind, einem Schulbezirke beigelegt werden solle, — theils die Nichtbeilegung eines solchen, bezw. die Nichtangehörigkeit eines Landeseinwohners für seine Person zu einem Schulverbande im Einzelfalle offen gelassen. — In (größeren) Städten bestehen entweder mehrere Schulgemeinden nebeneinander, welche mit den einzelnen Parochieen oder Gemeindedistricten zusammenfallen; oder die gesammte Stadt wird als ein Schulbezirk angesehen, für welchen eine gemeinsame Schulanstalt (Centralschule*) oder mehrere Einzel- (Local-)schulen — mit oder ohne Beschränkung der Auswahl — zugleich meistens mit einer Armen- oder Freischule bestehen. Die Vereinigung mehrerer Parochialschulen zu einer Gesammtschule hat das gegen sich, daß eine solche Schule mehr oder weniger dem kirchlichen Organismus entzogen und der erziehliche Einfluß derselben (bei der großen Masse der Kinder und der meist großen Zahl von Classen und Lehrern) gehemmt wird. Indessen ist die Errichtung von Centralschulen nicht selten durch die äußere Nothwendigkeit geboten und bietet doch auch wieder, namentlich rücksichtlich des Unterrichts, erhebliche Vortheile dar. Soweit es thunlich ist, sollte man die Parochialschulen in Städten pflegen und durch Entwicklung derselben zu (mehreren) gehobenen Bürgerschulen eine Gesammtschule unnöthig machen; wo das aber nicht geschehen kann, durch mehrere Gattungen von Schulen dem verschiedenartigen Bedürfnisse zu genügen suchen. In letzterer Beziehung würde es sich etwa empfehlen, „neben den Gemeindeschulen höhere Anstalten für einen größeren Bezirk als Bezirksschulen zu gründen, deren Dotation aus Staatsmitteln oder aus der Provinz- oder Kreiskasse beschafft werden könnte und deren Einrichtung um so leichter herzustellen wäre, wenn die unvollständige Bürgerschule einer passend gelegenen kleinen Stadt zu einer vollständigen erhoben und zur Bezirksschule erklärt würde." Am einfachsten würde oft so geholfen werden können, daß die Bürgerschule auf der unteren und mittleren Stufe mit der Volksschule in gemeinschaftlichen Classen vereinigt bliebe und erst nach oben hin sich abzweigte.

Gemeinden mit geringer Schülerzahl wird man gut thun, wo möglich mit einer Nachbargemeinde zu einem Schulverbande zu vereinigen, und für die mehreren Ortschaften — thunlichst in der Mitte derselben — eine (gemeinsame) Vereins- (Bezirks-Societäts-) schule zu gründen. Man gewinnt dabei, von anderen Vortheilen für die allgemeine Schulverwaltung abgesehen, ein Zusammenwirken bisher getheilter Gemeindekräfte für eine angemessene Dotirung der Schule und insbesondere der Lehrerstelle und eine wohlorganisirte Schulanstalt, deren Vorzüge allen Kindern gemeinsam zu gute kommen. So lange freilich eine kleine Gemeinde die zum Unterhalte ihrer

---

*) In einem anderen Sinne ist das Wort genommen, wenn eine für ein ganzes Land bestimmte Anstalt, z. B. eine Kunstschule, eine Bauakademie u. s. f. Centralschule genannt wird.

Schule erforderlichen Kosten zu beschaffen vermag, wird man ihr ihre Selbständigkeit nicht entziehen dürfen. Würde eine Gemeinde dieselben zu beschaffen nicht im Stande sein, so würde die Einziehung der Schulstelle und die Verbindung mit einem benachbarten Schulverbande verfügt und nöthigenfalls damit die Anordnung eines Schulgehülfen zur Ertheilung des Unterrichts am beigelegten Orte verbunden werden können. Zu letzterem Zwecke würde in dem beigelegten Orte die Herrichtung eines Unterrichtslocals erforderlich sein. — Kein Schulverband wird die Aufnahme der ihm zugewiesenen Schulinteressenten ablehnen dürfen; doch versteht es sich von selbst, daß letztere zu den Lasten des combinirten Schulverbandes mindestens so viel beizutragen haben, daß dadurch die aus der Vereinigung entstehende Vermehrung der Schullasten vollständig gedeckt wird.

Eine Theilung des Schulverbandes, bezw. der Schullasten und des Schulvermögens wird in einzelnen Fällen dann erforderlich werden, wenn die Zahl der Schulkinder über das in den verschiedenen Ländern verschieden festgestellte Maximum hinauswächst und durch Beiordnung eines Schulgehülfen oder Errichtung einer 2ten Schullehrerstelle dem Bedürfnisse abzuhelfen unthunlich oder doch nicht räthlich erscheint. Selbstverständlich haben in diesem Falle bereits angestellte Lehrer für den dadurch entstehenden Ausfall an ihrer Diensteinnahme, soweit ihnen dieselbe zugesichert ist, eine angemessene Entschädigung zu beanspruchen, welche von demjenigen Schulverbande zu leisten ist, zu dessen Gunsten die neue Einrichtung stattgefunden hat. Beihülfen aus Landesmitteln zur Erleichterung einer solchen Maßregel werden in dem Falle um so willfähriger zu gewähren sein, wo die Abtrennung von Amtswegen durch die Schulbehörde verfügt ist.

Schulinteressenten früherer s. g. Nebenschulen, welche im Laufe der Zeit zu selbständigen öffentlichen Unterrichtsanstalten erhoben sind, werden ordnungsmäßigerweise nur dann zur Mitunterhaltung der Hauptschule herangezogen werden können, wenn sie Nutzen von derselben haben, oder eine privatrechtliche Verpflichtung zur Beitragsleistung für sie begründet ist.

Andersgläubigen muß es gestattet sein (und ist es wohl überall gestattet), entweder ihre Kinder, gegen Entrichtung des Schulgeldes, in die Volksschule ihres Orts, oder in eine benachbarte Schule ihrer Confession, bezw. Religion zu schicken; oder bei Bildung eines besonderen Schulverbandes eine eigene Schule zu errichten. Letzteres wird wie bei dem Vorhandensein zweier Confessionen, ebenso auch bei dem Vorhandensein zweier Sprachen als das Erwünschtere anzusehen sein.

Bei der Eintheilung der Schulen in Orts-, Kreis-, Bezirks- und Provincialschulen unter Orts-, Kreis- 2c. Schulbehörden wird die Volksschule fast lediglich nur von der ersten Bezeichnung getroffen, während unter die übrigen Kategorien die höheren Unterrichtsanstalten zu rechnen sein werden.

**Schulbibliotheken.** Im Folgenden sollen die Grundsätze über Einrichtung, Verwaltung und Benützung der Schulbibliotheken*) dargelegt werden. Zur Einrichtung einer Bibliothek gehört die Aufstellung, Katalogisirung und Bezeichnung (Designation) der Bücher, die ihren Bestand ausmachen. Für die Aufstellung derselben kommt zunächst das Local in Frage; in dieser Beziehung haben freilich gerade die Schulen, von denen wir hier reden, von den Fortschritten der Neuzeit nicht alle auf gleiche Weise Gewinn gezogen. Allein gewiße Cardinalforderungen: geräumiges Local, das zugleich trocken und vor Feuersgefahr möglichst gesichert ist, Heizbarkeit, wenigstens des etwaigen Ausleihe- oder Lesezimmers, Ausstattung mit hinlänglichem und bequemem Mobiliar, zweckmäßige, reichlich ausreichende Repositorien, um vor allem der Armseligkeit des Hintereinanderstellens der Bücher enthoben zu sein, — diese Forderungen bringen doch mehr und mehr zu allgemeiner Anerkennung durch. Was die Aufstellung der Bücher selbst betrifft, so stehen sich hier hauptsächlich zwei Methoden gegenüber, die alphabetische Anordnung durch die ganze Bibliothek hindurch und die Aufstellung nach Wissenschaften, so jedoch,

*) Die Bedeutung und der Zweck der Schulbibliothek im allgemeinen nach ihrer Stellung im Organismus der Lehrmittel ist unter diesem Artikel nachgewiesen.

daß innerhalb der einzelnen Wissenschaft die alphabetische Reihenfolge herrscht. Die Aufstellung nach Wissenschaften ist entschieden vorzuziehen. Aber es sind hier zwei Hauptfragen zu beantworten: Wie ist die Bibliothek nach Wissenschaften einzutheilen? und: wie sind die neuen Anschaffungen unterzubringen?*) Was nun die erste Frage betrifft, so wäre ein für alle Schulbibliotheken vorgeschriebenes System der Anordnung eine bureaukratische Verirrung (Förstemann S. 10); vielmehr hat die Fixirung der Fächer, nach denen die Aufstellung der Bücher vorzunehmen ist, von dem Studienkreis der betr. Anstalt auszugehen. Die neu hinzukommenden Bücher aber sind nicht hinten anzufügen, sondern einzuschalten (a. a. O. S. 9 f. 20). Die — wohl rationellste — von Ebert herrührende Einschaltungsmethode für größere Bibliotheken schildert ausführlich Petzholdt, Katechismus der Bibliothekenlehre S. 173—177, kürzer Seizinger, Theorie und Praxis der Bibliothekwissenschaft S. 182. Natürlich ist, wenn in einer Bibliothek diese Einschaltungsmethode befolgt wird, keine Bücherreihe gedrängt zu stellen und das oberste Brett (die Bücheraufstellung beginnt mit der untersten Reihe eines Repositoriums) wo möglich frei zu lassen.

Hinsichtlich der Katalogisirung möchte für eine Bibliothek von mäßigem Umfang ein alphabetischer Zettelkatalog genügen. Doch ist bei jeder Bibliothek, um das in einem bestimmten Fach Vorhandene überblicken zu können, auch noch ein wissenschaftlicher Katalog wünschenswerth. Beide Kataloge enthalten bei jedem Werk dessen Fachbezeichnung und Numer, und beider Brauchbarkeit wird durch fleißige Verweisungen da, wo ein Buch unter mehrere Ordnungswörter gestellt werden kann, erhöht. Weiter sind zu einer größeren Bibliothekeinrichtung ein Zuwachsverzeichnis und ein Buchbinderjournal erforderlich.

Die Vermittlung zwischen dem Katalog und der Aufstellung bilden die auf dem Rücken des Buches angebrachten Numern, welche zugleich die Bestimmung haben, die Auffindung zu erleichtern. Dies führt zu einem weitern Punct, der Bezeichnung der Bücher. Außer dem oben am Rücken jedes Buchs angebrachten Titel, der bei mehrbändigen Werken zugleich die Ziffer des Bandes enthält, trägt es unten die Signatur, bestehend aus der Fachbezeichnung (durch einen großen lateinischen Buchstaben) und der Numer in arabischen Ziffern, denen, wo die Einschaltung es mit sich bringt, 1—2 kleine lateinische Buchstaben beigegeben werden. Dieselbe Signatur ist innen am untern Rande des Titelblatts anzubringen, was namentlich für den Fall Werth hat, daß die außen aufgeklebte Signatur abfällt. Auf das Titelblatt ist auch der Bibliothekstempel aufzudrücken. Karten und Atlasse werden im wesentlichen nach denselben Grundsätzen katalogisirt, bezeichnet und gestempelt; nur sind für sie besondere Repositorien von größerer Tiefe erforderlich. Sehr werthvolle Besitzthümer, z. B. kostbare, seltene Kupferwerke werden am besten unter Verschluß gebracht.

Die Bibliothekgeschäfte befinden sich am besten in der Hand eines nach den von Förstemann S. 5 f. hervorgehobenen Gesichtspuncten vom Director vorgeschlagenen, von der Behörde genehmigten Lehrers. Zugleich hat der Bibliothekar, in dessen Händen auch die Bibliothekkasse ist, unter Controle des Directors die Verantwortlichkeit für den Bestand der Bibliothek und die Rechnungsführung gegenüber der Oberschulbehörde zu tragen.

Bei der Verwaltung**) der Bibliothek kommen zunächst die verfügbaren Geldmittel in Betracht. Wenige Schulbibliotheken sind so glücklich Capitalien zu besitzen, und so müßen die Mittel auf andere Weise beschafft werden. In Württemberg z. B. geschieht dies nach Hirzel, Sammlung der Württ. Schulgesetze Einl. S. CXLVI. theils durch Staatsbeiträge, theils durch städtische, theils durch Beiträge der Schüler, theils aus den nicht zur Amtsverweserei verwendeten Mitteln vacanter Lehrstellen (den

---

*) Hier wie in andern Fragen, welche dieser Aufsatz erörtert, ist das Schriftchen von C. Förstemann, über Einrichtung und Verwaltung von Schulbibliotheken, Nordhausen 1865. 33 S. 8. dankbar benützt worden. Daselbst sind auch S. 31 f. die wichtigsten neueren Schriften über Bibliothekkunde angeführt.

**) Ueber die Fragen: Was ist für die Schule anzuschaffen? und: wer hat über die Wahl des Anzuschaffenden zu entscheiden? s. den Artikel Lehrmittel. Und was die Bedürfnisse der Schüler betrifft, vgl. d. Artikel Jugendlectüre.

Intercalargefällen). Je spärlicher aber die Mittel mancher Bibliothek fließen, um so mehr ist bei der Vermehrung derselben mit Umsicht zu verfahren. Die Beschlußnahme über neu anzuschaffende Bücher in den Lehrerconferenzen (s. d. Art.) enthält an sich schon eine Garantie gegen Einseitigkeit. Dabei ist aber starres Majorisiren fern zu halten. Größere Werke, viel weniger veraltend, verdienen den Vorzug. Besondere Vorsicht ist außerdem bei Anschaffung von Zeitschriften anzuwenden. Die Fächer sind nach Verhältnis ihrer Wichtigkeit — mit steter Rücksicht auf den Charakter der Anstalt — zu bedenken. Als Hauptgesichtspunct darf aber wohl folgender gelten: die Schulbibliotheken haben die Bestimmung, gute Fachbibliotheken zu sein. Förstemann S. 27.

Bei der Volksschule ist von Bibliotheken wohl erst seit dem Anfang unseres Jahrhunderts die Rede. Aber eine Reihe von Verordnungen auf diesem Gebiet zeigt, daß auch für diese, namentlich die Lehrer derselben eine wenn auch bescheidene Büchersammlung mehr und mehr als Bedürfnis erkannt wird (s. Kirsch, Volksschulrecht). Haben die Volksschulbibliotheken mehr die unmittelbare Förderung der Lehrer in ihrem Berufe, zum Theil auch die Unterstützung bedürftiger Kinder durch lehnweise Ueberlassung von Schulbüchern im Auge, so verfolgen dagegen die ebenfalls durch eine Reihe von Verordnungen verschiedener Regierungen empfohlenen und geregelten Schullehrerlesevereine (Kirsch, V.S.R. II, 147—151) mehr den Zweck angemessener Fortbildung der Lehrer, fallen aber zugleich in den Bereich unsers Artikels durch Vereinigung jener Leseschriften in Bezirksschullehrerbibliotheken. Vgl. den Artikel Lesegesellschaften. — Es ist kaum anders zu erwarten, als daß die Mittel für Anlage und Vermehrung der Volksschulbibliotheken sehr bescheiden sind. Das württembergische Volksschulgesetz vom J. 1836 bestimmt hierüber Folgendes: Art. 17: In jeder Volksschule müßen die erforderlichen Lehrmittel vorhanden sein, und insbesondere ist auf Anschaffung einer angemessenen Büchersammlung Bedacht zu nehmen. Den Kindern armer Eltern sind die nöthigen Schulbücher unentgeltlich abzugeben. Nach Art. 22 fließen den Volksschulen eines jeden Orts außer den Mitteln aus örtlichen Stiftungen folgende besondere Einnahmen für die genannten Zwecke zu: ein jährlicher Beitrag aus den örtlichen Cassen von mindestens 6 Kreuzer für jeden Schüler der Werktags- und Sonntagsschule; der Ertrag des Kirchenopfers am Confirmationstag; die Strafgelder von Schulversäumnissen; die Intercalargefälle. Laut Verfügung, betreffend den Wirkungskreis der Ortsschulbehörden und Ortsschulinspectoren für Volksschulen II, 11. Reg.-Bl. 1866 S. 185 hat über die Anschaffung von Büchern und Lehrmitteln für die Lehrer der Schulaufseher sich zuvor mit den Lehrern zu verständigen, beziehungsweise bei solchen Schulen, an welchen ein Lehrerconvent besteht, einen Beschluß des letztern herbeizuführen. Bei Meinungsverschiedenheit zwischen Schulaufseher und Lehrern hat der erstere eine Beschlußnahme der Ortsschulbehörde zu veranlassen. Bibliothekar ist der Schulmeister; die Aufsicht über die Bibliothek kommt dem Schulaufseher zu, und zwar an Schulcomplexen, für welche ein Oberlehrer aufgestellt ist, unter Mitwirkung des letztern. Noch mehr als bei größeren Bibliotheken dürfte bei den Anschaffungen für die Volksschulbibliotheken Fernhaltung von Einseitigkeit und Nebenrücksichten geboten sein.

Nicht minder aber als zur Vermehrung sind die Mittel einer Bibliothek zu deren Erhaltung bestimmt. Daher muß vor allem für Herstellung fester Einbände das Nöthige verwendet werden. Ebenso ist möglichste Reinlichkeit ein Erhaltungsmittel für die Bibliothek. Die Veräußerung von Theilen der Bibliothek kann, abgesehen davon, daß die hiedurch ermöglichte Vertauschung minder werthvollen Besitzes gegen werthvolleren an sich Gewinn ist, in einzelnen Fällen besonders auch für den Zweck der Raumgewinnung sich sehr empfehlen. Die auszuscheidenden Werke werden vom Bibliothekar im Einverständnis mit dem Director bestimmt und ihre Liste der vorgesetzten Behörde zur Genehmigung vorgelegt.

Was die Benützung der Bibliothek betrifft, so kommen hier zwei Hauptgesichtspuncte in Betracht: möglichste Erleichterung des Gebrauchs der Bücher und möglichste Sicherung ihres Bestandes und ihrer Integrität. Die erste Frage ist hier nach den zur Benützung Berechtigten. In erster Linie sind dies die Lehrer und Schüler der Anstalt, in zweiter andere Ortsangehörige unter Caution eines Lehrers, in dritter

Auswärtige unter derselben Bedingung und mit Genehmigung des Directors. Eine Beschränkung in der Zeit der Benützung hätte für den Lehrer, abgesehen von der jährlichen Revision der Bibliothek, nicht einzutreten; für die übrigen Entnehmer dürften 4 Wochen die geeignete Ausleihefrist sein, nach deren Ablauf sie das Buch aufs neue entlehnen könnten, wenn indes kein anderer es gewünscht hätte. Zur Regelung des Ausleihegeschäfts gehört auch die Festsetzung einer Bibliothekstunde, die sowohl dem Bibliothekar bequem als auch für die übrigen Lehrer und die Schüler der Anstalt passend gewählt sein muß. Für jedes entliehene Buch hat der Empfänger den Empfang mit Namensunterschrift zu bescheinigen, und ebenso pünctlich ist der Empfangschein bei Rückgabe der Bücher auszufolgen. Die Scheine werden am besten in alphabetischer Reihenfolge nach den Namen der Empfänger aufbewahrt. Bei größeren Bibliotheken und umfassenderer Benützung derselben ist ein Controlejournal zu führen, das, nach dem Ordnungswort der Büchertitel alphabetisch angelegt, bei der Nachfrage nach einem Buch, wenn dieses ausgeliehen ist, sofort darüber Antwort giebt, wer es entlehnt habe.

Sämmtliche Bücher sind alljährlich zur Revision an die Bibliothek zurückzugeben. Die Zählung der Bibliothek durch den Director im Beisein des Bibliothekars hat ebenfalls jährlich stattzufinden, und bei der periodischen Visitation der ganzen Anstalt durch die von der Oberbehörde abgeordnete Commission wird diese immer auch den Bibliothekverhältnissen ihre Aufmerksamkeit zuwenden.

**Schulbücher**, im engeren Sinne des Wortes, sind diejenigen Bücher, welche den Schülern zum regelmäßigen Gebrauch beim gemeinsamen Unterricht und den zu diesem Unterricht gehörigen häuslichen Arbeiten in die Hand gegeben werden. Man kann im weiteren Sinne auch solche Bücher unter diesem Namen begreifen, welche zwar zum gemeinsamen und regelmäßigen Unterricht dienen, aber in der Hand des Lehrers bleiben, sowie andererseits solche, welche den Schülern als Förderungsmittel der Schulstudien zu privater Anschaffung empfohlen werden. Zwischen letzterer Classe und den Schulbüchern im engeren Sinne nehmen die größeren Wörterbücher meist eine gewiße Mittelstellung ein. Misbräuchlich zieht man bisweilen in diesen Begriffskreis auch die Jugendlectüre (vgl. d. betr. Artikel) der Schulbibliotheken. Es ergiebt sich hieraus, daß der Begriffskreis des Wortes Schulbücher kein scharf begrenzter ist, doch ist ein näheres Eingehen hierauf nicht nöthig, da es für unsern Zweck genügt, die Hauptfragen mit Beziehung auf die Schulbücher im engeren Sinne des Wortes zu erörtern. — Da in dem Handbuch bei jedem Unterrichtsfache zugleich die Lehrmittel für dasselbe besprochen sind, so haben wir es hier nur mit den allgemeinen Fragen hinsichtlich der Abfassung und Einrichtung, der Auswahl und Einführung, sowie der Herstellung und Bezugsweise der Schulbücher u. dgl. zu thun. Die hieher gehörigen Fragen lassen sich eintheilen in didaktische, administrative und ökonomische.

Im allgemeinen nimmt der Gebrauch der Schulbücher beständig zu, was aus der technischen Vervollkommnung derselben, der verhältnismäßigen Billigkeit und besonders der Zunahme des Wohlstandes hinlänglich erklärt werden könnte; doch scheint dabei auch die Tendenz mitzuwirken, den Unterricht gleichmäßiger zu gestalten und der Subjectivität des Lehrers theils eine Stütze zu bieten, theils auch wohl einen Zügel anzulegen. Eine der wichtigsten Wandlungen im Gebiete der Schuldidaktik ist bekanntlich diejenige gewesen — und ist es noch heute, — daß eine höhere Durchschnittsleistung, eine gerechtere Vertheilung der Wirkung des Unterrichts auf Schüler von jeder Art der Begabung angestrebt wird. In der Geschichte dieser Wandlung spielt das Schulbuch seine Rolle. Es ist ein objectiverer Factor des Unterrichts als die mündliche Lehrthätigkeit, daher auch dem Schulbuch ein um so höherer Rang angewiesen wird, je mehr im Schulwesen Gleichförmigkeit und Befolgung eines vorgeschriebenen Lehrgangs angestrebt wird. Je mehr dagegen von der Thätigkeit des Lehrers erwartet wird, desto mehr wird das Schulbuch in eine untergeordnete Stellung zurücktreten. — Die Geltung des Schulbuchs als eines für den Lehrer verbindlichen Leitfadens kann sowohl als eine Garantie für die Herrschaft gewißer Grundsätze im Unterricht betrachtet werden, wie als eine Bürgschaft dafür, daß ein gewißes Pensum regelmäßig und in geordnetem Lehrgange absolvirt werde. Das erstere Princip ist fast immer bedenklich und leicht mit einem Misbrauch des Unterrichtswesens zu frembartigen

Zwecken verbunden; das letztere bringt die Gefahr der Mechanisirung des Unterrichts und des Erstarrens im didaktischen Dogma mit sich, vermag aber, wenn dieser Gefahr durch rege Fortbildung und liberale Anwendung der Normen entgegengewirkt wird, namentlich im Volksschulwesen gute Dienste zu leisten. Besonders da, wo die Lehrer in Schulcapiteln und Schulsynoden organisirt sind und an der Erzeugung der Lehrmittel Antheil haben, muß es als zuläßig erscheinen, das Product der gemeinsamen Berathungen und Beschlüsse mit der Auctorität eines obligatorischen Lehrmittels zu bekleiden. Dabei darf jedoch für den Schüler nie das Buch über den Lehrer gestellt werden; denn die ungeschwächte persönliche Auctorität des Lehrers ist eine pädagogische Nothwendigkeit. — Je höher die Unterrichtsstufe, desto freier steht auch der Lehrer dem gegebenen Schulbuch gegenüber. Dabei entstehen aber leicht neue Uebelstände, wenn entweder das Schulbuch einen todten Anhang zum Unterricht bildet, oder wenn der Lehrer sich veranlaßt findet, beständig an demselben zu tadeln und zu kritisiren. Zwar braucht man durchaus nicht so weit zu gehen, einen gewißen Gegensatz des Lehrers und des Buches unbedingt ausschließen zu wollen; aufrichtiger Wahrheitssinn und anspruchslose Verfolgung des Unterrichtszweckes werden hier von selbst den richtigen Weg zeigen. Weit versteckter aber ist das Uebel, welches sich aus der einfachen Vernachläßigung oder mangelhaften Verarbeitung eines Schulbuches ergiebt und gerade tüchtige Lehrer verfallen diesem Fehler nicht selten. Man hat sogar bisweilen als ein pädagogisches Axiom aufgestellt, daß ein Schulbuch eigentlich immer ein Nothbehelf sei, daß der Schüler daher nichts aus dem Buche lernen sollte, was der Lehrer im Stande sei, ihm ebenso durch den mündlichen Vortrag zu geben; allein diese Ansicht verkennt entschieden die eigenthümlichen Vorzüge eines wohl durchgearbeiteten und dem Schüler auf jeder Seite vertrauten und verständlichen Lehrbuchs. Wenn auch der mündliche Vortrag eines Lehrgegenstandes anregender und fesselnder wirkt, so trägt dafür das solide Lernen nach einem Schulbuch zum Behalten und Beherrschen des Erlernten bei; die günstigste Wirkung wird man also nicht durch ausschließliche Verwendung des einen oder andern Verfahrens, sondern durch eine Verbindung beider erlangen. Das Goethesche Wort: „Was man nicht nützt, ist eine schwere Last," gilt von den Schulbüchern in ganz vorzüglichem Sinne. Man sollte daher ein einmal in den Händen der Schüler befindliches Buch, wenn es nicht ganz unbrauchbar ist, stets gut und gleichmäßig durcharbeiten. In manchen Fächern, wie z. B. beim Unterricht in der Geschichte, läßt sich der freie mündliche Unterricht am fruchtbarsten mit der Durcharbeitung des Lehrbuchs verbinden, indem man abschnittweise jenen vorangehen läßt, nicht ohne Repetitionen vorzunehmen, und dann im Lehrbuch den gleichen Abschnitt durchnimmt mit besonderer Beachtung der Einübung von Jahreszahlen, Namen und Thatsachen. Hat der Lehrer umgekehrt einen Leitfaden zur Seite, welcher *selbst erzählt* und zwar in anregender Weise, so sollte er in der Regel auch dem Buche das Wort lassen und seine freie Thätigkeit mehr auf das richten, was nun zur Ergänzung nöthig ist, nämlich auf Einübung der Facta. Er wird dann immer noch Gelegenheit finden, in passenden Excursen, in lebhafterer Ausführung einzelner Theile u. s. w. seine Gabe der freien Erzählung unmittelbar wirken zu lassen. Mancher würde glauben, nicht genug zu thun, wenn er längere Abschnitte aus einem solchen Lehrbuch vorliest oder vorlesen läßt und nur leitend und verbessernd hie und da eingreift. Wer aber einmal die intensive Aufmerksamkeit und Theilnahme beobachtet hat, welche sich einer ganzen Classe bei solchem Vorlesen bemächtigt, und wer bedenkt, wie viele zerstreuende Factoren zu Hause eingreifen und einem großen Theil der Schüler die nämliche Erzählung dort langweilig erscheinen lassen, der wird hierüber anders denken. — Wir bitten, diese Bemerkungen als ein erläuterndes Beispiel zu betrachten, dessen Anwendung auf andere Lehrfächer leicht zu finden ist. Als Grundregel (nicht ohne Ausnahmen!) betrachten wir dabei den Satz, daß ein einmal eingeführtes Buch auch zu seinem Rechte kommen soll und daß danach gestrebt werden muß, dasselbe dem Schüler in allen Theilen vertraut und geläufig zu machen und es so zum *mnemonischen Träger des Lehrstoffes* zu erheben.

Aus dieser Forderung ergiebt sich der Rückschluß, daß ein Lehrbuch sich auch unter allen Umständen zu einer solchen Verwendungsweise eignen sollte. Außer den Anforderungen möglichster Einfachheit und Faßlichkeit werden wir daher auch auf eine den

Sinnen zusagende Einrichtung der Schulbücher Werth legen. Es darf an denselben nicht gar zu viel in der Ausstattung gespart werden. Ein Schulbuch sollte nicht auf das elendeste Löschpapier gedruckt sein, welches, abgesehen von seinem unästhetischen Eindruck, schon wegen des gar zu leichten Zerreißens hier unbrauchbar ist. Ein schlechter, augenmörderischer Druck ist unter keinen Umständen zu dulden. Wo die Schulbücher mit Holzschnitten ausgestattet werden — eine für manche Fächer empfehlenswerthe englische Einrichtung, — da ist es gut, auch an diese einen nicht zu niedrigen Maßstab anzulegen. Was die sinnliche Uebersichtlichkeit in der Anordnung des Stoffes betrifft, so hüte man sich vor dem Fehler, diese mit einer sinnlichen Darstellung des logischen Verhältnisses von Ueber- und Unterordnung oder größerer und geringerer Wichtigkeit zu verwechseln. Legt man auf systematische Gliederung Werth, wie wir dies für die Syntax etwa durchaus nicht bestreiten wollen, so gebe man eine Uebersicht derselben in besondern Tabellen dem Lehrbuche bei; den eigentlichen Lernstoff aber behandle man parataktisch, was aus psychologischen Gründen ein weit günstigeres Resultat verspricht. Zweierlei Schrift für Regeln und Beispiele oder auch für Hauptsachen und Ergänzungen wollen wir nicht tadeln, aber was darüber ist, ist vom Uebel. Der Schüler richtet seine Aufmerksamkeit nicht gleichzeitig auf Stoff und Form, sondern er denkt entweder an den zu erlernenden Stoff, oder er betrachtet an der Hand des Lehrers die logische Form desselben. Bietet man ihm beides unzertrennlich, so kann man ihn damit nur zerstreuen und verwirren. Die Einrichtung der Lehrbücher muß stets vor allen die Anfänger ins Auge fassen und diese prägen sich den Lernstoff meist nach Associationsgesetzen ein, die mit dessen logischer Gliederung wenig zu schaffen haben. Die Uebersichtlichkeit eines Lehrbuchs besteht für sie einfach in der Herstellung kurzer, wohlgerundeter Abschnitte, wo möglich im Einklang mit der Vertheilung des Pensums auf die Lehrstunden (womit jedoch beileibe nicht gesagt sein soll, daß die Lehrbücher alle in Pensa abgetheilt sein sollten). Dabei ist es durchaus nicht gering zu achten, daß auch die Abschnitte nicht compreß nacheinander fortlaufen. Es muß Ueberschriften geben, und wo diese nicht geeignet sind, setze man lieber die bloßen Zahlen der Abschnitte über die Zeile. Die weißen Stellen sind Ruhepuncte fürs Auge und tröstliche Unterbrechungen der Einöde; Abschnitte, bei denen Athem geholt und an der Bewältigung eines Theils der Muth für die Bewältigung des Ganzen gestärkt wird. Auch Stützen der Orientirung in mnemonischer Hinsicht sind sie. — Die Frage, ob es zweckmäßiger sei, kleine, je für eine Unterrichtsstufe berechnete Lehrbücher zu haben, welche dann wo möglich alles, was ein Fach auf dieser Stufe bedarf, umfassen sollten, oder aber es vorzuziehen sei, je für eine Seite des Unterrichts Bücher zu haben, welche für mehrere Classen ausreichen, wo nicht gar für die ganze Schulzeit, ist einer allgemeinen Behandlung von didaktischem Standpunct kaum fähig, da hier theils die ökonomische Frage stark mitspielt, theils aber die Verschiedenheit der Fächer und Lehrstufen sehr in Rücksicht kommt. Im zweifelhaften Fall aber möchten wir uns für das erstere Princip entscheiden. Schon der Umstand, daß die Kinder dabei dünnere Bücher in die Hand bekommen, ferner, daß das Bewußtsein, auf eine höhere Stufe gelangt zu sein, auch durch ein neues Buch unterstützt wird und die Vermeidung eines übermäßigen Zerlesens sind Dinge, die ins Gewicht fallen. Auf der andern Seite hat freilich auch die Concentration der Erinnerung auf ein bestimmtes, durch lange Gewohnheit doppelt vertraut gewordenes Buch ihren psychologischen Werth. Häufig wird hier ein gewißer Mittelweg (Zusammenfassung mehrerer Jahrescurse nach naturgemäßer Gruppirung) der empfehlenswertheste sein.

Daß die Bücher innerhalb einer gegebenen Schulclasse streng die gleichen sein sollten, versteht sich im Grunde von selbst. Schon verschiedene Auflagen sind ein großer Uebelstand; verschiedene Lehrbücher sollten in keinem Falle geduldet werden. Denn bei einer wirklich schulmäßigen, gemeinsamen Durcharbeitung des Lehrbuchs muß, zumal bei großen Classen, die kleinste Ungleichheit zur Klippe für den Unterricht werden. Die Frage aber, ob die Forderung gleichmäßiger Lehrbücher auch auf sämmtliche Schulen eines Bezirks, einer Provinz, eines Landes ausgedehnt werden solle, ist keine rein didaktische mehr, sondern eine administrative, oft auch politische. Man versucht zwar bisweilen auch hier den fremdartigen Motiven einen didaktischen Mantel zu geben, wenn man z. B. im centralisirten Großstaat mit der pädagogischen Rücksicht

auf die Kinder der häufig versetzten Beamten argumentirt, oder wenn man die nothwendige Einheit des Lehrgangs und der Lehrmittel aus der nothwendigen Einheit der Nation folgert, wo nicht gar aus der Einheit aller wahren Humanität. Aber ein Schüler, welcher anders vorgebildet ist, als seine neuen Mitschüler, assimilirt sich, wenn die Kluft nicht gar zu groß war, sehr schnell. Eine solche Versetzung bringt einerseits eine Einbuße, andererseits aber auch einen neuen Impuls für das geistige Leben mit, so daß die Vortheile, namentlich bei Knaben, eher überwiegen, wenn die Versetzung nicht oft kommt. Was die Gefahr etwaiger Lücken in den Kenntnissen betrifft, so ist zum Glück dafür gesorgt, daß es noch unzählige Anlässe zu solchen Lücken giebt, welche den Schein eines lückenlosen, wohlgerundeten Wissens wohlthätig durchbrechen; denn nicht in der stofflichen Vollständigkeit besteht das Wohlthätige des gleichförmig gediegenen Schulunterrichts, sondern in seiner befriedigenden und stärkenden Wirkung auf Verstand und Gemüth. Was die „nationale Einheit" betrifft, so sollte man in großen Ländern eher für die nationale Mannigfaltigkeit sorgen, als für Uniformität der Bildung, denn die Mannigfaltigkeit erhält eine große Nation am sichersten productiv, fortschreitend und lebensfähig. Wenn man vollends die Uniformität der Lehrbücher damit begründen will, daß es nur éine wahre Bildung geben könne, weil es auch nur eine einzige Humanität gebe, so macht man denselben Trugschluß, wie die katholische Kirche, wenn sie die Herrschaft einer alleinseligmachenden Lehre aus der postulirten Einheit der Wahrheit ableitet.*)

Auf der andern Seite läßt sich freilich nicht leugnen, daß eine streng durchgeführte Uniformität der Lehrmittel innerhalb gewißer nicht gar zu ausgedehnter Bezirke ihre großen Vorzüge hat. Zunächst muß constatirt werden, daß der Nachtheil zu großer Uniformität für die Erhaltung des geistigen Lebens in Kreisen, die nicht größer sind, als etwa ein preußischer Regierungsbezirk, fast vollständig wegfällt. Dies vorausgeschickt wird man alsdann den Vortheil, welchen die Uniformität innerhalb solcher Kreise schon allein vom Standpunct der Schulverwaltung aus darbietet, nicht zu gering anschlagen. Man bedenke ferner die Lehrerbildung! Wenn ein Seminar, das zunächst bestimmt ist, einen gewißen Bezirk mit Lehrern zu versorgen, darauf rechnen kann, daß in sämmtlichen Schulen dieses Bezirks gleichartige Lehrmittel gebraucht werden; wie viel einfacher muß sich dann die praktische Vorbildung der Lehrer gestalten! Damit soll noch lange nicht gesagt sein, daß wir eine mechanische Dressur auf den Gebrauch dieser Lehrmittel empfehlen möchten. Im Gegentheil: es möge für den Lehramtscandidaten heißen: in uno habitandum, in ceteris versandum, so wird immerhin der Vortheil groß bleiben, wenn er mit der Befähigung für den Lehrerberuf zugleich schon in die Beherrschung der Lehrmittel hineinwächst, mit denen er aller Wahrscheinlichkeit nach zu arbeiten haben wird. — Bedenken wir, daß im allgemeinen ein Seminarbezirk auch mit dem Inspectionsbezirk — von der Localinspection abgesehen — nahezu zusammenfallen sollte und daß Bevölkerungskreise von dieser Größe auch annähernd verwirklichte politische Einheiten ausmachen, so werden wir Grund genug haben, für solche Bezirke die Gleichförmigkeit der Schulbücher zu empfehlen, während wir sie für ganze Nationen oder für Großstaaten als schädlich und verwerflich bezeichnen. Dazwischen liegt dann freilich noch ein großes Gebiet, über welches wir uns kein bestimmtes Urtheil erlauben.

Die Frage nach dem Recht der Einführung der Schulbücher bedarf einer näheren Präcisirung, indem zunächst zu entscheiden ist, ob dies Recht als ein öffentliches oder privates anzusehen sei. Steht ersteres fest, so gebührt auf alle Fälle der Staatsgewalt die oberste Entscheidung; im letzteren Falle dagegen bleibt dem Staat nur die Oberaufsicht und er wird nur aus erheblichen Rücksichten auf das Wohl des

*) Für die freiere Maxime läßt sich positiv geltend machen, daß ein verständiger Lehrer mit Lehrmitteln, die er frei gewählt hat, freudiger wirken und mehr ausrichten wird, als mit aufgenöthigten; vorzügliche Lehrmittel finden dann in der Regel von selbst weitere Verbreitung; den Gebrauch schlechter verhindert die Controle, welche der Oberbehörde immer zustehen muß, und dennoch vorkommende Misgriffe werden leichter wieder gut gemacht, als wenn ein Buch von oben her in weitem Kreise eingeführt ist.

Ganzen prohibitiv eingreifen können, wenn es z. B. scheinen sollte, daß ein Lehrbuch die öffentliche Sittlichkeit gefährdet, eine Confession gegen die andere aufhetzt, für einen Thronprätendenten zu wirken sucht u. s. w. Man sollte sich hüten, den Privatschulen das Recht der Einführung beliebiger Lehrmittel (innerhalb der eben bezeichneten Schranken) zu verkümmern. Sie können nur dann, wenn sie Freiheit der Bewegung genießen, der wichtigen Aufgabe genügen, das Staatsschulwesen nicht nur zu ergänzen, sondern auch durch eine gewiße Concurrenz rege und fortschreitend zu erhalten. — Was das letztere betrifft, so wird es am richtigsten sein, die Einführung der Schulbücher der obersten Behörde eines solchen Bezirkes zu übertragen, innerhalb dessen die Gleichförmigkeit der Lehrmittel durchgeführt ist. Daraus folgt freilich noch nicht, daß die Bücher nur einfach durch Verfügung eingeführt werden sollten. Eine Betheiligung der Lehrerschaft ist auf alle Fälle wünschenswerth, wenn auch der Centralbehörde das entscheidende Wort bleibt. Auch die Herstellung der Schulbücher kann sehr wohl durch eine Organisation der Lehrer in Verbindung mit der leitenden Behörde besorgt oder wenigstens gefördert werden. Aus der Kritik der vorhandenen Lehrmittel kann der Plan für die neuen hervorgehen; für die Ausführung eines solchen kann eine Concurrenz ausgeschrieben, die eingehenden Entwürfe können von Commissionen weiter geprüft, verbessert oder neu bearbeitet werden; alles dies jedoch ohne die Einführung vorzüglicher, rein aus der Hand eines Einzelnen hervorgegangener Schulbücher auszuschließen. — Wo die erwähnte Gleichförmigkeit fehlt, sollte nach unserer Meinung auch eine entsprechend größere Freiheit der Lehrer und zumal der Lehrercollegien stattfinden, namentlich an höheren Schulen. Den localen Schulvorständen einen maßgebenden Einfluß auf die Wahl der Schulbücher zu gestatten, ist im allgemeinen nicht rathsam, doch versteht es sich von selbst, daß da, wo die Einführung der Schulbücher den einzelnen Lehrern überlassen bleibt, der Schulvorstand berechtigt ist, gegen ungeeignete Bücher Einsprache zu erheben. Man würde also in diesem Falle am besten dem Lehrer die Initiative und dem Schulvorstand das Recht der Bestätigung geben.

In ökonomischer Hinsicht ist vor allen Dingen die Frage aufzustellen, wer die Schulbücher bezahlen soll? Streng genommen sollten freilich eigentlich diejenigen Lehrmittel, die zum Zwangsunterricht gehören, vom Staat gestellt werden. Wie jedoch schon hinsichtlich des Schulgeldes, so wird man noch mehr hinsichtlich der Anschaffung der Schulbücher der praktischen Schwierigkeit der Durchführung jenes Grundsatzes noch auf lange Zeit Rechnung tragen müßen. Als selbstverständlich ist jedenfalls zu betrachten, daß unbemittelte Kinder ihre Schulbücher unentgeltlich erhalten. — Von größerer praktischer Wichtigkeit ist für jetzt die Frage, auf welchem Wege die Schulbücher im Druck hergestellt, vertrieben und den Schülern zugänglich gemacht werden sollen. Hier ist klar, daß die bisher meist übliche Art, die Sache ganz der Privatthätigkeit zu überlassen, die Schulbücher ganz bedeutend vertheuert. Auch ist nicht schwer einzusehen, daß es nur wenige Gebiete giebt, für welche so leicht eine Ersparnis durchzuführen wäre, als hier. Dennoch zeigt sich bei genauerem Zusehen die Frage verwickelter, als man meinen möchte. Zunächst müßen wir uns ja (s. o.) gegen die Uniformirung der Schulbücher innerhalb eines ganzen Großstaates aussprechen und damit wird die mögliche Ersparnis schon merklich geringer. Immerhin soll auch dies nicht absolut und für jede Art von Lehrmitteln ausgeschlossen bleiben. Sodann leidet der Betrieb eines großen Centralschulverlages gewiß in hohem Grade unter den Mängeln, welche der Staatsindustrie im Verhältnis zur Privatindustrie überhaupt anhaften. Ein Regieverlag, der bei einer Privatdruckerei arbeiten läßt, wird oft nur dazu beitragen, die letztere zu bereichern, statt daß sich sonst ein Verleger bereichert hätte. Wird aber auch der Druck in Regie betrieben, so fehlt der leitenden Behörde in der Regel jeder ausreichende Maßstab für die ökonomischen Leistungen dieses Instituts. Was die Schulbücher betrifft, so verschließt man sich vollends den letzten Weg, um zu einer genügenden Controle der eigenen Leistungen zu gelangen, wenn man den Nachdruck derselben verbietet. Es erreichen ja die besten Staatsfabriken ihre Höhe stets nur durch Wechselwirkung mit der Privatconcurrenz. Weiter ist in Betracht zu ziehen, daß mit der gleichförmigen Herstellung der Schulbücher ohne Mitwirkung der Verlagsspeculation leicht eine große Sterilität in Beziehung auf Erzeugung zweck-

mäßiger Lehrmittel entstehen kann, welche dem Gedeihen des Schulwesens zum schweren Nachtheil gereichen muß. Wird von der Centralschulbehörde irgend eine ihr als fähig bekannte Persönlichkeit mit der Abfassung eines Lehrbuches beauftragt, das dann, glücklich zu Stande gekommen, von der Staatsdruckerei aus in Hunderttausenden von Exemplaren über das Land geworfen wird, so erlischt in der großen Masse der Lehrer die Hoffnung und damit auch der Trieb, ebenfalls etwas zur Vervollkommnung dieser Seite des Unterrichtswesens beizutragen. Dieser Nachtheil ließe sich bei durchgeführter Regie für die Herstellung der Schulbücher nur dann vermeiden, wenn man die ganze Lehrerschaft eines Landes möglichst an der Abfassung der Lehrmittel betheiligen würde, was entweder nach Curtmans Vorschlag (vgl. Kirsch I., 301 ff.) durch regelmäßige Erneuerungsperioden mit Preisausschreibungen geschehen könnte oder durch Schulsynoden, auf dem Wege der einleitenden Debatte, Commissionswahl, Referaterstattung u. s. w. — Wir würden diesen Weg dem des Preisausschreibens vorziehen, da die Betheiligung der Lehrer bei dem letzteren einigermaßen dem Einsatz in eine Lotterie zu vergleichen ist, statt einer natürlichen und geregelten Mitwirkung. Wo man den andern Weg seines republicanischen Anstriches wegen nicht mag oder die Lehrer im allgemeinen nicht für hinlänglich befähigt hält, in geeigneter Weise zusammenzuwirken, sollte man entweder ein ähnliches Resultat durch die Berufung größerer Commissionen zu erzielen suchen, oder man wird dann auf den pecuniären und administrativen Vortheil einer strengen Gleichförmigkeit verzichten müßen. — Schließlich wollen wir noch darauf hinweisen, daß unter Voraussetzung der von uns vorgeschlagenen Gleichförmigkeit in nicht zu ausgedehnten Bezirken (zwischen 100,000 und 1 Million Einwohner), wenn zu gleicher Zeit auch den Privatschulen eine Stelle gelassen wird, sehr gut auch die Privatthätigkeit der Buchhändler und Schriftsteller dem Fach der Herstellung guter Schulbücher dauernd erhalten werden kann. Nimmt man auf das deutsche Sprachgebiet nur 100—200 solcher Bezirke an, in welchen sich stets mehrere Personen eingehend mit der Frage der Lehrmittel zu beschäftigen haben, so würden diese in Verbindung mit der einen oder andern Privatschule schon einige Aussicht bieten, einem guten, von neuen Ideen ausgehenden Lehrmittel für eine mäßige erste Auflage Absatz zu verschaffen. Es würde dann der Productivität in dieser Richtung einen wesentlichen Aufschwung geben, wenn man solche Versuche nicht einfach für eine officielle Umarbeitung ausnutzte, sondern auch den Verfassern ihr Recht werden ließe, sei es, indem man ihnen, und eventuell dem Verleger, geradezu das Verlagsrecht abkauft, oder indem man sie gegen ein billiges Honorar an der gewünschten Umarbeitung betheiligt, wodurch dann in freierer Weise die Vortheile, welche Curtman durch sein Prämiensystem erzielen will, ebenfalls erreicht werden dürften.

Wegen der thatsächlichen Verhältnisse in den verschiedenen Staaten beschränken wir uns darauf, auf die Zusammenstellung bei Kirsch zu verweisen (§. 39. I. S. 300 ff.), wo der Gegenstand ausführlich genug behandelt ist, um zu sehen, daß es mit der Durchführung wohlerwogener Grundsätze auf diesem Gebiete noch nicht weit her ist. Unsrerseits nehmen wir keinen Anstand, dies Gebiet zu denjenigen Feldern der Pädagogik zu zählen, auf welchen wegen der verhältnismäßigen Seltenheit des glücklichen Zusammentreffens didaktischer, politischer und ökonomischer Einsicht noch wenig ersprießliches geleistet worden ist.

**Schulclasse.** (Vgl. d. Art. Cötus.) Unter einer Schulclasse oder kurzweg Classe verstehen wir eine zu gemeinschaftlichem Unterricht in besonderem Zimmer vereinigte Schulabtheilung, benennen dann wohl auch das Classenzimmer ebenso. Abtheilungen einer Schule, welche in demselben Zimmer und zwar gleichzeitig unterrichtet werden, pflegt man nicht als Classen, sondern nur als Abtheilungen zu bezeichnen, die bei zweijährigen Classencursen allerdings öfters nöthig werden. Eine Classe soll einen bestimmt abgegrenzten Theil der Gesammtaufgabe der Schule lösen, den wir das Classenpensum nennen, und soll dieses Classenziel in einem festgesetzten Zeitabschnitt (Semester, Schuljahr, zweijähriger Cursus) erreichen. Neben dieser äußerlich greifbaren Aufgabe steht die andre, mitzuwirken an dem allgemeinen Erziehungswerke des Schulganzen, an der ethischen und religiösen Entwicklung der Schüler. Zu Erfüllung beider Aufgaben ist vor allem erforderlich, daß weder die Lehre noch die Erziehung an der einzelnen Stelle den Zusammenhang mit dem Ganzen verliere; keine Classe,

wie immer auch trefflich unterrichtet und geführt, darf das Bewußtsein schwinden lassen, daß sie eben nur ein Theil des Ganzen ist. Ein lebendiges und einmüthiges Zusammenwirken der Lehrer ist in dieser Rücksicht unerläßlich (vgl. d. Art. Lehrercollegium). Wie aber die ganze Schule ein einheitliches Ganzes sein soll, so muß auch die Classe in sich eine Einheit bilden. Das wird nur möglich bei wesentlicher Gleichartigkeit der Schüler in Bezug auf Kenntnisse und Alter. (Die Frage nach der confessionellen Gleichheit, welche wir für um so wünschenswerther halten, je mehr das erziehende Moment in den Vordergrund tritt, bleibe hier nur angedeutet.) Weiter darf die Classe nicht so zahlreich sein, daß sie sich nur als physische Masse behandeln läßt und der Entwicklung zu einem geistigen und sittlichen Ganzen unfähig ist (vgl. d. Art. Schülerzahl). Diesen in der Art und Zahl der Schüler gegebenen Vorbedingungen gesellt sich die weitere Bedingung hinzu, daß der Schülereinheit die Lehrereinheit entspreche. Unerläßliche Forderung ist das nicht bloß nominelle, sondern durchgeführte Ordinariat oder Classenlehreramt. Der Ordinarius ist nicht bloß Lehrer einiger Hauptfächer, noch weniger der allerlei Listen und Notizen verfassende Geschäftsführer, er ist der Führer, der Vater der Classe. Es ist nicht nöthig, daß nur er in der Classe unterrichte, es können und sollen andere Lehrer neben ihm stehen, ihm gleich als Lehrer an der Schule, aber um der Einheit der Classe willen muß er an dieser Stelle eine bevorzugte Stellung einnehmen. Damit emancipirt er sich nicht von der Direction der Schule; der Director ist zur Ausgleichung und Entscheidung berufen, wo der Ordinarius und der Lehrer in Conflict zu kommen drohen. (Vgl. d. Art. Classenlehrsystem.)

**Schulconferenzen.** Man versteht darunter regelmäßige — entweder freiwillige oder gesetzlich vorgeschriebene — Zusammenkünfte von Volksschullehrern (daher der Gegenstand dieses Artikels ein anderer ist, als der des Art. Lehrerconferenzen) zu dem Zwecke, sich über Schulangelegenheiten, und zwar vorzugsweise über innere Fragen, über Lehrpläne, Methoden, Disciplinarsachen u. s. w. zu besprechen, Erfahrungen auszutauschen, literarische Mittheilungen zu machen, wie auch Proben von Leistungen im Unterricht, im Schul- und Chorgesang und Orgelspiel zu geben. Solche Zusammenkünfte sind in diesem Berufskreis ein Product des letztverflossenen Jahrhunderts. Auch an diesem Punct ist somit der Umschwung erkennbar, den der Philanthropismus und Pestalozzismus hervorrief. Dieselbe Zeit, die vor den Eintritt ins Lehramt das Seminar hinsetzte, schuf für die im Amte Stehenden die Conferenzen, theils, damit die älteren Männer nachholen könnten, was den Seminaristen jetzt schon in jungen Jahren beigebracht wurde, theils damit die vorher schon gut Vorbereiteten auch im Amte stehend auf dem Laufenden blieben. Zunächst war es mehr eine Art von Lehrcursen; und heute noch ist dieser Charakter den in Württemberg gesetzlich eingeführten Conferenzen insoferne geblieben, als der Dirigent die zu besprechenden Gegenstände bestimmt und die Mitglieder nicht beisammen sind, um Beschlüsse zu fassen, sondern um zu lernen. Doch steht andererseits ebenso fest, daß der Dirigent nicht als Docent aufzutreten, sondern nur eine gemeinsame Besprechung zu leiten hat, daß somit jenes Lernen nicht das von Schülern, sondern das von Männern ist, deren einer vom andern Förderung in seinem Wissen und Können erwartet und annimmt. Wird hie und da auch ein zusammenhängender Vortrag gehalten, so macht dies doch das Conferenzlocal nicht zum Hörsaal; denn solche Vorträge werden nicht bloß vom Dirigenten, sondern auch von den Mitgliedern abwechslungsweise gehalten, und überdies in der Regel nachher gemeinsam besprochen. — Zuerst begegnen uns solche Conferenzen als freiwillige, meist durch Pfarrer ins Leben gerufene Vereinigungen. Oder aber verbanden sich auch ohne weitere Aufforderung einige Lehrer unter sich, namentlich zu gemeinsamer Lesung neuer Schriften oder zur Besprechung solcher, die vorher circulirt hatten, nachdem sie auf gemeinsame Kosten angeschafft waren. Eine früheste Spur liegt in Württemberg schon aus dem J. 1759 vor, wo Waisenhausschulmeister Israel Hartmann in Ludwigsburg eine Anzahl Lehrer zu (zunächst erbaulichen) Conferenzen vereinigte; im J. 1797 und in den folgenden kommen freiwillige Conferenzen schon häufig vor (vgl. Heppe, Gesch. der Volksschule II. S. 159. Süskind, Handausgabe des württemb. Volksschulgesetzes von 1836 II. Stuttg. 1860. S. 537); das Consistorium hatte dieselben schon 1793 empfohlen. Nachdem sofort im J. 1808 der nachmalige preußische Schul-

rath C. A. Zeller die Schullehrer um sich versammelt hatte, um ihnen die pestalozzische Methode beizubringen, wurde dieses Institut durch eine Generalschulverordnung 1810 geregelt und obligat gemacht. Aus jeder Diöcese wurden, je nach der Zahl der Lehrer, ein, zwei, sogar drei Conferenzbezirke gemacht; jedem solcher Bezirke stand und steht noch ein Geistlicher vor, der zu den anfänglich zwei, später vier jährlichen Conferenzen die Themen giebt, über die jeder Lehrer (nur hohes Alter verleiht ein Recht auf Dispensation) eine schriftliche Arbeit einzureichen hat, worauf dann die mündliche Besprechung folgt, welcher noch katechetische und andere Lehrproben und Gesangsproductionen beigefügt werden. Die Lehrer erhalten von jeher eine Reiseentschädigung, der Dirigent seit neuerer Zeit eine fixe jährliche Belohnung. Eine neue Bedeutung hat dieses vorher nicht sehr hochgeachtete Amt dadurch erhalten, daß die Bezirksschulinspection nicht mehr, wie früher, ein integrirender Theil des Decanatamtes ist; wo dieselbe von diesem getrennt ist, wird sie einem Conferenzdirector übertragen. — In ähnlicher Weise hat sich das Conferenzwesen auch in andern deutschen Landen aus einem freiwilligen Unternehmen zu einem Staatsinstitut entwickelt (Heppe II. S. 200. III. S. 123. IV. S. 255. S. 300).

Wenn die Leitung dieser Versammlungen nicht einem Manne übertragen ist, dem mit vollständiger Sachkenntnis zugleich die Gabe des Präsidirens beiwohnt, so ist der Gewinn, den Lehrer und Schulen daraus ziehen, ein geringer. Verhält sich der Dirigent passiv, so wird viel unnöthiges geschwatzt, es werden einzelne das Wort an sich reißen und selbst an persönlichen Ausfällen wird es nicht fehlen. Nimmt er aber die Rolle der Activität ganz für sich in Anspruch, geräth er ins Dociren von oben herab, behandelt er die Lehrer wie Katechisirschüler, kann er Widerspruch nicht ertragen, so nimmt er den Lehrern alle Lust zur Sache. Ein gewissenhafter Dirigent wird immer vor allen Dingen das von ihm gegebene Thema selbst durcharbeiten, d. h. nicht bloß durchdenken, sondern eine Abhandlung darüber wenigstens in einer genauen Skizze niederschreiben. Auf die Literatur wird er die geeignete Rücksicht nehmen, um den Gegenstand allseitig zu beleuchten. Dann erst soll er die Aufsätze der Lehrer lesen. Er wird dann nicht nur ein richtiges Urtheil haben über den Werth derselben, sondern auch da und dort in den Arbeiten etwas finden, was zur Ergänzung oder zur Berichtigung seiner eigenen Ansicht dient. So kommt er nun gerüstet in die Versammlung. Er stellt das Thema in aller Bestimmtheit auf, hebt die einzelnen Momente, die dabei zur Sprache kommen, hervor, womit zugleich der Gang der Besprechung vorgezeichnet wird, formulirt dann bei jedem dieser Momente präcis den Punct, um den es sich handelt, und führt nun die verschiedenen Ansichten, die in den Aufsätzen darüber laut geworden sind, auf. Hiebei hat er Gelegenheit, die einzelnen Verfasser aufzufordern, daß sie ihre Ansicht weiter entwickeln oder begründen; liegen entgegengesetzte Ansichten vor, so wird er die tüchtigsten ihrer Vertreter einladen, sie gegen einander zu vertheidigen; er wird, was so zur Sprache kommt, durch Citate aus der Literatur bereichern, wird jedem, der sich über den Gegenstand äußern möchte, mit freundlichem Entgegenkommen das Wort geben (weshalb eine gewiße parlamentarische Ordnung nöthig ist); er wird, wenn es noch nöthig ist, seine eigene Ansicht darlegen und nach einem résumé zu einem weiteren Puncte fortschreiten. Sind an den Arbeiten gröbere Fehler zu rügen, so mag dies auch in der Versammlung geschehen, aber ohne Nennung der Namen, also mehr zur Warnung der Uebrigen; was dem Einzelnen derartiges zu bemerken ist, das ist seinem Aufsatze schriftlich als Urtheil beizusetzen oder nöthigenfalls unter vier Augen zu sagen.

Wird gesetzlich eine Zahl von nicht unter vier Conferenzen jährlich gehalten, dann ist es zu empfehlen, daß einer derselben — womöglich von verschiedenen Conferenzbezirken zusammen — eine mehr festliche Form gegeben wird. Hiezu eignet es sich, daß außer musikalischen Productionen als Einleitung und Schluß, eine mäßige Zahl von Vorträgen gehalten wird, zu welchen sich immer aus den tüchtigeren Lehrern freiwillige melden werden, unter denen aber der Dirigent selbst ebenfalls mit einem geeigneten Thema, z. B. einer historischen oder biographischen Darstellung, auftreten soll. Ist er zugleich Bezirksschulinspector, so kann er (und soll es in Württemberg nach der Min.-Verf. vom 11. Nov. 1865) eine Conferenz im Jahre dazu benützen,

eine Art statistischer Uebersicht über die Resultate seiner Visitationen zu geben; ausgezeichnete Leistungen dürfen auch mit Nennung der Namen erwähnt werden; desto weniger ist die Conferenz der Ort, um Rügen zu ertheilen oder einzelne zu beschämen.

Die Wahl der Themen für die Conferenzen überhaupt ist nur durch den Zweck bedingt, dem das Institut dient. Alle die Erziehung und den Unterricht angehenden Fragen stehen zur Wahl frei; namentlich sollten aber auch geschichtliche Gegenstände, die das berufliche Wissen der Lehrer zu erweitern geeignet sind, nicht fehlen; überhaupt ist nicht bloß das nächste Bedürfnis im Auge zu behalten. Pädagogische Tageserscheinungen und Tagesforderungen sind durchzusprechen. In den Aufsätzen bloße Auszüge oder auch Recensionen gelesener Schriften zu fordern, ist nicht wohlgethan. Noch unpassender freilich wären Themen, die die äußere Stellung der Lehrer selbst beträfen; nur in rein wissenschaftlicher, zumeist historischer Form läßt sich ein Gegenstand, wie das Verhältnis der Schule zur Kirche und zum Staat als Thema eines zusammenhängenden Vortrages für den Conferenzzweck, also zur Belehrung der Lehrer, behandeln. — Für die praktischen Uebungen und Proben ist die Zeit sparsam zuzumessen. Die Lehrer unter einander ihre praktischen Leistungen kritisiren zu lassen, ist eine misliche Sache; von einem Vorgesetzten nehmen sie noch immer einen Tadel bereitwilliger an, als von einem Collegen. — Ganz passend ist die Verbindung von Lesegesellschaften mit den Conferenzbezirken und die Leitung derselben durch den Conferenzdirector: über dieses Institut selbst s. den betr. Art.

**Schuldiener** (Pedell, Calefactor, Hausmann) ist der mit der Sorge für die Schullocalitäten, mit der Reinigung, Lüftung, Heizung der Schulzimmer, mit dem Oeffnen und Schließen des Gebäudes, mit der Beschaffung von Tinte und Kreide, mit der Besorgung der dienstlichen Ausgänge beauftragte Diener der Schule, dem Dirigenten unmittelbar untergeben. Wenn auch immerhin ein solcher Diener in kleinsten und kleineren Schulen entbehrt werden kann: so ist für jede umfangreichere Schule, namentlich in Städten, wo die Schule mancherlei Beziehungen nach außen hat und die Möglichkeit sofortiger Communication mit den Eltern der Schüler sich sichern muß, die Anstellung eines solchen ein unumgängliches Erfordernis. Denn zunächst ist noch immer darauf hinzuweisen, daß man in Schulgebäuden, Schulzimmern, Schulhof für die möglichste Sauberkeit und Nettigkeit zu sorgen verpflichtet ist. Gesundheitlich wie erzieherisch ist die Beschaffenheit dieser Localitäten von allergrößtem Einflusse. (Vgl. den Art. Reinlichkeit.) Bringt man dazu in Anschlag, daß — namentlich bei Mädchen und jüngeren Knaben — nicht selten kleinere Hülfsdienste nothwendig werden, und daß der Verkehr der Schule mit ihrem Publicum gar manche Ausgänge zum Behufe von Anzeigen und Anfragen erfordert: so ergiebt sich, daß das Departement, dessen Versehung man dem „Schuldiener" überträgt, ein außerordentlich großes ist, und daß dieses Individuum sich leicht zu einer sehr wichtigen Persönlichkeit für alles, was in der Schule ist und mit ihr im Zusammenhange steht, erhebt.

Somit genügt offenbar nicht das Vorhandensein einer solchen dienenden Person, sondern dieselbe muß auch in der Lage sein, den an ihre Thätigkeit gestellten Ansprüchen *wirklich* zu genügen. Mindestens also soll der Schuldiener, auch mit einer kleinen Familie, von seinem directen Einkommen bescheiden, aber sicher bestehen können; er soll weder ein Nebengeschäft treiben dürfen, noch auf die Accidentien angewiesen sein, für die es freilich an Gelegenheiten nicht fehlt. Neben dem Einkommen (Wohnung im Schulgebäude ist fast nöthig, Heizung und Beleuchtung mindestens zweckmäßig) muß aber auch das Maß seiner Pflichten einsichtig festgestellt sein; d. h. an vielclassigen Schulen müßen für die Besorgung der Oefen, für das Aufwaschen und Scheuern noch Mittel ausgeworfen werden.

Die Erkenntnis, daß es sich bei diesem scheinbar so geringfügigen Posten doch in Wahrheit um wesentliche Interessen der Schule handelt, muß aber weiter auch zu einem sorglichen Verfahren bei der Wahl solcher Schuldiener Anstoß geben. Der Schuldiener kommt so vielfach mit der Schule, mit den Lehrern, Schülern, Eltern in Berührung, daß es nicht im mindesten gleichgültig sein kann, ob er fähig ist, Interesse und selbst ein gewißes Maß von Verständnis für die Zwecke der Schule zu fassen,

oder nicht — ob er für ihre Erreichung mitwirkt oder dagegen, etwa durch rohes, ungeschlachtes Wesen, Bestechlichkeit, Geschwätzigkeit, schlechte Einflüsse ausübt. Ein verständiger Mann, der den Schülern Achtung einflößt, kann sich um die Jungen, die sich vor ihm geben, wie sie sind, durch besonnenen Rath und freundliche Warnung vielfache Verdienste erwerben; der Vorsteher aber soll sich desselben so bedienen, daß er zwar nie seine rechte Hand wird, wohl aber den Bereich seines Blickes erweitert.

In manchen Ländern, so z. B. Preußen, sind die Schuldienerstellen eine gesetzliche Versorgungsstätte ausgedienter Soldaten. Sicherlich empfehlen sich milites bene meriti vorzugsweise für solche Stellen schon durch die im Dienst erworbene Haltung, Ordnung, Subordination. Selbstverständlich wird aber auch bei ihnen mit Sorgfalt zu wählen sein. — Fragen darf man wohl noch, ob sich Accidentien empfehlen, oder ob die Einnahme des Schuldieners eine möglichst directe und fixirte sein solle. Jedenfalls ist dem letzteren Modus der Vorzug zu geben. Trinkgelder und Geschenke sollten nicht zu Besoldungsbestandtheilen werden. Genau genommen müßen alle solche Accidentien wegfallen, wo es sich nicht um besondere Leistungen handelt, die allerdings bisweilen, namentlich bei kleineren Schülern und bei Mädchen, vorkommen und eine kleine Extraentschädigung wohl verdienen.

**Schule**; ihr Verhältnis zum Staat, zur Kirche, zur Gemeinde und zur Familie. Wenn σχολή, schola ursprünglich Muße bedeutet, so scheint das ungefähr das Gegentheil von dem zu sein, was jetzt als Zweck der Schule betrachtet wird; und doch sagt das Wort heute noch volle Wahrheit. Denn alle geistige Beschäftigung, alles Studiren ist gegenüber der harten Lebensarbeit in der That eine Muße; Beschäftigung jener Art ist aber heute noch der Zweck und Inhalt der Schule. Und wenn (von Pustkuchen-Glanzow in der Schrift: „Kritik der Schulen", Bremen 1824, S. 53) darob Klage geführt wird, daß „aus der stillsten Wirksamkeit die lauteste und geschwätzigste geworden sei": so hindert dieser Uebelstand keineswegs, auch heute noch der Schule das Prädicat zuzuerkennen, daß ihre Wirksamkeit eine stille, von dem profanen Weltgewühl fernezuhaltende ist. — Aber bedeutende Verwandlungen sind allerdings mit dem Begriffe der schola vor sich gegangen, bis derselbe auf der jetzigen Höhe angelangt ist. Zuvörderst war es eine Metonymie, wenn der Name auf den Ort übergetragen wurde, wo jene als Muße betrachtete Beschäftigung gepflogen wird; sofort hat man sich diese Beschäftigung als eine vielen gemeinsame, aber durch einen Meister als Lehrer geleitete gedacht; endlich ist aus der eben genannten die jetzt gangbare Vorstellung entstanden, daß eine Schule eine Lehranstalt für eine Mehrzahl von Lernenden unter einem oder mehreren Lehrern sei. Die älteste Form der Schule ist, so weit wir sehen, die priesterliche Kastenerziehung, für welche der Ort in den Tempeln gegeben war; so tritt sie namentlich in Egypten auf, s. Cramers Gesch. d. Erz. u. d. Unt. I. S. 127 ff. Die Fessel des Kastenwesens ist bei den europäischen Culturvölkern des Alterthums gefallen; was wir in Griechenland von Schulen vorfinden, das sind zunächst freie Vereine lernbegieriger Jünglinge und Männer, die sich um einen bedeutenden Mann sammeln; also etwas den sogenannten Prophetenschulen der Juden (s. d. Art. Päd. des A. T.) ähnliches. Können wir diese am ehesten mit den griechischen Philosophenschulen vergleichen, so griff das Bildungsbedürfnis der Hellenen über diesen engeren Rahmen hinaus, um für eine Mehrheit von Wissenschaften und Künsten Pflanzstätten zu haben, an denen jeder freie Grieche theilnehmen konnte; daß man die Jugend darin unterrichten ließ, das beruhte nicht auf Staatsbefehlen, wohl aber auf der gebieterischen Sitte, die aus dem lebendigen Trieb des Volkes hervorgegangen war. Dieselbe Auffassung der Sache war es, die von Griechenland nach Rom übergieng, und erst Vespasian, da er durch Auswerfung von Staatsbesoldungen für die Lehrer der Grammatik und Rhetorik eigentliche Lehrstellen gründete, hat damit den letzten Schritt gethan, die Schule förmlich in den Staatsorganismus einzufügen. Es ist bemerkenswerth, daß dieselben drei Phasen, die der Schulbegriff im Alterthum durchlief, auch in der christlichen Zeitfolge nach einander zum Vorschein kommen. Der alten Kastenerziehung entsprechen die Mönchsschulen; den freien Vereinen, die sich an angesehene Gelehrte anschloßen, gleichen in ihrer Entstehung die Universitäten, wie später die humanistischen Societäten; und den Uebergang der Schule in den Staats-

organismus bezeichnen zuerst die spätmittelalterlichen Stadtschulen, hernach die von den evangelischen Fürsten der Reformationszeit erlassenen Schulordnungen.

Ist aber hiernach die Idee der Schule historisch zuerst nur aus einem Standesbedürfnis hervorgegangen, so hindert das nicht, dieselbe als ein im Organismus eines Culturvolkes nothwendiges Moment zu begreifen; damit ist sowohl die Meinung ausgeschlossen, daß sie ein Luxusartikel, als auch die andere, daß sie nur ein Nothbehelf sei. An letztere streift es, wenn v. Zezschwitz in seinen Vorträgen über „innere Mission, Volkserziehung und Prophetenthum" (Frankfurt 1864) S. 55 sagt: „Die Schule ist kein natürlicher und organischer Factor der Erziehung; ihr Aufblühen und Hervortreten ist daher meist mit einem Herabsinken der natürlichen und höheren Factoren verbunden. Das Haus soll, wenns recht ist, die Schule unnöthig machen, und daneben dann das öffentliche Leben und die Kirche als Schule des Lebens dienen." In ähnlichem Sinne sieht Heinrich Thiersch („über christliches Familienleben", 2. Aufl. Frankf. 1855. S. 93 ff.) in dem Institut der Schule nur ein Zeugnis, daß das Haus der nur ihm von Gott übertragenen Erziehungspflicht nicht nachkomme. Daß aber demungeachtet Schulen sein müßen, das bedarf keiner künstlichen Deduction. Es handelt sich dabei selbstverständlich zunächst um den Unterricht; denn daß die Schule in erster Linie nicht durch den Erziehungs-, sondern durch den Unterrichtszweck gefordert wird, ist schlechthin anzuerkennen. Wenn nun das Culturleben eines Volkes einen gewißen Höhepunct erreicht hat, wenn die Bildungselemente einmal bis zu einem gewißen Umfang angewachsen sind: dann ist es je länger je weniger möglich, daß auch nur durchschnittlich die Eltern die geeignetsten Uebermittler der Kenntnisse und Fertigkeiten seien; denn alsdann fordert das Lehrgeschäft nicht nur den sichern und umfassenden Besitz der zu lehrenden Dinge, sondern, je weiter der Bildungsstoff sich ausdehnt, um so mehr kommt jetzt auch darauf an, daß er auf die zweckmäßigste Art mitgetheilt werde; dies setzt Erfahrungen voraus, die nicht der Einzelne für sich zu machen im Stande ist, die sich erst durch Generationen allmählich sammeln, aus denen sich also ein besonderes, methodisches Wissen und Können — die Lehrkunst bildet. Wie alle Cultur die Nothwendigkeit der Arbeitstheilung herbeiführt, wie nur dadurch jede menschliche Thätigkeit zur Vollkommenheit gebracht wird, daß sie von einzelnen ausschließlich als ihre Lebensarbeit betrieben wird, was dann wieder allen zusammen zum Besten dient: so muß auch das Lehren, das an und für sich den Eltern zukommt, doch auf den höheren nationalen Bildungsstufen sich zum speciellen Beruf gestalten. Gegen jene Behauptung, die Schule sei nur ein künstlicher Factor im Gemeinleben, wäre mit Grund zu erinnern, daß die Lehrgabe ein Charisma ist, das verhältnismäßig nur wenige besitzen; also deutet auch hier gerade die Naturordnung darauf, daß, wo die Gabe ist, da auch ein Beruf bestehen soll, den einzelne für alle ausüben. Ist aber der Lehrer, als Träger dieses Berufs, einmal vorhanden, so wäre zwar das Familienprincip auch jetzt noch dadurch festzuhalten, daß auf jede Familie ein eigener Lehrer, der Hauslehrer, käme; allein abgesehen von andern Gegengründen ist diese Einrichtung für die Masse einer Nation eine ökonomische Unmöglichkeit. Es werden also mehrere Familien einem Lehrer von Beruf ihre Kinder anvertrauen und zwar schon aus dem Gesichtspunct der Zeitersparnis zu gemeinsamem Unterricht: und damit ist die Schule fertig. Es darf dann nur der letzte Schritt noch geschehen, daß die Lenker der Nation das Interesse der Jugendbildung als ein allgemeines, nationales Interesse erkennen und darum es nicht auf den Zufall ankommen lassen, ob und was für Individuen sich finden, die den Lehrberuf zu ihrem Lebensberuf machen, und ebensowenig es dem Zufall überlassen, ob die Eltern und wie viele derselben diese Lehrer für ihre Kinder benützen wollen, sondern die Schulbildung in irgend einer Weise unter die regulären Gegenstände der Staatsfürsorge aufnehmen.

Wir sprachen nur vom Unterricht; bekanntlich macht aber die Schule auch den Anspruch, Erziehungsanstalt zu sein und behauptet auch in dieser Hinsicht ihre Unentbehrlichkeit. Davon, daß der Unterricht selbst schon erziehend mitwirke, ist hier nicht die Rede, sondern davon, ob die Schule als Anstalt, gerade durch das, was das Leben in ihr vom häuslichen Leben unterscheidet, auch der Erziehung diene. J. B. Graser hat dies (Divinität, 3. Aufl. I. S. 251) am stärksten mit dem Satz ausgesprochen: „Es ist eine Verkehrung des Princips, die Schule als Unterrichtsanstalt müße auch

Erziehungsanstalt sein; sondern die Schule muß als Erziehungsanstalt auch Unterrichtsanstalt sein." Es haben sich aber den vielen gegenüber, die hiemit einverstanden sind, auch Stimmen einer Minderheit je und je vernehmen lassen, die jenen Satz zu mäßigen rathen. In einem Aufsatz im Brandenburger Schulblatt 1840. III. S. 263 ff. wird von einem offenbar erfahrenen Schulmann gesagt, der erziehende Einfluß der Schule sei — den Einwirkungen gegenüber, die das Haus und später das Leben ausübe — nur klein und könne nur klein sein; die Schule thäte also in dieser Beziehung besser, den Mund weniger voll zu nehmen mit Versprechungen, die sie doch nicht halten könne. Daß nun die Schule nur ein Factor unter den vielen ist, deren Product wir Erziehung nennen, daß ihr darum auch in diesem Puncte Bescheidenheit ansteht, das anerkennen wir vollständig; es ist auch eine der Phrasen, wie so manche in unserer Zeit aufgebracht und nachgesprochen werden: „wer die Schule hat, der hat die Zukunft." Aber daß sie doch wirklich einer jener erziehenden Factoren ist und sich als solchen betrachten, ihre Aufgabe auch nach dieser Seite hin ernst nehmen soll, das ist nicht minder gewiß. Lassen wir Hegel reden. Er sagt (WW. XVI. S. 171 f., s. bei Thaulow, „Hegels Ansichten über Erz. u. Unt." I. S. 26): „In der Familie gilt das Kind darum, weil es Kind ist, es erfährt ohne Verdienst die Liebe seiner Eltern. Dagegen in der Welt gilt der Mensch durch das, was er leistet, er hat den Werth nur, insofern er ihn verdient. . . . Die Schule ist die Mittelsphäre, welche den Menschen aus der Familie in die Welt hinüberführt, aus dem Naturverhältnis der Empfindung und Neigung in das Element der Sache. . . . In der Familie hat das Kind im Sinne des persönlichen Gehorsams und der Liebe recht zu thun; in der Schule hat es im Sinne der Pflicht und eines Gesetzes sich zu betragen, und um einer allgemeinen und bloß formellen Ordnung willen dies zu thun und anderes zu unterlassen, was sonst dem einzelnen ganz wohl gestattet werden könnte. In der Gemeinschaft mit vielen unterrichtet, lernt es sich nach anderen richten, Zutrauen zu andern ihm zunächst fremden Menschen und Zutrauen zu sich selbst in Bezug auf sie erwerben und macht darin den Anfang der Bildung und Ausübung socialer Tugenden." Und später: „Die Erhebung über das Sinnliche geschieht durch die Schule in weit höherem Grad als in der Familie. . . . Da muß der Geist zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten, zum Wissen und Wollen des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden. Dies Umgestalten der Seele — nur dies heißt Erziehung." Ebensowenig als der Wahrheit dieser Sätze wird man sich folgender Auseinandersetzung von Waitz (Allgemeine Pädagogik S. 212 ff.) entziehen können. „Die Schule bringt durch die Gemeinschaft des Lebens und der Thätigkeiten in die Zöglinge eine der Privaterziehung durchaus fremde Regsamkeit und Wärme, die die Lust zur Arbeit sicherer weckt, spornt und erhält, als ohne sie durch irgend welche künstliche Mittel möglich ist. Es bilden sich persönliche Verhältnisse der mannigfachsten Art aus, die um so wichtiger sind, als das Kind in ihnen zum erstenmal, wenigstens bis auf einen gewißen Grad selbständig und freistehend andern gegenübertritt. Diese Verhältnisse werden die Quelle von tausend Erfahrungen, welche die Privaterziehung gar nicht oder nur in verkümmerter Weise zu bieten vermag. . . . Die Schulerfahrungen gehören zu den wichtigsten des Lebens. Die Schule läßt das Kind den ersten umfassenden Blick in das wirkliche Leben thun, es lernt Menschen kennen, die gleiche Ansprüche machen und keine Rücksichten nehmen, wie sie im Hause gewöhnlich waren. Da fühlt der Einzelne, so stark er sonst auch sein mag, sich schwach und bedürftig der andern, er hält sich an ihnen fest und geht mit seinem innern Leben in sie ein, er fühlt sich als Glied eines größern Ganzen und verwächst mit ihm. . . . Der Schüler steht als einzelner gleich vielen andern nur dem Gesetze gegenüber, das eine bestimmte Leistung von ihm fordert. Weit bestimmter als das Haus bringt dadurch die Schule zum Bewußtsein, daß der Lebenskreis, in den der Einzelne eintritt, von ihm durchaus unabhängig und nicht um seinetwillen vorhanden ist, sondern ihn nur duldet als fügsames Glied, das dem Ganzen sich ein- und unterordnet. Dabei soll der Schüler seine Befriedigung finden lernen in dem Gehorsam gegen die Gesetze der Gemeinschaft, welcher er angehört, und in der Bethätigung der Theilnahme für diejenigen, welche ihnen auf gleiche Weise unterworfen sind wie er selbst; die Schule legt dadurch den

Grund für den echten Bürgersinn" (vgl. Scheibert, das Wesen der höheren Bürgerschule S. 250 ff.). Ist hiemit dargethan, daß der Schule allerdings ein erziehender Einfluß zukommt und zwar gerade durch dasjenige, worin sie sich vom Haus unterscheidet, so hat sie überdies noch vieles mit dem Hause gemein. Waitz sagt in dieser Beziehung S. 215 richtig: „Die Eltern haben für eine bestimmte Zeit und zu einem bestimmten Zweck ihre Gewalt und Auctorität freiwillig an den Lehrer übertragen;" dabei bleibt aber die Stellung des Lehrers doch eine andere und soll eine andere sein; „durch Ueberlegenheit des Geistes imponirend, dem Schüler ursprünglich fremd und nur zu ernsten Zwecken ihm zeitweise beigesellt, wird der Lehrer mehr geehrt und gescheut als geliebt, und in der That bedarf er auch als Vertreter und Wächter des Gesetzes weit mehr der Ehrfurcht als der Zuneigung, denn durch jene lassen sich die Gedanken und Strebungen des Zöglings sicherer regieren als durch diese." — Was bislang über den erziehenden Einfluß der Schule im allgemeinen gesagt ist, möchten wir speciell auf die Mädchenschule theils in gesteigertem, theils in modificirtem Sinne anwenden. Es muß zwar allerdings nur „der Mann hinaus ins feindliche Leben;" das Mädchen, die Jungfrau soll dereinst als Hausfrau „drinnen walten" und die von der Natur ihr gesetzten Schranken nicht überschreiten; weiter als in den Mikrokosmus der Schule, den Vorhof des öffentlichen Lebens, soll sie nicht hinaustreten. Aber die Erziehung durch die Schule ist ihr dessenungeachtet nothwendig und heilsam; sie muß selbst auch eine gründliche Erfahrung davon machen, daß es außer dem Familienleben noch ein anderes Leben giebt, welches durch allgemeine Gesetze geregelt ist, wo der Einzelne nur nach seinem objectiven Werth für das Ganze, nach seiner Leistung für allgemeine Zwecke seinen Platz angewiesen erhält; sie muß das lernen schon um ihrer selbst willen, denn auch das Weib muß allgemeinen Gesetzen gehorchen lernen, wie sie die Gesetze der Schule repräsentiren, zur Aneignung und Entwicklung der socialen Tugenden aber ist eben nur eine solche Gemeinschaft die wirksame Schule, dazu für Erwerbung der Menschenkenntnis die erste größere Uebungsstätte, zur Knüpfung dauernder Freundschaften die beste Gelegenheit; die Unterwerfung unter die Auctorität des Mannes lernt das Mädchen vorzugsweise in dem Verhältnis zu dem überlegenen Manne, der ihr als Lehrer gegenübertritt; im Anschluß an die Gesammtheit lernt sie den Werth der Angehörigkeit an die Gemeinschaft schätzen und für dieselbe thätig sein, in dem Wetteifer mit anderen fixirt und begrenzt sich das Gefühl ihres Werthes, das vielleicht im späteren Leben leicht verkümmert würde. Sie muß aber die Erfahrungen, welche die Schule bietet, auch wegen ihres Berufs für andere machen, denn als Gattin, Mutter, Schwester u. s. w. muß sie jenen objectiven Maßstab kennen, der in der Welt gilt, damit sie auf den Gatten, den Sohn, den Bruder 2c. ihren Einfluß in rechter Weise üben könne. Nimmt man noch hinzu, daß die Unnatur der jetzigen Verhältnisse der Gesellschaft nicht wenige Jungfrauen nöthigt, durch Uebernahme von Lehrstellen u. dgl. einen weiteren Schritt in die Oeffentlichkeit zu thun, so erscheint es in erzieherischer Richtung als unerläßlich, daß das Mädchen die Schule selbst auch durchlaufe, an der sie später zu arbeiten berufen sein kann. Vgl. Kühner, Pädagogische Zeitfragen, S. 201 f. — Aus dieser Stellung und Bedeutung der Schule entwickeln sich alle die Pflichten des Lehramtes, die dasselbe gerade, weil es zugleich auch beziehungsweise die Stelle der häuslichen Erziehung und diese doch unter andern Verhältnissen vertritt, zu einem doppelt schwierigen und verantwortlichen Berufe machen; wir haben aber nach dieser Seite nicht weiter aufs Einzelne einzugehen, da dies in den Artikeln „Lehrer" und „Erzieher" bereits geschehen ist und in dem Art. „Schulzucht" noch geschehen wird. Auf die specielleren Artikel verweisen wir auch in Bezug auf die äußeren Bedingungen, wie die Dotation der Schule, die Aufnahme und Entlassung, das Schulgebäude, die Schülerzahl u. s. f.

Sind wir aber nach Obigem keineswegs gewillt, der Schule bloß den Werth einer Unterrichtsanstalt zu belassen: so sehen wir doch ebenso klar, daß, wie die Schule aus dem Unterrichtsbedürfnis, nicht aus dem Erziehungsbedürfnis hervorgewachsen ist, so auch ihre erste und vorwiegende Bedeutung im Unterricht liegt, daher auch die einzelnen Gattungen von Schulen sich nicht nach verschiedenen Erziehungszwecken, sondern nach den verschiedenen Graden des Unterrichts, nach dem weitern oder engern Umfang und den mannigfachen Zweigen der Bildung repartiren. Die natürlichste Theilung

wäre die in zwei Gruppen, in Schulen für specielle Berufsbildung: dahin gehören die Facultäten der Universitäten, die polytechnischen Schulen, Militär-, Handels-, Seeschulen u. dgl.; und in Schulen, die zur allgemeinen, humanen und nationalen Bildung der Jugend bestimmt sind, die keinem Gliede des Volkes fehlen darf, die Elementar- und Volksschulen. Aber wie sogar diese Zweitheilung sich nicht vollständig durchführen läßt, sofern die Universität entschieden über den bloßen Zweck der Berufsbildung hinausgreift: so liegen in der Mitte noch zwei große Schulgebiete, die Gelehrtenschule und die Realschule, von denen es nicht so ganz leicht ist, zu sagen, auf welche von beiden Seiten sie von Rechtswegen sich zu stellen haben. Dem zufolge dürfte es für die Schematisirung der Schulen gerathener sein, die Beziehung oder Nichtbeziehung auf künftige Berufsarten ganz fallen zu lassen und dafür einfach zu unterscheiden: 1) Schulen für die allgemeine Volksbildung; 2) Schulen für wissenschaftliche Bildung; 3) eigentliche Fachschulen; und 4) Schulen für höhere weibliche Bildung.

Denken wir uns nun das gesammte Schulwesen als Gegenstand einer Wissenschaft, d. h. eines Theils der allgemeinen Pädagogik, also — wie Stoy (Encyklopädie I. S. 243 ff.) sie nennt, der „Scholastik", wofür wir das deutsche Wort Schulkunde vorziehen: so läßt sich diese immerhin mit Stoy nach einem aus der praktischen Theologie seit Schleiermacher entlehnten Schema theilen in eine Lehre vom Schulregiment und vom Schuldienst, eine Eintheilung, die sich Fröhlich (die Schulorganisation, Jena 1868. S. 56) angeeignet hat; auch gegen die Unterabtheilungen: 1) Schulorganisation, 2) Schuldotation, 3) Schulaufsicht; und 1) Schulunterricht, 2) Schulleben, 3) Schulverkehr (unter welchem Ausdruck die Beziehungen gemeint sind, in welche die Schule zum Publicum tritt) — haben wir nichts einzuwenden, als daß in einem wissenschaftlichen Schema für die Schulkunde der Lehrer selbst mehr hervortreten sollte, wie dies in andern Rubricirungen geschehen ist. Es ließe sich z. B. nach dem Grundriß, den Thaulow in seiner Gymnasialpädagogik § 61 gegeben hat, auch die allgemeine Schulkunde behandeln: 1) Geschichte des Schulwesens; 2) Wesen und allgemeine Bestimmung der Schule, Arten von Schulen; 3) Organisation des Schulwesens im ganzen und einzelnen; 4) Schulunterricht; 5) Schuldisciplin; 6) Lehrerpersonal. Fröhlich hat a. a. O. S. 58 folgende Rubriken auf die Stoy'sche Grundeintheilung gebaut und sie alle zusammen als Inhalt des Schulrechts bezeichnet: I. Schulregiment. 1) Schulverfassung. A. Allgemeine Grundlage. B. Die Aemter (Behörden) a. des Staats, b. der Gemeinde. 2) Schulverwaltung. A. Dotation. B. Inspection. II. Schuldienst. 1) Unterricht. 2) Führung (= Zucht). — Gegenwärtigem Handbuch hat als Plan zu geordneter Erschöpfung aller die Schule betreffenden Gegenstände folgendes Schema zu Grunde gelegen: die Schulkunde umfaßt 1) die Gesetzgebung. 2) Schule im allgemeinen. 3) Schularten. 4) Schulregiment. 5) Lehrer. 6) Schüler. 7) Unterrichtsgegenstände. 8) Innere Ordnung der Schule. 9) Schulacten. 10) Aeußeres.

Auf die weitere Frage, wie eine Schule einzurichten sei, können wir hier nicht eingehen, da die betr. Puncte in eigenen Artikeln erledigt werden. Dagegen liegt es in der Aufgabe dieses Artikels, die Stellung der Schule zu den realen Mächten, die das Gesammtleben der Nation ordnen und verwalten, d. h. zum Staat, zur Kirche, zur Gemeinde und Familie zu beleuchten.

Fürs erste kann darüber kein Streit sein, daß die Schule nicht das Recht hat, zu erklären, sie sei keiner dieser großen Gemeinschaften verantwortlich, sie habe ihren eigenen Lebenszweck, den sie selbst sich setze. In Wahrheit sind es vielmehr diese Gemeinschaften, die der Schule den Zweck zu setzen haben. Denn die Schule ist keine Grundform menschlicher und nationaler Gemeinschaft, sondern eine Anstalt, die jene Gemeinschaften für ihre Zwecke errichten. Deshalb hat die Schule auch nicht in der Weise, wie Staat, Kirche und Gemeinden ihre Repräsentanten, durch deren Mund sie als Subject redet; die Kinder sind nicht die Schule, aber auch die Lehrer sind nicht die Schule. Würde sich zeigen, daß das Schulwesen eines Landes keine für Staat, Kirche, Gemeinde und Familie brauchbaren Leute liefert: dann würde man einfach solche Schulen aufheben. Damit ist zwar nicht ausgeschlossen, daß zu Zeiten die Zwecke, welche jene Mächte der Schule setzen, einer sich entwickelnden höheren Idee der Bildung nicht entsprechen, die Schule also, d. h. die Leiter derselben aus eignem

Antrieb über das zu niedrig gesetzte Ziel hinausstreben und dadurch in der öffentlichen Meinung eine höhere Zwecksetzung selber vorbereiten. Wir können ganz wohl die Formel Schleiermachers gutheißen, wornach (Erz. L. S. 44) „die Erziehung so eingerichtet werden soll, daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich darbietenden Verbesserungen einzutreten." Aber es ist dies von der Erziehung, nicht von der Schule gesagt, und bei alledem muß das formelle Recht jener höhern Potenzen bestehen bleiben, wenn z. B. die Lehrer anfiengen, ihre Jugend in dem Sinne zu bearbeiten, daß diese in einem monarchischen Staat auf die Beseitigung der Monarchie hinwirken sollte, solch ein Treiben kurzweg abzustellen. Dazu kommt aber noch ein anderer Gesichtspunct. Der Staat ist der reale Träger alles Rechts, daher was irgend rechtskräftig sein soll, von ihm als solches anerkannt und erklärt sein muß; die Kirche ist der reale Träger der gemeinsamen Religion: — die Schule aber ist nicht der reale Träger oder Repräsentant der Bildung, der Humanität, sondern sie ist nur ein Mittel, um das Volk selbst zum Träger dieser Ideen, das Volksleben zur Erscheinungsform derselben zu machen. Sogar die Universität hat eine Seite, wornach sie nicht Akademie, sondern Schule ist, von welcher die Nation keineswegs nur alle Jahre eine Truppe Gelehrter, sondern die erforderliche Zahl tüchtiger Juristen, Prediger, Aerzte rc. fordert, die als solche den schon bestehenden nationalen Ordnungen sich einfügen. Um so mehr ergiebt sich für alle andern Lehranstalten, daß sie sich nicht als die freien, unverantwortlichen Träger der Bildung betrachten dürfen (vgl. d. Art. Lehrfreiheit), sondern daß sie der Nation, der Gemeinde und Familie verantwortlich sind.

Aber wenn alle diese Mächte Anspruch auf die Schule als ein ihnen dienendes Institut machen, werden nicht diese Ansprüche unter sich in Conflict gerathen, so daß die Schule ein Streitobject zu werden in Gefahr ist? Hier ist sogleich zu beachten, daß sich die in Frage stehenden Mächte in ihrem Verhältnis zur Schule nicht feindlich gegenüberstehen. Alle jene Potenzen, Staat, Kirche, Gemeinde und Familie bilden vielmehr einen einheitlichen Organismus, sie sind die organisirte Nation (beiläufig bemerkt, ist uns auch die Kirche gut protestantisch Landeskirche): und indem die Schule der einen jener Gemeinschaften dient und zum Segen wird, thut sie's immer zugleich allen. Deshalb ist, sobald man nur nicht von falschen, dualistischen Theorien ausgeht, die Herstellung eines geordneten, ersprießlichen Einflusses, den jeder von jenen Gemeinschaftskreisen auf die Schule auszuüben, die Bestimmung des Rechtes an dieselbe, das jeder zu beanspruchen hat, gar nicht so schwer, als man es sich dadurch macht, daß man schon von vornherein entweder dem Staat oder der Kirche, der Gemeinde oder der Famlie gerecht zu werden nicht gesonnen ist.

1. Beginnen wir mit der Familie. Da es sich hier um die Schule handelt, zum Begriff der Schule aber gehört, daß Kinder aus verschiedenen Familien in ihr zusammentreffen; da ferner sich von selbst versteht, daß der Schule gegenüber nicht jede Familie als solche das Recht haben kann, Forderungen zu stellen oder etwas anzuordnen: so bleibt, wenn doch die Familie im Unterschied von der (politischen oder kirchlichen) Gemeinde repräsentirt sein soll, nur die Form der Constituirung übrig, die man nach Dörpfelds mit diesem Titel bezeichneter Schrift (Gütersloh 1863) „die freie Schulgemeinde" nennen kann. Vorerst nun kann darüber kein Zweifel sein, daß eine Schulgemeinde als Einheit aller Familien, aus welchen Kinder zur Schule gehen, wie sie selbst nur local existirt, so auch eine unmittelbare Einwirkung und Bedeutung nur haben kann in Bezug auf diejenigen Lehranstalten, die eine wesentlich locale Bestimmung haben. Sodann ist zu fragen: welche Familien bilden diese Gemeinde? Nur die, welche zur Zeit schulpflichtige Kinder besitzen? Dann müßten sie mit dem Austritt ihres Jüngsten aus der Schule auch aus der Schulgemeinde entlassen werden, und die erfahrensten Mitglieder giengen dieser verloren. Und ob kinderlose Eltern nicht möglicher Weise ein tieferes Interesse an der Schule nehmen als manche kinderreiche? So gelangen wir zu dem Satze, daß in Wirklichkeit die „freie Schulgemeinde" mit der bürgerlichen, und somit in der Regel auch mit der kirchlichen Gemeinde identisch sein wird. Dörpfeld selbst hat dies damit anerkannt, daß er (S. 90) nicht nur in das Wahlcollegium, das den Lehrer bestellt, den Ortsvorstand aufnimmt, sondern auch in der „Schulrepräsentation" dem ganzen Gemeinderath Sitz und Stimme

verleiht. Geht man so weit, so ist kaum noch ein Schritt übrig, um die Schulgemeinde mit der bürgerlichen Gemeinde zusammenfließen zu lassen. Und dies wird auch das Richtige sein. Denn was die Schule leisten soll, ist doch weit mehr als bloße Befriedigung der Interessen der Familien; die Kinder gehören den Eltern nicht ausschließlich mit ihrer ganzen Zukunft; sie sind die künftigen Bürger, von ihrer Erziehung hängt das künftige Gemeindewohl ab, und wenn Eltern ihr Kind verwahrlosen, so muß die Gemeinde einschreiten. Dagegen genügt es zur Wahrung der berechtigten Interessen der Familien und zur Erhaltung des Bewußtseins der Gemeinde von ihren Rechten und Pflichten als Schulgemeinde, wenn dem Organismus der Gemeindeleitung eine Vertretung der Schule durch einige gewählte Hausväter als Repräsentanten der Familien und der oder die Hauptlehrer als eine besondre Gemeindebehörde eingefügt werden. Wie weit die Befugnisse einer solchen Behörde gehen sollen, das ist im allgemeinen dahin zu bestimmen, daß zwar a) den das Gesammtschulwesen betreffenden Anordnungen der centralen Behörden die einzelne Ortsgemeinde sich nicht entziehen darf, aber b) daß dem Ortsscholarchat das Recht zustehen muß, auf gesetzlichem Wege gegen solche Anordnungen, die sich an Ort und Stelle als verderblich ausweisen, nicht nur Vorstellungen zu machen, sondern auf Abstellung thatsächlich hinzuwirken. Der wichtigste Punct in dieser Beziehung ist die Wahl und Anstellung der Lehrer; hierüber enthält der Art. Lehrerwahl das Erforderliche.

2. Wir haben schon angedeutet, daß wir die Schulverfassung nicht mit der Schulgemeinde uns abgeschlossen denken, sondern daß alle Schulgemeinden eines Landes unter einer Centralbehörde stehen, wobei wir davon hier absehen, daß in paritätischen Ländern natürlich jede vom Staat anerkannte Kirche ihre eigene Centralbehörde hat. Ob dazwischen noch Provincialbehörden stehen, trägt für die Hauptfrage nichts aus; darauf aber, daß über der Ortsschulgemeinde eine Bezirksschulgemeinde stehe, — gestehen wir wenig Werth zu legen. Denn zur rechtskräftigen Beschlußfassung scheinen sich in Schulsachen Bezirksversammlungen nicht zu eignen, da, soweit sie locale Dinge betreffen, diese nur Sache der Ortsgemeinde, soweit sie aber Allgemeines bezwecken, dies Sache der Landesbehörde ist. Als centralen Leiter des Schulwesens in einem Land vermögen wir nur den Staat anzuerkennen, dessen gesetzgebende Factoren auch das Schulgesetz zu geben, der durch seine hiefür speciell bestimmten Organe das Schulwesen zu verwalten hat. Ist er die rationell ausgebildete Form der organisirten Volksgemeinschaft, so umschließt seine Peripherie auch alles, was in den Bereich des Volkslebens und der Volksinteressen fällt. Nun ist eines der wichtigsten Lebensinteressen eines Culturvolkes die öffentliche Erziehung, die Schule: wie könnte der Staat sie sich selbst, d. h. dem Zufall überlassen? Man redet große Worte davon, daß ja die Familie, daß die Gemeinde auch wisse, was ihren Kindern gegenüber ihre Pflicht ist: aber wenn hundert Familien und Gemeinden dieselbe im Gedächtnis haben, tausend aber aus Gleichgültigkeit oder Eigennutz keine ordentliche Beschulung für nöthig halten, darf der Staat dann sagen: man erinnert euch an eure Schuldigkeit, thut ihr sie nicht, was gehts mich an? Das darf er, wofern er ein Gewissen hat, nicht sagen; er ists dem ganzen Volke schuldig, daß er nicht einen Theil roh aufwachsen läßt, und er ists, als der allgemeine Vormund, den Kindern schuldig, daß er, was die Eltern versäumen, nicht versäumt. Doch auch den Fall angenommen, es wäre ein solcher Schuleifer in jedem Bauernhause, daß er keines Impulses und keines Zwanges bedürfte, der Staat vielmehr sich auf diese wackern freien Schulgemeinden verlassen könnte: so ist doch so viel klar, daß bei den unzähligen Meinungsverschiedenheiten, die sich innerhalb dieser Schulgemeinden geltend machen würden, auf eine Gleichmäßigkeit der Bildung unter einem Volke nicht zu rechnen wäre; daran aber eben muß dem Staate gelegen sein, und deshalb gebührt es sich, daß er das Schulgesetz giebt und dessen Vollziehung überwacht. Treibt er dieses Gleichmäßigkeitsprincip so weit, daß etwa ein Cultminister, auf seine Uhr sehend, verkünden kann: in diesem Augenblick wird in allen Schulen des Landes das so vielte Capitel in dem oder dem Autor gelesen: so ist das eben eine despotische Uebertreibung des Princips, welche wenigstens auf deutschem Boden nicht möglich sein sollte. Dazu kommt ein Zweites. Was irgend im Bereiche des Volkes eine mit bestimmten Rechten ausgestattete Stellung haben will, das muß sich unter den Schutz des Staates stellen, weil er der Inhaber der Macht

und der Urheber und Garant aller positiven Rechte ist. Soll also die Schule für ihre Zwecke und Bedürfnisse eine Sicherung ihrer rechtlichen Stellung haben, so muß sie unter die Fürsorge des Staates treten. Sie wird damit noch nicht unmittelbar Staatsanstalt; sie kann in ihren localen Formen im engsten Verband mit der Gemeinde bleiben, z. B. aus deren Mitteln dotirt werden, aber der Staat, wie er durch Staatsanstalten dafür sorgt, daß es an tüchtigen Lehrern nie mangelt, wie er der armen Gemeinde aus seinen Mitteln beisteuert, damit sie auf gleicher Linie mit andern sich halten kann: so muß er dafür auch fordern, daß sie seinen allgemeinen Normen sich fügt. Aber wie nun, wenn der Staat, weil er die Macht hat, auch sein Recht über das vernünftige und nothwendige Maß ausdehnt? Wer das Recht des Staates und die Wohlthat seiner Fürsorge behauptet, vertheidigt damit nicht auch den Misbrauch jenes Rechtes, wodurch die Wohlthat zur Uebelthat wird. Die Staatsidee ist etwas andres als napoleonisches Regime, und je besser schon das Schulgesetz dafür sorgt, daß die Gemeinden, die Familien, daß die Interessen der Schule selbst auch gegen Uebergriffe der Staatsbehörden gesichert sind, je mehr also der Staat auch seine eigene Machtübung durch das Recht beschränkt, um so weniger sind jene Uebergriffe zu befürchten. Und setzen wir als selbstverständlich voraus, daß die Staatsverfassung eine constitutionelle ist, so kann ja kein Schulgesetz zu Stande kommen, ohne daß die Landesvertretung es annähme, also werden auch jene Grenzen desto richtiger gesteckt werden, je mehr die Volksabgeordneten ihre Schuldigkeit thun. Daß auch damit nicht allen Misgriffen und Vergewaltigungen von Seiten der Staatsbehörden vorgebeugt ist, wer wollte das leugnen? Aber meint man denn, die Behörden, die aus der „freien Schulgemeinde" hervorgehen, würden weniger fähig sein, Misgriffe zu begehen? Bei alledem können wir den Schleiermacher'schen Satz (Erz. L. S. 256) vollkommen acceptiren, wornach das Verhältnis des Erziehungs- und Unterrichtswesens zur Staatsverwaltung immer das sein muß, daß der Staat die fortschreitende Entwicklung nicht hemme, sondern fördere; denn das ist ja überhaupt die richtige Stellung des Staats zu den einzelnen Lebensthätigkeiten im Volke, daß er ihnen freien Spielraum innerhalb der ihnen gebührenden Sphäre gewährt. Positiv und unmittelbar wirkt er also, wie namentlich wiederum Schleiermacher hervorgehoben hat, nur dann ein, wenn es gilt, neue Impulse zu geben, und auch darin thut er sehr wohl daran, vorsichtig zu Werke zu gehen. Aber aus der Möglichkeit staatlicher Misgriffe folgt immer nicht, daß der Staat besser vom Schulgebiete oder wenigstens von einem Theil desselben, also namentlich von der Volksschule ganz weggewiesen würde, sondern nur, daß die das Schulregiment führenden Männer der rechten Weisheit, Besonnenheit und Gewissenhaftigkeit bedürfen, um immer klar zu erkennen, wo sie einzugreifen, wo sie zuzuwarten, wo sie das, was im Volke selber sich regt, was von intelligenten Köpfen, von Männern, die ein Herz für die Sache haben, gewünscht oder angebahnt wird, frei gewähren zu lassen haben.

3. Wir haben bis hieher die Kirche absichtlich außer Betracht gelassen, da die Stellung der Schule zu ihr eine wesentlich andre ist, als zum Staat; was wir aber nach dieser Seite zu sagen haben, das hat nur Bezug auf die evangelische Kirche. Denn die katholische, die dem Staate keine Selbständigkeit als Rechtsstaat zuerkennt, und die ebensowenig der Familie das gebührende Recht gewährt — stellt auch an die Schule solche Forderungen, die ein reines Verhältnis, das suum cuique, schlechthin unmöglich machen und entweder zu unaufhörlichem Streit oder nur zu zeitweiligem Compromiß führen. Es ist auch in neueren Verhandlungen (Culturkampf!) die Herstellung des richtigen Verhältnisses zwischen Staat und Kirche, zwischen Schule und Kirche immer dadurch außerordentlich erschwert worden, daß man, wenn man Anklagen gegen ultramontane Anmaßungen erhob oder Maßregeln gegen Uebergriffe von dieser Seite in Aussicht nahm, „die Kirche" überhaupt meinte und damit der ganz anders gearteten evangelischen Kirche Unrecht that. Da sich diese (wir reden von der als Rechtssubject mit bestimmten Ordnungen des gemeinsamen Lebens existirenden kirchlichen Genossenschaft) als Landeskirche realisirt (s. d. Art. Kirche), so ist sie eine innerhalb der Peripherie des Staats bestehende Corporation, welcher in der Form der Staatsanerkennung ein fester Kreis von Rechten zukommt. Nun fragt es sich, ob sie als Moment der Staatsanerkennung auch gewiße Rechte in Betreff der Schule anzu-

Jugend ihr Christenthum nicht nehmen, es paßt nur nicht in die Schule herein. Die einen wollen deshalb schlechthin gar nichts auf Religion bezügliches in der Schule dulden. Als Muster davon gilt bekanntlich Holland; wir verweisen aber auf das hierüber in der Schrift: „Die religionslose Schule der Niederlande und ihre Früchte“ von F. W. S. Schwarz, Berlin 1868 Beigebrachte*) und fügen nur bei, daß es gar nicht möglich ist, das religiöse Element ganz ferne zu halten, d. h. daß namentlich der Lehrer der Geschichte seinen eignen religiösen Standpunct (oder auch Nicht-Standpunct) gar nicht verleugnen kann. Soll er die religiösen Gefühle seiner Schüler überhaupt nicht verletzen, dann muß mit der Religion auch die Geschichte gestrichen werden und selbst damit ist noch keine Sicherheit gegeben (s. auch d. Art. Confessions- und Communalschulen). Die Frage, ob, wenn sich die Schule aller religiösen Elemente entledigt, dann Haus und Kirche genug Kräfte aufzuwenden hätten, um auch in großen und größten Stadtgemeinden die religiöse Erziehung und Unterweisung selbst zu bewerkstelligen, wollen wir nicht erörtern; denn wo jener Fall eintritt, da müßen schlechterdings die Mittel und das Personal dafür beschafft werden; nur das sei bemerkt, daß die Sache in keinem Falle leicht zu bewerkstelligen ist. — Eine zweite Fraction bilden diejenigen, die nicht die Religion, sondern nur die Confession aus der Schule fortweisen, so freilich, daß auch das Judenthum unter die Kategorie der Confessionen befaßt, also für die Schule eine Allerweltsreligion gefordert wird. Dazu würde etwa die Einrichtung passen, die, wie wir in J. B. Meyers „Religionsbekenntnis und Schule“ (Berlin 1863) S. 164 lesen, in einer Hamburger „Freien-Gemeinde-Schule“ zu finden ist, wornach nicht Religion, wohl aber Religionsgeschichte gelehrt wird, in der Meinung, daß dadurch die Schüler „in religiösen Angelegenheiten sowohl zu selbständigen Menschen werden, als auch das rechte Interesse dafür gewinnen sollen.“ Allein Religionsgeschichte lernt nur der wirklich verstehen, der eine selbständige religiöse Ueberzeugung schon mitbringt; fehlt diese noch (und das wird ja eben vorausgesetzt), und tractirt der Lehrer, was in solchen Kreisen wohl das wahrscheinlichste ist, die Religionsgeschichte als Geschichte der menschlichen Verirrungen, dann wird der Schüler voraussichtlich von allen ihm gleichsam zur Wahl vorgeführten Religionen gar keine wählen. Eine andre, nicht historische, sondern rationelle Methode zu gleichem Zweck wäre diese, daß die Schule nur das lehrt, was die allgemeine Vernunft über Gott, Tugend und Unsterblichkeit zu erkennen giebt, während alles weitere dann von den Geistlichen der besondern Kirchen hinzugefügt werden mag. Diese, der Oberflächlichkeit gar sehr einleuchtende Idee ist bekanntlich seit Basedow zum öftern angepriesen und zu verwirklichen unternommen worden; allein so weit sollte man doch endlich einmal gekommen sein, daß, wer überhaupt in diesen Dingen mitsprechen will, jenen unmöglichen Gedanken nicht wieder vorbrächte. Denn es giebt auch nicht eine einzige Religionslehre, die nicht irgendwie confessionell bestimmt wäre, und die nicht, wenn sie mit geflissentlicher Abstreifung alles confessionellen vorgetragen würde, sofort auch für die eine Confession wie für die andere allen Werth verlöre. Man mag das bedauern, man mag die Ursache am rechten oder unrechten Orte suchen, die Thatsache bringt man nicht hinweg, am allerwenigsten durch alberne Declamationen. Sehr merkwürdig ist in dieser Hinsicht die Art und Weise, wie man in England, um nur überhaupt dem Volke die Wohlthat des Schulunterrichts gewähren zu können, den Dissidenten zu lieb einen allgemeinen Religionsunterricht vom confessionellen zu trennen

---

*) Die Schrift läßt in die dortigen Zustände einen Blick thun, der wahrlich keine Lust zum Nachmachen erwecken kann. Man sieht, wie nur die Anmaßung der Juden und die Gleichgültigkeit der Parteien zu dem Gesetz von 1857 geführt hat, infolge dessen z. B. im Geschichtsunterricht zwar der Name Jesus, nicht aber der Name Christus vorkommen darf, und ebenso in der Geschichte des eignen Vaterlandes die religiösen Motive des Kampfes gegen Spanien nicht erwähnt werden dürfen, so daß die alten Helden und Märtyrer ihren Enkeln als Revolutionäre erscheinen müßen! Die kirchlich Gesinnten haben wohl das Mittel ergriffen, das ihnen allein noch übrig blieb, nämlich Privatschulen zu errichten: allein obige Schrift giebt Belege dafür, wie man es versteht, diese auf jede Weise zu chikaniren. Spricht ein Lehrer gelegentlich eine christliche Ueberzeugung aus, flugs klagt ein Rabbiner ihn an und er erhält Verweise oder seine Entlassung. Das ist die Moral der confessionslosen Schule.

Erziehungs- und Unterrichtslehre" von F. Dittes, S. 185. „Nur in äußerst seltenen Fällen möchte zwischen dem Lehrer und dem Geistlichen, wenn sie sich in den (Religions-) Schulunterricht theilen, eine innere Harmonie stattfinden. . . . Der Lehrer ist Pädagog und der Pfarrer Theolog. Zwischen der auf Anthropologie gegründeten Pädagogik und der auf kirchlichen Satzungen beruhenden Theologie bestehen sehr wesentliche Differenzen. Es kann ein bekenntnistreuer und eifriger Pfarrer mit einem pädagogisch gebildeten und gewissenhaften Lehrer nicht zusammenarbeiten, ohne daß sie einander gegenseitig befehden." Wäre diese Behauptung thatsächlich richtig, dann wäre der Bruch zwischen Kirche und Schule ein unheilbarer. Aber schon die hier aufgestellte Antithese ist eine falsche: die Theologie beruhe auf kirchlichen Satzungen, die Pädagogik auf Anthropologie. Männer, wie Augustin, wie Luther und Melanchthon, die Urheber jener „kirchlichen Satzungen", haben von Anthropologie und Psychologie denn doch auch etwas, ja um ein gut Theil mehr verstanden, haben in des Menschen Herz und Leben tiefere Blicke gethan, als manche von denen, die sich auf ihre von irgend einem Dritten entlehnte anthropologische Weisheit ein Namhaftes einbilden. Aus ihrem eigenen Wissen und Gewissen haben die Väter der Kirche ihre Lehren geschöpft; und so ist es eine durchaus falsche Behauptung, daß alle Theologie ein bloßes Wiederkäuen und Einprägen traditioneller Satzung sei. Alle Theologie ist Vermittlung des Denkens und Glaubens; wäre sie das nicht, so wäre sie gar nicht Wissenschaft. Und daß von da aus auch die Praxis christlicher Unterweisung sich stets neu belebt, davon müßte ein Blick in den dermaligen Stand kirchlicher Katechetik unzweifelhaft überzeugen, wofern man sich überzeugen lassen wollte. Einstweilen ist es, so viel wir sehen, noch die allgemeine Meinung, daß die Ueberwachung und Leitung des Religiösen in der Schule Namens der Kirche deren amtlichen Organen gebühre; auch die neueren und neuesten Schulgesetzgebungen (s. Richters Kirchenrecht, 6. Aufl., besorgt von Dove, Leipzig 1867. S. 917, 918) sagen fast gleichlautend: „den Religionsunterricht übernehmen und besorgen die Kirchen für ihre Angehörigen," unbeschadet der einheitlichen Leitung der Unterrichts- und Erziehungsanstalten.

b. Also „unbeschadet der einheitlichen Leitung". Diese Clausel ruft die weitere Frage hervor: wie denn nun beides, diese einheitliche, dem Staate zustehende Centralleitung mit jenem Rechte der Kirche organisch zu verbinden, wie beides gegen einander abzugrenzen sei, damit die Interessen des Staates, und mit ihm der Gemeinden und Familien von der Kirche wirklich „unbeschadet" bleiben. Das Richtige hierüber ist in Richters Kirchenrecht S. 917 bündig gesagt. „Die Auslieferung des Volksunterrichtswesens an die Kirche" (wie der Jesuitismus dieselbe verlangt) „ist ein Verzicht auf eine der edelsten Pflichten, die dem Staat obliegen. Wohl aber soll sich der Staat erinnern, daß die Kirche ihm vieles zu bringen vermag, was er sich selbst nicht gewähren kann. Er handelt mithin gut und recht, wenn er die Organe der Kirche nicht bloß bei der Leitung des Religionsunterrichts und der Bestellung der Religionslehrer, sondern bei der Verwaltung des Unterrichtswesens überhaupt würdig betheiligt." Also das ist der Punct, auf den es ankommt: die Kirche trägt eine Fülle geistiger Kräfte in sich, die der Staat zum Dienste des Schulwesens benützt und verwendet; und sich dazu verwenden zu lassen, ist sie mit Freuden bereit, weil alles, was an einem Volke, an Jungen und Alten Gutes gethan wird, auch den Zwecken des Reiches Gottes entspricht. Die erforderlichen Fähigkeiten der Kirche sind gegeben erstens in der allgemeinen wissenschaftlichen Bildung, die theils als Vorbedingung, theils als Begleitung und Ergänzung der theologisch-wissenschaftlichen Bildung den amtlichen Organen der Kirche zukommt, und zweitens in der seelsorgerlichen Stellung, die der Geistliche innerlich und äußerlich, d. h. durch seine Gesinnung, sein persönliches tiefes Interesse für alle Gemeindeglieder, und andererseits durch seine amtliche Befugnis, öffentlich und privatim zu mahnen, zu warnen, ins Gewissen zu reden, vor allen andern einnimmt. Im J. 1803 hat eine kurfürstlich bayerische Verordnung den Geistlichen gesagt, sie würden einen Verrath an der guten Sache begehen, wenn sie sich der künftigen Mitwirkung in den Schulen weigerten; und wir sagen: der Staat würde eine Thorheit begehen, wenn er die Mitwirkung dieser Kräfte verschmähte. Er darf ja nicht fürchten, daß die evangelische Kirche darauf ausgehe, sein Recht irgendwie zu beeinträchtigen; ihre Diener lassen sich gern solchen Auftrag des Staates sammt der

ihnen diesfalls gegen den Staat obliegenden Verantwortlichkeit auferlegen: er schließt sich so ganz natürlich mit dem zusammen, was ihnen als Dienern der Kirche obliegt. Damit ist aber ja nicht aus-, sondern eingeschlossen, daß der Theolog, um diesem in seine Bildung und Berufstreue gesetzten Vertrauen zu entsprechen, sich auch speciell mit wissenschaftlicher Pädagogik vorbereitend beschäftigen und sich die Lehrkunst wie die Kunst der Schulleitung praktisch aneignen muß.

Solcher organische Zusammenschluß der Wirksamkeit in der Volksschule mit der Wirksamkeit in Kirche und Seelsorge vollzieht sich desto naturgemäßer, je directer auch das wahre Wesen, die Bestimmung der Volksschule gerade im Unterschiede von den höheren Lehranstalten der Kirche zugekehrt ist. Denn wenn tiefer blickende Pädagogen auch für die Real- und Gelehrtenschule sich dagegen wehren, daß ihr nicht statt der allgemeinen, humanen Bildung eine specielle Berufsbildung zum Zweck gesetzt werde: so muß gegen solche falsche Zwecksetzung am allermeisten in Betreff der Volksschule protestirt werden. Die Volksschule soll und muß vielmehr auch dem niedersten und ärmsten Volksgenossen diejenigen idealen Güter aneignen, die ihm seine Menschenwürde verleihen und bewahren, die ihn später im Berufsleben geistig emporheben und aufrecht halten; also gerade das hat sie ihm darzureichen, was ihm zum Gegengewicht dient gegen die niederziehenden Wirkungen der täglichen Berufsarbeit, was den Geist frisch und klar, das Herz warm hält. Dies wird wohl von manchen zugestanden; aber sie sagen nun: jenes Ideale, was der Seele jedes Schülers eingepflanzt werden soll als Substanz der Humanität, sei nicht die Religion. Was denn? Nun, Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften, Sprachlehre, das alles sind ja Wissenschaften, die dem Geist Nahrung geben, ihn wecken und stärken. Aber wird wohl ein vernünftiger Lehrer seinen Unterricht in der Volksschule mit geschichtsphilosophischen, naturphilosophischen, ästhetischen Ideen beginnen? Will man durchaus nicht einsehen, daß die Philosophie des Volkes nichts anderes ist als die Religion? — Richtiger und klarer wäre es jedenfalls, wenn man sagte: dieses Ideale ist die Sittlichkeit. Und wie das Ziel der Erziehung überhaupt immer nur dann richtig gefaßt wird, wenn man es ethisch bestimmt: so findet dasselbe noch seine besondere Anwendung auf jenen Theil des Volkes, von dem gerade die Volksschule bevölkert wird. Sittlichkeit aber kann wieder nur in ihrer wesentlichen Einheit mit der Religion, mit dem Christenthum, gepflanzt und gepflegt werden; jenes seichte Geschwätz von dem „lieben, guten Menschen", zu dem jeder sich selbst machen soll, lockt keinen Hund vom Ofen, geschweige einen Menschen aus der Naturmacht der Sinnlichkeit heraus. Also ist unser Schluß der: die Idealität, welche die Volksschule der Volksjugend auch in den untersten Schichten beibringen und in ihr pflegen soll, hat ihren substantiellen Mittelpunct in der Religion; Religion in ihrer Einheit mit der Sittlichkeit zu pflegen, ist Sache der Kirche; also muß der Nexus der Kirche mit der Schule gerade auf dem Gebiete der Volksschule, die nicht neben der Religion noch im höheren Betriebe der Wissenschaften anderweitige ideale Elemente zu ihrer Verfügung hat, am engsten und festesten sein. Der Modus dieser Verbindung kann je nach dem Unterschied der Zeiten und Verhältnisse ein verschiedener sein, und als das beste und wünschenswertheste erkennen wir es mit allen der Schule wohlgesinnten an, wenn die Organe der Kirche den Lehrern an der Schule zur Seite stehen in dem apostolischen Sinne, wie er **2** Kor. **1, 24. 1** Petri **5, 3** gezeichnet ist. Aber das Grundverhältnis muß im Interesse der Schule und des Volkes unangetastet bleiben; es handelt sich nicht um Herrenrechte und Rangordnung, sondern es handelt sich um höchste Güter, die Kirche und Schule mit einander zu verwalten haben.

**Schule**, ihre Errichtung und Erhaltung, s. Errichtung und Erhaltung der Schule.

**Schule**, ihre Pflichten in Bezug auf körperliche Erziehung, s. Körperliche Erziehung, Pflichten der Schule.

**Schule und Haus** (vgl. d. Art. Aufgaben, Erzieher, Erziehung, Ferien, Kirche, Geistliches als Seelsorger 2c., Mitschüler, Schulzucht). Schule und Haus theilen sich mit einander in das Geschäft der Erziehung. Es ist der Mühe werth, etwas näher darauf einzugehen, wie dies geschehe und zu geschehen habe. Wir sind natürlich nicht gemeint, beiden genannten Mächten einen gleichen Antheil an dem Geschäfte der Er-

ziehung anweisen zu wollen; vielmehr scheiden wir den größeren Theil dem Hause zu. Die Eindrücke und Einwirkungen des Hauses sind früher, zahlreicher und stärker als die der Schule. Das Kind bringt ja einen größeren Theil der Zeit außerhalb der Schule als in derselben zu. Ehe es schulpflichtig wird, fällt von seiner Zeit der Schule gar nichts zu, besucht es aber die Schule, so nimmt diese doch nur einige Stunden des Tages für den unmittelbaren Unterricht in Anspruch, die häuslichen Aufgaben für die Schule fallen, wie der Name giebt, dem Hause zu. Ueberdies pflegen und warten die Eltern das Kind, wie von Geburt an, so auch später, mit Liebe und Zärtlichkeit; ja sie versenken sich so sehr in das äußere und innere Leben der Kinder, daß es wirklich widernatürlich wäre, wenn diese nicht im Zweifelsfalle eher den Eltern und dem Hause zufielen, als den Lehrern und der Schule. Denn es ist nicht zu leugnen, in der Schule tritt dem Kinde überwiegend der Ernst und das Gesetz entgegen; hat sie doch meist mit widerstrebenden Gewalten zu kämpfen. Die Gewöhnung an Ruhe und Ordnung kann die Schule bei der Masse der Schüler nicht durch jene gemüthlichen und liebenswürdigen Mittel zu Stande bringen, deren sich die elterliche Zärtlichkeit bedient. Die Aufmerksamkeit zu fixiren, und sie so zu fixiren, daß sie zum Streben und zum Fleiß wird, das ist eine Aufgabe, die der Schule besonders zufällt, in deren Erfüllung sie aber in den lebhaftesten Conflict geräth mit der Beweglichkeit, Ungebundenheit und Zerstreutheit der Jugend. Während das Haus vielfach in der Lage ist, den Kindern Genüsse zu verschaffen, sind solche Gelegenheiten in der Schule dünn gesät und sie muß vielmehr die Genüsse oft beschränken. Diese Verhältnisse versetzen die Schule gegenüber von dem Hause im Falle eines Conflictes zum voraus in eine ungünstige Stellung. Diese Stellung wird noch viel ungünstiger, wenn man die Schule, wie Herbart thut (vgl. d. Art. Herbart I. S. 626 f.), nur als eine Nothhülfe ansieht, deren Bestimmung sei, die Lücken zu ergänzen, welche die Familie bei Heranbildung der Kinder nicht auszufüllen vermöge. Das ist freilich eine niedrig gehaltene Anschauung von dem Wesen und der Bedeutung der Schule. Man könnte wohl auf den ersten Blick wünschen, die Familie sollte die Ausbildung und Erziehung des Kindes soweit fortsetzen, bis es zur Selbständigkeit gelangt wäre. Allein dies sind in unsern Tagen fromme Wünsche; wo ist denn eine Familie, in welcher die Eltern im Stande wären, neben ihren Geschäften einer Anzahl von Kindern auch nur die Bildungsmittel einer Volksschule zu gewähren? Die Unmöglichkeit liegt so auf der Hand und die Schule erweist sich so sehr als ein unentbehrliches Glied in dem Organismus der modernen christlichen Gesellschaft, daß jedes weitere Wort darüber überflüßig erscheinen muß. Dagegen scheint es am Orte zu sein, die Bedeutung der Schule für die Erziehung und Bildung des Individuums hier näher zu zeichnen und insbesondere den eigenthümlichen Werth hervorzuheben, den sie neben der häuslichen Erziehung in Anspruch nimmt.

Die Schule empfängt den Schüler beim Eintritt als eine neue, überwältigende Macht, in deren Hände er gegeben ist. Alsbald bildet sich in ihm die Ueberzeugung, daß er ihre Ordnung nicht verletzen dürfe. Diese Gewalt stellt sich ihm verkörpert dar in dem Local der Schule, in der Persönlichkeit der Lehrer, in der Förmlichkeit und dem Ernst, womit die Ordnung gehandhabt wird, in dem gleichmäßigen, lückenlosen und geregelten Gang des Unterrichts, in den Satzungen und Geboten, endlich auch in den eigenthümlichen Entbehrungen und Freuden der Schule (Freizeiten und Vacanzen). Bald faßt der Schüler seine Schule als ein zusammengehöriges Ganzes gegenüber von andern Schulen, sich selbst als einen Theil desselben, es pflanzt sich ein gewißes Standesbewußtsein, das ja nicht selten bei Reibungen zwischen den Angehörigen verschiedener Schulclassen und Schularten hervortritt und den Einzelnen hereinzieht, auch wenn er sonst der Schule nicht eben mit Vorliebe zugethan ist. Dieser Gemeingeist, wenn man den Ausdruck für so kleine Verhältnisse gebrauchen darf, hat sich manchmal auch in äußeren Abzeichen kund gegeben. Als nach den Befreiungskriegen das Turnen in unsern Schulen Aufnahme fand, kam an manchen Schulen, an welchen dasselbe betrieben wurde, die Sitte auf, daß die Schüler sich auch gleich kleideten. In unseren Tagen aber, seit 1848, ist an vielen Real- und Lateinschulen die Unterscheidung der Zusammengehörigen durch die Farbe der Mützen üblich geworden. Selbst höhere Töchterschulen unterscheiden sich von einander durch

bestimmte Farben der Kleidung. Wenn man auch diesen Abzeichen in den Fällen keinen besondern Werth beimessen kann, in welchen sie von oben befohlen sind, so erscheinen sie doch da, wo sie von den Schülern gesucht und erbeten werden, als ein Ausdruck des Gefühls ihrer Zusammengehörigkeit. — Es ist aber dies gerade eine Wirkung des Schullebens, welche, insbesondere für das männliche Geschlecht, nicht gering anzuschlagen ist. Der Knabe, von Natur bestimmt, dereinst in einen weiteren Berufskreis einzutreten, fängt gleichsam damit an, daß er aus den engeren Schranken der Familie übergeht in das weitere, ebenfalls abgeschlossene Gebiet der Schule. Die Schule ist es, in der zuerst sein Gesichtskreis sich erweitert; hier muß er anfangen, sich selbst zu rathen und zu helfen, er muß unter vielerlei Mitschülern lernen sich zu behaupten, sich vertragen, zurechtlegen und abwehren, er muß seine fünf Sinne zusammennehmen, Zeiten einhalten, seine Geräthschaften in Ordnung haben, seine Zunge bald zu zügeln, bald zu gebrauchen wissen, ruhig sitzen und vor allem auf das Wort des Lehrers hören. In allen diesen Beziehungen ist die Schule eine Vorschule zugleich für das Leben, ein passender Uebergang zur Thätigkeit in der Gesellschaft. Und während die Kinder in den Schulen sich vielfach abschleifen, abhärten, sich schicken und Fronte machen, werden die Kinder, die keine öffentliche Schule besuchen, wenn sie nun doch in die Gesellschaft eintreten müßen, die einen roh und ungebärdig, die andern schüchtern und unbeholfen, wieder andere empfindlich und reizbar, nicht selten auch eigensüchtig und anspruchsvoll, sie entbehren aber jedenfalls jenes Gleichmaß ihrer geistigen Entwicklung, welches die Bewegung und Uebung der Kräfte im Verkehr mit gleichstehenden Altersgenossen und die Disciplin der Schule mit sich bringt. Schon innerhalb des Familienkreises unterscheiden sich ja einzeln aufwachsende Kinder in dieser Beziehung wesentlich von solchen, die unter vielen dem Alter nach nahestehenden Geschwistern erzogen werden.

Ein weiterer Vorzug der Schule besteht in der Gemeinsamkeit des Unterrichts. Zwar kann bei gleicher Tüchtigkeit der Hauslehrer einem oder ein paar Schülern mehr sein, als der Lehrer einer öffentlichen Schule einem ganzen Coetus. Auch ist zuzugeben, daß es Naturen giebt, welche in einer großen Masse zu wenig angesprochen, in einer gewißen Indifferenz sich verlieren und daher mehr eine specielle, eigens für sie berechnete Fürsorge bedürfen. Es ist ferner zu beklagen, daß in unseren Volksschulen die Schülerzahl immer noch zu groß ist, als daß ein Lehrer dafür genügte. Allein es giebt doch auch in den stark besetzten Volksschulen immer noch Momente, in welchen alle ohne Unterschied sich angesprochen finden; wir meinen das gemeinschaftliche Gebet, den Gesang, die biblische Geschichte, freilich immer vorausgesetzt, daß das alles auf die rechte Weise betrieben wird. Ferner muß der Lehrer, je größer die Schülerzahl ist, um so mehr seine Stimme nicht nur, sondern überhaupt seine Kräfte anstrengen, und die Wirkung davon auf die Schüler kann nur eine vortheilhafte sein. Wenn sie warnehmen, wie Ernst es dem Lehrer ist, so muß das auch in ihnen ein entsprechendes Streben hervorrufen. Ein Hauslehrer kann mit seinen Schülern flisternd und mit schwacher Stimme verkehren, sie können ihm ebenso antworten, es ist keine Nöthigung für sie vorhanden, laut, deutlich und kräftig zu antworten. In einer großen Schule ist letzteres unvermeidlich und es wird eher zu befürchten sein, daß die Schüler ins Schreien, als daß sie ins Flistern verfallen. Einen besondern Werth aber beim gemeinsamen Unterricht mehrerer Altersclassen hat die Anleitung zur Selbstbeschäftigung, welche diejenigen Schüler erhalten, mit welchen der Lehrer jetzt nicht unmittelbar verkehrt, ferner der gegenseitige Wetteifer, der hier von selbst unter Gleichen geweckt wird. Wie ansprechend ist in einer gut geführten Schule der Eifer, womit sich die Kinder zum Antworten vordrängen. Da ist Leben, Bewegung, Interesse und Freudigkeit in Momenten, in welchen ein Schüler im Privatunterricht vielleicht in einer ganz indifferenten Stimmung sich befindet. Wie aber im öffentlichen Unterricht ein Eifer den andern weckt, so verbreitet sich in der ganzen Schülerzahl ein lebendiger Wettstreit, der auch lahme und phlegmatische Naturen in seine wohlthätigen Wirkungen hereinzieht. In der richtig bemessenen Benützung dieses Wetteifers liegt ein sehr wichtiges pädagogisches Mittel der Schule, welches dem Hause und dem Privatunterricht nur wenig zu Gebot steht. Anerkennung, Beifall, Lob, Prämien am rechten Orte und auf die rechte Weise gespendet, haben hier ein weit ergiebigeres Feld, als in der Familie.

In gleicher Weise wirkt öffentliche Erinnerung, Tadel, Strafe kräftiger und beschämender, wobei wir natürlich nicht gemeint sind, der Privatseelsorge, die vieles besser unter vier Augen abmacht, ihre Berechtigung absprechen zu wollen. Die Wirkungen eines eindringlichen, mit entschiedener Tüchtigkeit ertheilten öffentlichen Unterrichts vermögen bisweilen auch schädlichen Einflüssen des Hauses die Wage zu halten; ungezogene, verwöhnte und verdorbene Kinder sind schon manchmal gute Schüler geworden und haben von der Schule aus durch ihr Beispiel, durch Mittheilungen aus dem Unterricht und Verbreiten guter Bücher Segen über sonst verwahrloste und herabgekommene Familien verbreitet. Es giebt Beispiele, daß durch Kinder von der Schule aus in den Häusern das Tischgebet und Hausandachten Aufnahme gefunden, daß dem öffentlichen Gottesdienst mehr Interesse und Theilnahme geschenkt worden ist. Ohnehin wirkt die Ordnung der Schule nothwendig auch auf die Ordnung des Hauses zurück. Das Kind muß zur Zeit, es muß ordentlich angekleidet, gewaschen, gereinigt in der Schule erscheinen; so muß also das Haus darauf Bedacht nehmen, das Kind so zur Schule zu schicken, damit nicht auch die Familie beschämt werde.

Ueberhaupt aber müßen Haus und Schule zur Förderung des gemeinsamen Werks einen Bund mit einander eingehen, in welchem die Grenzen beider Gebiete abgesteckt und die Pflichten und Rechte beider Theile verzeichnet sind. Man kann doch in christlichen Staaten nicht zurückgreifen auf die Einrichtungen in den dorischen Staaten des alten Griechenlands, oder auf die Phantasieen Platos, wornach der Familie ihr Recht auf die Erziehung der Kinder genommen, die Kinder baldmöglichst der Gewalt der Eltern entzogen und von Staatswegen zu Bürgern herangebildet werden. Und wenn ein ähnliches Verfahren zwar nicht im Namen des Staates, aber in dem einer verweltlichten Kirche geplant würde, welche Zwecke weltlicher Herrschaft durch weltliche Mittel aller Art verfolgt, so müßten wir nicht minder aufs entschiedenste protestiren. Das Neue Testament ruft uns warnend zu: Werdet nicht der Menschen Knechte. Wenn wir es demgemäß überhaupt als den letzten Zweck der Erziehung hinstellen, daß der Mensch sich nicht unbedingt in den Dienst einer weltlichen Macht, heiße sie nun Staat, Kirche, Vaterland, Gemeinschaft, Secte oder wie sie sonst wolle, begebe, sondern daß sein Leben als ein G o t t e s d i e n s t erscheine, so wollen wir damit natürlich nationale, wissenschaftliche und kirchliche Zwecke nicht ausgeschlossen wissen, aber wir stellen sie unter die höchste Norm des göttlichen Gesetzes. Der Familie aber, dem natürlichen Ausgangspunct aller socialen Institutionen, dem festen Grund, auf welchem die Gesellschaft ruht, der Familie, welche nicht aufhört, um das Leben des Menschen in seiner ganzen Ausdehnung die zartesten Bande zu weben, wollen wir ihre Rechte auf die Erziehung gewahrt wissen neben der Schule, welche in einem vorgerückteren Culturzustand der Menschheit entstanden, auf dem Boden des Christenthums und vorzugsweise des Protestantismus ihre ganze Bedeutung erlangt hat.

Wenn nun Schule und Haus zum Zwecke der Erziehung mit einander einen Bund eingehen, so ist damit zweierlei gesetzt, einmal daß jeder Theil den andern in seinem Rechte anerkennt und seine Selbständigkeit respectirt, sodann daß beide Theile einander zu Erreichung des gemeinsamen Zweckes thätige Unterstützung gewähren. Das Haus also seinerseits wird die Schule betrachten als seinen natürlichen Verbündeten zum Heile der Kinder, gleichsam als deren zweite Heimat, in welcher die Lehrer Vaterstelle an ihnen vertreten. Der Erfolg des gemeinsamen Geschäfts muß ja von vorne herein in Frage gestellt werden, wenn die Eltern die Lehrer geringschätzen und sich geringschätzig über sie und ihren Beruf äußern, ihre Schwächen geflissentlich hervorheben, wenn sie den Schülern behülflich sind, die Ordnungen der Schule auf jede Weise zu umgehen, für ihre offenbaren Fehler und Unarten stets Entschuldigungen bereit haben, die Fertigung ihrer Hausaufgaben mit Gleichgültigkeit behandeln, mit einem Wort die Schule ihnen entfremden. Daß dies geschieht und sogar in gebildeten Kreisen geschieht, lehrt leider die Erfahrung. Aber auch von der andern Seite werden hier große Fehler gemacht. Manche Lehrer geben durch die Art, wie sie ihren Beruf auffassen, Anlaß zu so geringschätzigen Urtheilen. Sie sehen so wenig die Eltern als ihre Verbündeten an, daß sie sich beigehen lassen, gegenüber von den Kindern die Achtung aus den Augen zu setzen, welche sie denselben schuldig sind. So erlauben sich oft Lehrer bei Kindern aus den untern Ständen, wenn sie sich Verfehlungen zu

schulden kommen lassen, kränkende Anspielungen auf den Stand und das Gewerbe der Eltern. Andere sprechen gegenüber von hochgebornen Kindern mit Hohn von der Stellung des Vaters, sie legen es ihnen nahe, daß sie eben, weil sie höheren Standes sind, um so schärfer behandelt werden, ja sie geben dem Schüler auf, dem Vater unangenehme Dinge auszurichten, und es kann vorkommen, daß man den israelitischen Schüler fühlen läßt, daß er ein Jude, den katholischen, daß er ein Jesuit, den protestantischen, daß er ein Ketzer sei. Da kommen Schule und Haus in eine schiefe Stellung zu einander und zwar zieht die Schule hier immer den kürzeren. Das Kind nimmt natürlich die Partie des Hauses, der Lehrer verscherzt die Achtung des Schülers oder wird ihm geradezu verhaßt. Wenn auf diese Weise Eltern der Schule oder die Schule den Eltern die gebührende Achtung versagen, so wird die gemeinsame Aufgabe beider einander in Liebe und Vertrauen Handreichung zu thun vereitelt.

Dasselbe geschieht, wo das Haus in das Gebiet der Schule oder die Schule in das Gebiet des Hauses Eingriffe thut. Was hier zunächst die Zeit betrifft, so hat das Haus kein Recht, über die Zeit zu verfügen, welche für die Schule nöthig ist, ebenso wenig aber darf die Schule Ansprüche machen auf die Zeit, welche der Schüler nicht für die Schule zu verwenden hat. Hieraus folgt für das Recht der Schule, daß der Schüler nicht ohne Vorwissen beziehungsweise Erlaubnis der Schule Lectionen versäumen darf (s. den Art. Schulversäumnis). Der Hausvorstand hat in keiner Weise das Recht, den Kindern willkürlich Urlaub zu geben, sie von Aufgaben zu dispensiren, ihnen Lehrstunden oder gar obligate Fächer nachzulassen. Vielmehr kann alles dies nur mit Erlaubnis der Lehrer beziehungsweise der Schulvorstände geschehen, wobei natürlich, im Falle der Bittsteller sich benachtheiligt glaubt, das Recht der Beschwerde offen steht. — Weiterhin müßen wir der Schule das Recht zuweisen, die Zeit des Schülers, welche er nicht in der Schule zubringt, in so weit in Anspruch zu nehmen, als dieselbe für die häuslichen Aufgaben nöthig ist. Daß für diesen letzteren Zweck nicht zu viel Zeit erfordert werde, dafür hat die Schulaufsicht und Schulordnung zu sorgen. Das Haus seinerseits hat in Bezug auf die Hausaufgaben dafür zu sorgen, daß die Zwecke der Schule bei denselben gefördert werden, also namentlich daß der Schüler das ihm Aufgegebene so wie sichs gebührt lerne und ausarbeite, und daß er das Letztere selbst, mit Aufbietung seiner eigenen Kraft thue. Ueber die Gefahren der Beiziehung von Privatlehrern vergleiche den von diesen handelnden Artikel. Sind die Aufgaben der Art, daß die Angehörigen erklären müßen, sie seien wegen ihrer ungenügenden Kenntnisse nicht im Stande, die Kinder dabei zu überwachen, so gilt das in der Regel doch nicht von den Memoriraufgaben und von der Form des Geschriebenen; man fördert aber die Zwecke der Schule schon dadurch wesentlich, daß man die Kinder zu Hause pünctlich abhört, und daß man auf reinliche Handschrift dringt. Andererseits soll das Haus der Jugend Raum lassen, sich in Verwendung der von der Schule vergönnten freien Zeit nach eigener Neigung frei zu bewegen. Sehr gut sagt Kühner: „Man dringe zwar immer vorerst auf eine vollständige und tüchtige Arbeit in dem, was für die Schule gethan sein muß; aber man erhalte für den Ausgang dieser Arbeit stets die Aussicht auf eine freie Thätigkeit offen und *lege auf die erarbeitete Freiheit nicht wieder die Last eines solchen Privatunterrichts*, der weniger dem besonderen Bedürfnis des Knaben, als conventionellen Zwecken dient, oder auch nur dazu helfen soll, den Knaben so unausgesetzt in Athem zu erhalten, daß er keinen Muthwillen auszuüben vermag."

Wenn die Schule mit der Stellung häuslicher Aufgaben in die Rechte des Hauses herübergreift, so hat sie auf diese Grenzen sich auch zu beschränken. Wenn daher Eltern in der schulfreien Zeit ihren Kindern Privatunterricht geben lassen, sei es in Schulfächern oder in andern Dingen, z. B. Zeichnen, Musik, Fechten, Reiten, Tanzen, so kann das die Schule nicht verbieten, so lange ihre Zwecke dadurch nicht gefährdet erscheinen. Gewissenhafte Eltern werden, wenn sie bedenklich darüber sind, mit den Lehrern und Schulvorständen sich ins Einvernehmen setzen, so gewiß als diese letzteren die Eltern auf befürchtete oder wargenommene Folgen aufmerksam machen werden. Sich weiter einzumischen, den Eltern allerlei Schwierigkeit zu bereiten, ist ebenso unbefugt von Seiten der Schule, als es unpädagogisch ist, dem Schüler, der ja durch die Auctorität des Hauses gedeckt ist, fortwährend sein Misfallen zu erkennen zu

geben. — Es kann keinem Lehrer oder Vorstand einer Volksschule einfallen, über die Beschäftigung disponiren zu wollen, welche das elterliche Haus dem Schüler in der schulfreien Zeit auferlegt, man muß es den Eltern überlassen, ihre Kinder, die sich der Hauswirthschaft und der Familie schon verschiedentlich nützlich machen können, nach Umständen zu diesen und jenen Zwecken zu verwenden, sofern dadurch der Schule kein Eintrag geschieht.

Hier muß weiter die Frage besprochen werden, wie sich Schule und Haus in Beziehung auf ihre Rechte gegenüber von den Ferien (Vacanzen) auseinandersetzen. Gehören dieselben der Schule oder dem Hause? Die Vacanz ist offenbar ein von der Schule ausgehendes, derselben eigenthümliches Institut. Die Schule bestimmt das Wann? und das Wie lange? Sie setzt nach dem Ende der Ferien ihre Arbeit an den Schülern wieder fort. Sie kann sich folglich unmöglich ganz gleichgültig gegen die Ferienzeit und deren Benutzung verhalten. Sie hat das Recht zu verlangen, daß ihre Arbeit nach dem Schluß der Vacanz eine Fortsetzung sei und nicht zu einem neuen Anfang sich gestalte, d. h. daß der jugendliche Geist den Gegenständen des Unterrichts nicht ganz entfremdet werde. Dies geschieht durch die Vacanzaufgaben, welche die Schule anzusinnen ein Recht hat, nicht damit die Schüler Neues lernen, sondern daß die Reminiscenzen der Schule in ihnen wach bleiben. Doch sind in Beziehung auf diese Vacanzaufgaben wesentliche Rücksichten zu beachten. Bei denjenigen Schülern, welche zu Hause während der Ferien zu Geschäften der Landwirthschaft oder des Erwerbs angehalten werden, wie dies in der Regel bei den Kindern der Volksschule der Fall ist, sind diese Aufgaben entweder ganz wegzulassen, oder auf ein Minimum zu beschränken. An Volksschulen wird es genügen, die Schüler auf eine geregelte Repetition des Memorirten zu verweisen. Eben deshalb aber, weil auf häusliche Arbeiten während der Ferien an Volksschulen nicht zu rechnen ist, wird es zweckmäßig sein, wenn diese Ferien nicht zu lange dauern, sondern auf 8, 14 Tage, allerhöchstens 3 Wochen beschränkt werden. Kürzere Ferien wären überhaupt auch für solche Schulen zu rathen, in welchen die Schüler noch so wenig angestrengt werden, daß sie eigentlich eine Erholung nicht nöthig haben und die Eltern während langer Ferien in Verlegenheit kommen, wie die Kinder ihre Zeit zweckmäßig ausfüllen sollen. Wir meinen die Schulen der jüngsten Classen. Allein es lassen sich die Ferien der einzelnen Classen in den wenigsten Fällen von denen der andern losreißen. In höheren Lehranstalten tritt zwar die Rücksicht auf Verwendung der Schüler zu häuslichen Geschäften während der Ferienzeit wenig oder gar nicht ein und es kann denselben daher zugemuthet werden, den Zusammenhang mit der Schule auch über diese Zeit mehr zu pflegen; da aber die Schule kein Recht hat, die Zeit der Ferien, in welcher die Schüler dem Hause gehören, mehr in Anspruch zu nehmen, als nöthig ist, damit die Continuität des zu Lernenden nicht ganz unterbrochen werde, so ergiebt sich daraus für die Art der Aufgaben über diese Zeit, daß sie nur zu bestehen haben in Wiederholung des Vorgekommenen und in weiterer Uebung des bereits Eingeübten. — Von allen disciplinarischen Anforderungen während der Vacanz aber muß die Schule abstehen, da ja ihre Thätigkeit in dieser Zeit eingestellt, die Schüler aber ihrem Gebiet entrückt sind. Für disciplinarische Vergehen der Schüler in den Ferien, seien es gröbere oder leichtere, kann die Schule nicht verantwortlich gemacht werden. In vielen Fällen wird sie solche Vergehen gar nicht erfahren, wenn aber etwas darüber zu ihrer Kenntnis kommt, so wird sie wohl Notiz davon nehmen für die Art, wie der betreffende Schüler zu beurtheilen und zu behandeln ist, sie wird demselben ihre Gedanken darüber nicht vorenthalten und wo es nöthig erscheint, ihm den ganzen sittlichen Ernst zeigen, aber eine Bestrafung wird sie weder von selbst verhängen, noch auch von anderen sich dazu brauchen lassen. Die Schule ist keine Polizeianstalt. Unfug und Unarten der Schüler, welche die öffentliche Ordnung betreffen, zu strafen, ist Sache der Behörde; die sittliche Seite der Sache aber ist den Eltern und der seelsorgerlichen Behandlung der Lehrer zu überlassen. Die Disciplin der Schule überhaupt sollte sich unseres Erachtens, so weit man in diesem Begriff nicht die sittlichreligiöse Einwirkung der Schule auch mit befassen will, nur auf den Kreis der Schule erstrecken (vgl. d. Art. Schulzucht).

Wenn wir auf diese Weise zwischen Schule und Haus die Grenzen abstecken, so haben wir noch die andere Seite des Bundes zwischen jener und diesem zu beachten,

welche die Frage in sich schließt: wie haben sich beide Theile zu Erreichung des gemeinsamen Zwecks thätige Unterstützung zu gewähren? Wiewohl nun das geeignete Zusammenwirken von beiden Theilen angestrebt werden muß, so fällt doch das höhere Interesse und die größere Verpflichtung auf das Haus und die Familie.*) Es handelt sich um Bildung und Erziehung der Jugend. Also hat das Haus, dem die Jugend angehört, zu Aufsuchung aller der Mittel und Wege, welche zu Erziehung und Bildung der Jugend führen, die allererste und stärkste Aufforderung. Das ist weit unverantwortlicher, wenn Eltern den Verkehr mit der Schule verabsäumen, als wenn die Schule den Verkehr mit dem Hause nicht in Ehren hält. Ohnehin ist es für die Eltern viel leichter, dieses Einverständnis herzustellen und zu unterhalten, als für die Schule. Jedem Vater steht zu allen Zeiten der Weg offen zu dem Lehrer seiner Kinder oder zum Vorstand der Schule; nicht so leicht aber ist es dem Lehrer oder Schulvorstand, die Eltern von einem halben Hundert oder von mehreren hundert Kindern aufzusuchen. — Andererseits hat aber auch die Schule den Verkehr mit dem Hause zu pflegen, da ihre Wirsamkeit wesentlich dadurch bedingt ist. Es soll daher dem Lehrer und dem Schulvorstand jede Gelegenheit willkommen sein, mit den Eltern der Schüler über deren Anliegen sich zu unterhalten. Sie werden den Eltern nicht nur jederzeit gerne Zutritt schenken, sie anhören, aufklären, an ihre Mitwirkung appelliren, sondern auch Gelegenheiten aufsuchen, mit den Eltern zusammenzutreffen. Ein einziges Wort, zur guten Stunde mit Vater oder Mutter gewechselt, fruchtet oft mehr als viele Ermahnungen und Strafen der Schule. Wenn aber besondere intellectuelle oder sittliche Bedürfnisse vorliegen, welche es dem Lehrer oder Schulvorstand zur Pflicht machen, mit den Eltern sich in Verkehr zu setzen, so hat er wo möglich mündlich, oder doch schriftlich denselben die erforderliche Mittheilung zu machen. Auch Schulzeugnisse und Schulprüfungen sind als Mittel, den Verkehr zwischen Schule und Haus zu vermitteln, von bedeutendem Werthe; da sie jedoch in besonderen Artikeln behandelt sind, so verweisen wir auf diese.

Eine andere Einrichtung zur Vermittlung einer lebendigen Verbindung zwischen Schule und Haus ist schon da und dort in Vorschlag gebracht worden. Wir meinen die Aufstellung eines Elternraths. Ein von den Eltern der Schüler aus ihrer Mitte oder aus der ganzen Gemeinde**) gewählter Ausschuß würde die Anliegen des Hauses gegenüber von der Schule vertreten und wiederum die Beziehungen der Schule zur Familie vermitteln. Wir müßen sehr bezweifeln, ob eine solche Einrichtung in Landgemeinden und gegenüber von Volksschulen sich durchführen ließe. Die Wahlen müßten, da die Eltern wechseln, in kürzeren Zwischenräumen wiederholt werden. Wir glauben, daß in den Landgemeinden weder das Interesse dafür stark genug, noch die Muße in hinreichendem Maße vorhanden wäre, um sich an solchen Functionen zu betheiligen. Da von Amtswegen eine örtliche Schulbehörde da ist, in welcher wohl auch der eine oder andere Vater von Schulkindern sitzt, so wird man einer weiteren Controle nicht zu bedürfen glauben. Eher würde sich der Gedanke für höhere Lehranstalten empfehlen. Allein, wenn auch in diesen Elternkreisen mehr Interesse und Muße vorausgesetzt werden darf, wir wüßten einem solchen Elternrath keinen rechten Wirkungskreis anzuweisen und vermögen deshalb jener Einrichtung auch an höheren Lehranstalten nicht das Wort zu reden. Ein lebendiger persönlicher Verkehr zwischen Eltern und Lehrern wird sicherer zum Ziele führen, als künstliche Institutionen, die oft nur dazu dienen, die Geschäfte und die Köpfe noch mehr zu verwirren.***)

---

*) In einer sehr ansprechenden Schulrede (Zittau 1860) hat Dir. Kämmel die Frage: Wodurch kann das Haus die Thätigkeit der Schule unterstützen? beantwortet und den Familienhäuptern offene Mittheilungen über die von dem Hause ausgehenden Zöglinge, williges Anerkennen der Einrichtungen und Forderungen der Schule und würdige Gestaltung der eigenen Lebensformen des Hauses empfohlen.

**) In Württemberg wird nach dem Volksschulgesetz v. 25. Mai 1865 die Ortsschulbehörde auch durch Mitglieder der Schulgemeinde gebildet, welche von den Vätern oder Vormündern der die Volksschule besuchenden Kinder auf die Dauer von 3 Jahren zu wählen sind (s. Regbl. 1865. S. 109). Aber die Theilnahme an diesen Wahlen ist eine sehr laue.

***) Ein beachtenswerthes Wort hat Willmann (Pädag. Vorträge. Leipz. 1869. S. 2) gesprochen: „Nur wenn das Haus seinerseits die Erweiterung des Wissens, Könnens und

**Schule und Publicum.** Da die Schule ein öffentliches Interesse hat, so wird sie auch häufig Gegenstand der Besprechung im Publicum, d. h. unter denen, welche ohne Fachmänner zu sein, sich für die Schule interessiren, bei Gesprächen, geselligen Zusammenkünften, in Zeitungen. Da haben denn Schulsachen das gleiche Loos, wie andere Dinge; es sprechen Berufene, wie Unberufene darüber. Sehr oft ist es ein Parteistandpunct, welcher von den Stimmen des Publicums vertreten wird; vor allem pflegen die politischen Zeitungen als Parteiblätter die Schulfragen auch im Sinne der Parteiinteressen zu behandeln. Andererseits kann, da auch die Schule weder unfehlbar, noch zu allen Zeiten den Bedürfnissen gerecht geworden ist, eine Kritik des Publicums nicht immer als ungerechtfertigt erscheinen. Was hat nun die Schule solcher Oeffentlichkeit gegenüber zu thun? Sie hat zu lernen, aber auch zu belehren; sie darf ihr Ohr nicht einseitig der Stimme des Publicums verschließen, aber sie hat auch mit aller Entschiedenheit ihre Selbständigkeit auf ihrem Gebiete zu wahren.

Um dieser Doppelaufgabe gerecht zu werden, muß die Lehrerwelt vor allem selbst sich ein festes Urtheil über die Aufgabe und das Wesen der Erziehung, die Stellung und Arbeit der Schule und alle diejenigen Fragen bilden, welche das Publicum mit Vorliebe in die Hand nimmt (Verhältnis der Schule zur Familie, zur Gemeinde, zum Staat, zur Kirche). Gegenüber dem Subjectivismus, welcher das Urtheil des Publicums zu bestimmen pflegt, muß sich die Schule der objectiven Normen bewußt werden und bleiben, welche den Maßstab ihrer Thätigkeit abgeben und welche sich ihr aus den allgemeinen und besondern Aufgaben der Erziehungskunst ergeben. Die Schule wird endlich daran festzuhalten haben, daß sie bei allem Zusammenhang und allem Zusammengehen mit der Familie einer gewißen Selbständigkeit bedarf, ohne welche sie aufhören würde, den Zöglingen eine Auctorität zu sein. — In diesem Bewußtsein werden die Vertreter der Schulen die öffentliche Meinung nicht verachten, sondern von ihr nach allen Seiten zu lernen suchen. Die Schule ist erbaut auf dem Grund der Familie, ihre Arbeit ist ein Dienst auch an ihr; nicht ungestraft und nur zum Schaden der Erziehungsarbeit wird die Fühlung zwischen Schule und Haus aufgegeben. Aber es liegt in der Natur der Sache, daß der Schule die fruchtbarsten Anregungen mehr aus denjenigen Mittheilungen kommen werden, welche einen Einblick in die Familie und ihre Arbeit gestatten, als aus der Kritik der allgemeinen Arbeit der Schule selbst. Denn es sollten die Pädagogen doch die competentesten Beurtheiler der Fragen sein, welche ihre Arbeit betreffen, und es ist nicht zu erwarten, daß die wissenschaftliche Pädagogik und Didaktik so sehr Allgemeingut des Publicums sein oder werden könne, daß das Urtheil desselben stets ein reifes und richtiges wäre. In kaum einem andern Gebiet endlich ist das theoretische Urtheil so sehr ein Resultat der praktischen Arbeit, als in demjenigen des erziehenden Unterrichts. So wird das Urtheil des Publicums oft treffend sein, wo es gilt, einzelne Misstände und Gebrechen in bestimmt vorliegenden Fällen aufzudecken und zu beseitigen; in der Erörterung allgemeiner Erziehungs- und Unterrichtsfragen wird es weit mehr der Schule Aufgabe sein, zu belehren. Das Urtheil des Publicums pflegt meist der Ausdruck der jedesmaligen Zeitströmung zu sein. Indem der Blick leicht einseitig der Zukunft zugekehrt wird oder unter dem Banne des verwirrenden Meinungsstreites der Gegenwart steht, fehlt häufig der freie Standpunct unbefangener, objectiver Betrachtung, die Werthschätzung der Vergangenheit und des vorhandenen Guten. Dagegen macht sich die Lust an der Neuerung an sich und an dem Experimentiren geltend. Dazu kommt, daß der Blick der Menge leicht auf der Oberfläche haften bleibt, daß sie in der Schule mehr eine Unterrichts- als eine Erziehungsanstalt zu sehen liebt, die äußerliche Aneignung von Kenntnissen mit wahrer Bildung verwechselt, die Frage nach dem Nutzen gern in den Vordergrund stellt und schwer dahin zu bringen ist, sich ein Verständnis für die innerlichen Aufgaben einer auf die Heranbildung selbständiger Charaktere hinarbeitenden E r z i e h u n g anzueignen.

---

Wollens, welche die Schule stiftet, mit Theilnahme verfolgt und den Eindrücken der Schule gleichsam einen Resonanzboden gewährt, in dem sie ausklingen können, und wenn andererseits die Schule ihre Lehren und Antriebe einzusenken weiß in den daheim begründeten Anschauungskreis des Zöglings: nur dann reichen die vereinten Wirkungen beider bis in die Tiefen der Seele hinab, in denen die Gesinnungen reifen und die Keime des Charakters schlummern."

Auf die überhandnehmende Neigung zum Skepticismus und zur Negation in allen religiösen Fragen, welche jeder höheren, vor allem der höchsten Auffassung der Schule entgegenarbeiten, wollen wir nur hindeuten. Diesem Subjectivismus gegenüber wird das Publicum immer von neuem zu belehren sein, wie eine normale und gesunde Entwicklung des Volkes nur erreicht werden kann durch Aneignung der mit dem Wesen des Volkes verwachsenen Güter der Sprache, des Glaubens, der Sitte; durch Hineinleben in die großen Traditionen der nationalen Sage, Geschichte und Dichtung; daß somit die Thätigkeit der Schule weit mehr nach rückwärts, als nach vorwärts gewandt sein muß, daß das Bewahren, Hüten, Erhalten ihre Aufgabe ist, daß sie aber nicht den Beruf hat, die Weiterentwicklung der Nation leitend und bestimmend in die Hand zu nehmen, ein Ideal künftiger Bildung experimentirend und vorarbeitend der Jugend einzupflanzen. Als didaktisches Princip aber wird man immer wieder den Satz Hollenbergs zur Geltung bringen müßen, daß es bei allem Unterricht darauf ankomme, „einen tüchtigen Stoff zu nehmen, aus ihm die größte Kraftentwicklung zu gewinnen und aus Klugheit und Dankbarkeit diesen Stoff hartnäckig festzuhalten."

Da diese Grundanschauungen mit demjenigen zusammenfallen, was die an der Leitung der Schule betheiligten Mächte, Kirche, Staat, Gemeinde, Familie, wofern sie von ihrer Aufgabe wahrhaft durchdrungen sind, selbst wünschen und erstreben müßen, so wird eine Verständigung mit den lauteren und besonnenen Elementen des Publicums nicht allzu schwierig werden. Sie wird um so leichter möglich sein, je williger man auch der Gemeinde und der Familie eine Einwirkung auf denjenigen Gebieten zugesteht, auf welchen mitzuwirken sie ein Recht hat, in den Fragen der äußeren Organisation. Aber auch abgesehen davon fehlt es an Mitteln nicht, durch welche die Schule auf das Publicum einwirken kann. Schon das ruhige, klare, überzeugungsfeste Zeugnis des Einzelnen als Ausdruck objectiver Würdigung und tieferen Eindringens in die Sache kann vieles ausrichten. Einen besonderen Anlaß zu solcher Zeugnisablegung hat jede Schule in den öffentlichen Schulfeierlichkeiten (s. den Art. Schulacte), wo die Ansprachen und Reden des Rectors und der Lehrer die geeignetste Gelegenheit bieten, sich mit dem Publicum über die wichtigsten Fragen der Erziehung zu verständigen. Wir verdanken solchen Reden eine werthvolle Bereicherung unserer pädagogischen Literatur. Ein anderes Mittel zweckmäßiger Einwirkung auf das Publicum besitzen höhere Lehranstalten in den von ihnen ausgegebenen Jahresberichten (Programmen, Schulnachrichten).

Endlich wird die Schule auch die Presse und Vereinsthätigkeit ihren Zwecken dienstbar zu machen suchen. Der Wunsch, die Presse für diese Zwecke auszunutzen, hat einige Zeitschriften hervorgerufen, welche speciell für die Eltern und das größere Publicum bestimmt, zwischen diesem und der Schule vermitteln sollen, z. B. das Beiblatt zu den Berliner Blättern (herausg. von Bonnell, Fürbringer, Thilo), die Leipziger Blätter für Pädagogik, die in Leipzig erscheinende Zeitschrift für häusliche Erziehung, Cornelia u. a. Indessen lehrt die Erfahrung, daß derartige Zeitschriften doch mehr von der Lehrer- als von der Laienwelt gelesen werden und daher ihre Wirkung keine weittragende ist. Wird nun auch die Tagespresse im allgemeinen keine rechte Arena für die Vertreter der Schule sein und dürfen diese vor allem nicht in Inseratenkämpfe sich einlassen, so ließe es sich doch in gewißen Fällen recht wohl denken, daß die Localpresse kleinerer Städte pädagogischen Zwecken nutzbar gemacht werden könnte, falls nur die besonderen Verhältnisse, der Geist des besonderen Publicums, der Takt einer geeigneten Persönlichkeit, welche dem Publicum selbst in gewißem Sinne eine Auctorität sein müßte, einigermaßen das Gelingen verbürgen. — Erfolgreicher könnten solche Mittheilungen werden, wenn sie unter der Aegide eines pädagogischen Vereins (s. Lehrervereine) erschienen, welcher dem Redactor das Material an die Hand zu geben behülflich wäre und als Corporation die Vertretung solcher Publicationen mit übernähme. Jedenfalls können die pädagogischen Vereine an sich schon ein Werkzeug werden, das Verhältnis der Schule zum Publicum zu einem segensreichen zu gestalten. Denn wenn sie die Lehrer der verschiedenartigsten Lehranstalten in sich vereinigen, zeigen sie die Lehrerwelt dem Publicum als eine einige, geschlossene, mit der Lösung objectiver Aufgaben beschäftigte Masse, und das ist ein nicht verächtlicher Gewinn. Oeffneten derartige die Lehrerwelt einer Stadtgemeinde

umfassenden Vereine ihren Kreis auch denjenigen Laien, welche aufrichtige Theilnahme für die Schule und ihre Arbeit zeigen, so würden solche am ehesten geeignete Vermittler zwischen Schule und Publicum sein. — Eine Art von pädagogischen Vereinen sind schließlich die größeren feststehenden oder wandernden Versammlungen der Lehrerwelt (s. d. Artikel Lehrerversammlungen). Mitten in die Oeffentlichkeit sich hineinstellend und dadurch allein schon die Kritik des Publicums herausfordernd, können sie eine segensreiche, freilich auch gefährliche Wirkung auf das Publicum ausüben, jenes durch ein Wort zur rechten Zeit, welches orientirend, corrigirend, bildend auf das allgemeine Urtheil wirken kann, dieses durch unzeitiges Reden und unbesonnene Resolutionen, welche dazu dienen könnten, die öffentliche Meinung irre zu leiten, dem Geschrei der Unverständigen Nahrung zu geben und die ruhige Entwicklung einer besonnenen und tieferen Pädagogik zu stören. Die Hauptsache bleibt aber, daß die Arbeit der Schule selbst getragen sei von lauterer Liebe zur Jugend und von unanfechtbarer Treue, daß die Weihe der höchsten nationalen und religiösen Auffassung über sie ergossen sei, dann wird das Vertrauen sich von selbst einstellen, welches die Schule und das Publicum verbindet. Dazu gehört, daß man ihm nach Möglichkeit einen Einblick in dieselbe gestatte, in Prüfungen, Acten, Schulausstellungen u. dgl. m. Aber dahin gehört auch, daß der Lehrer sich den Eltern seiner Schüler gegenüber nicht vornehm abschließe und daß er Mitteln und Wegen nachgehe, sich mit ihnen in Verbindung zu setzen.

**Schulferien**, s. Ferien.

**Schulfeste.** Wie der Feiertag seinen Unterschied von den Arbeitstagen wesentlich nur darin hat, daß er Ruhe von der Arbeit gewährt, so ist mit dem Begriffe des Festes und Festtages auch noch der verbunden, daß er eine Auszeichnung enthält durch eine Feier oder Festlichkeit, durch einen äußeren Schmuck, selbst auch durch Vergnügungen, die sich an die Feier anschließen. Für die Schule sind allgemeine Feste dringend wünschenswerth. „Es hat an und für sich schon etwas die Kinder anregendes, wenn einmal der gewöhnliche, gleichmäßige Gang des Unterrichts durch eine festliche Veranstaltung unterbrochen wird, wenn das Schulzimmer, das in dem gewöhnlichen Lauf der Dinge eine Arbeitsstätte ist, zu einer Feierstätte wird, wenn die Wände mit Kränzen sich schmücken, wenn die Kinder selbst in Festkleidern erscheinen dürfen, und der Lehrer gleichfalls in seinem Aeußern bekundet, daß es sich heute nicht um die gewöhnliche Thätigkeit, sondern um ein Höheres handelt. In die durch diese Veranstaltungen erwartungsvoll angeregten Gemüther fällt dann des Lehrers warmes und erhebendes Wort wie ein gutes Samenkorn in ein wohlbestelltes Erdreich" (Bormann, Schulkunde S. 192). Ein weiterer Grund für Schulfeste liegt in dem Umstand, daß durch dieselben die Schule in ihrer Gesammtheit, als ein Ganzes auftritt und dadurch in den Schülern das Bewußtsein der Zugehörigkeit zu diesem Ganzen lebendig gemacht wird: dies Bewußtsein erhöht das Selbstgefühl des Einzelnen und das Interesse für diese Gesammtheit, für deren Wohl und Ehre auch seinerseits mitzuwirken ihm um so mehr als Pflicht erscheint. Ferner sind Schulfeste von großer Bedeutung für die Beurtheilung der Schüler: frei von der gewöhnlichen strengeren Ordnung der Schule entwickelt mancher Knabe Eigenschaften, die durch jenen Zwang zurückgehalten waren, der eine gute, ein anderer auch tadelnswerthe.

Um aber die Schulfeste zu wahren Freudenfesten für die Jugend zu machen, kommt es vor allem darauf an, sie zur thätigen Theilnahme in Gesang, Spiel u. s. w. heranzuziehen. Nicht jeder Lehrer ist dazu geeignet; um so mehr müßen diejenigen sich thätig erweisen, die dazu Geschick und Anlage haben. Diese werden auch unbeschadet ihrer Stellung an den Festspielen sich betheiligen können. Jedenfalls aber muß der Lehrer Theilnahme für diese Spiele zeigen und, hat er irgend das Geschick dazu, sich zum Anordner, Leiter und Rathgeber bei denselben machen und unter Gewährung möglichst großer Freiheit doch auf die Beachtung einer gewißen Ordnung halten, damit sie nicht nach irgend einer Seite hin ausarten. Uebrigens soll man bei solchen Festen, wie überhaupt bei dem Spielen und Tummeln der Jugend, die Schranken nicht zu ängstlich ziehen. Nur ist in unserer Zeit auch darauf zu achten, daß die Schule bei ihren Festen und Festgenüssen den Sinn der Genügsamkeit und des Maßhaltens pflege.

Die Veranlassung zu Schulfesten wird von der Kirche und deren Festen,

oder von Ereignissen der vaterländischen Geschichte oder von besonderen Einrichtungen oder Stiftungen der Schule gegeben. — Ein von der Kirche ausgegangenes Schulfest des Mittelalters war das „Gregoriusfest,“ zu Ehren des Papstes Gregor I. oder des Großen (590—604) von Gregor IV. (827—844) gestiftet. Dasselbe wurde je am 12. März, als an dem Todestage Gregors gefeiert, besonders durch Aufzüge und Bewirthung der Schulkinder. Dies Fest hat sich durch das ganze Mittelalter bis in die neuere Zeit erhalten, ist auch in protestantische Schulen übergegangen; jetzt wird es wohl unter diesem Namen nicht mehr gefeiert. — Manche Aehnlichkeit mit dem Gregoriusfeste haben die sogenannten Maienfeste, die im Anfang des Mais zum beginnenden Frühjahr gefeiert wurden, und bei denen die Schüler in feierlichem Aufzuge unter Gesängen die Felder umwandelten und dafür des Abends durch ein Festmahl erfreut wurden. Diese Maienfeste bestehen noch jetzt in Bayern, auch in Württemberg, wo man dieselben um die Mitte des vorigen Jahrhunderts wegen der daran sich knüpfenden Ausartungen ganz hatte beseitigen wollen. Aehnliche Aufzüge, zum Theil mit besonderen Verkleidungen, wurden früher, vielleicht auch noch jetzt, auf manchen Dörfern im Norden Deutschlands ausgeführt, hauptsächlich am Abend vor Fastnacht und am zweiten Pfingsttage, von den älteren Knaben der Schule, also im Anschlusse an die Schule, doch nicht mehr als eigentliche Schulfeste, wie sie anfänglich ohne Zweifel gewesen waren. Der Ursprung dieser Frühlingsfeste geht, wie besonders von J. Grimm (deutsche Mythologie 2. Ausg. Bd. II, 734 ff.) und L. Uhland (Schriften Bd. III, 30 ff.) nachgewiesen ist, in die heidnische Vorzeit zurück, und es wäre nicht ohne Werth, wenn die überlieferten Gebräuche in den verschiedenen Gegenden Deutschlands vollständig gesammelt würden. Das Ursprüngliche läßt sich auch in den Splittern erkennen. — Einen kirchlichen Ursprung dagegen, wie das Gregoriusfest, hat auch das im Mittelalter allgemein übliche Nikolausfest, das sich zu Hamburg und anderen Orten noch erhalten hat; es wurde, wie jenes, mit Aufzügen mit Verkleidung und mit einer Bewirthung der Schüler am Abend gefeiert. Da es auf den 6. Dec. fiel, so ist es angeknüpft an den heiligen Nikolaus, Bischof zu Myra in Klein-Asien. Uebrigens war und ist der heilige Nikolaus vorzugsweise im ganzen Norden Europas ein hochgefeierter Name; vgl. das Volksbuch Jos. Huber, Isidor, Bauer in Ried, München 1836, S. 269 ff. — Zu besonderen Schulfesten werden die Jubelfeste der Kirche stets eine geeignete Veranlassung bieten, wie sie es auch in diesem Jahrhunderte schon mehrfach gethan haben. So ist durch die ganze evangelische Kirche im J. 1817 die dreihundertjährige Jubelfeier der Reformation Luthers, im J. 1830 die Uebergabe der augsburgischen Confession unter lebhafter Theilnahme der niederen und höheren Schulen gefeiert worden. An manchen Orten knüpfen sich ähnliche Schulfeste an die kirchlichen Feste zur Erinnerung an die Einführung des Christenthums.

Von der Beziehung zum staatlichen und bürgerlichen Leben gehen die patriotischen Feste der Schule aus. Es darf die Jugend von der Theilnahme an allgemeinen staatlichen oder bürgerlichen (politischen) Festen nicht ausgeschlossen, sie muß vielmehr zu denselben nicht bloß als zuschauend, sondern wenn möglich durch irgend welche Thätigkeit herangezogen werden; dadurch wird frühzeitig diejenige Gesinnung belebt, welche aus der Engherzigkeit der Sorge für das eigene Ich, auch wohl für die nächsten Angehörigen, zur Theilnahme an dem Ergehen der näheren und weiteren bürgerlichen und staatlichen Gemeinschaft führt. Unter denjenigen Festen, durch welche in der Jugend patriotische Gesinnung entwickelt, gepflegt und befestigt werden kann, wird wohl am allgemeinsten in den Schulen gefeiert der Geburtstag des Landesherrn. Die Art der Feier ist sehr verschieden: an vielen Orten geht der Feier in der Schule ein kirchlicher Gottesdienst vorher, an dem sich die Schuljugend betheiligt. Die Schulfeier besteht in der Regel aus gemeinsamem Gesang, einer Ansprache des Lehrers oder eines der Lehrer, der wohl auch Declamationen patriotischer Gedichte vorangehen, und einem (öfter mehrstimmigen) Schlußgesange. Je nach der Jahreszeit und nach der Oertlichkeit schließt sich wohl auch ein Auszug ins Freie, Spiele u. s. w. an. Dies letztere sollte auch in der Volksschule nicht unterbleiben: für eine geringe Summe, die wohl durch eine Sammlung zu erlangen ist, wird Backwerk und werden womöglich auch einige Kleinigkeiten zur Vertheilung unter die Jugend als Prämien

oder Gewinne beim Spiel angeschafft. Der gemeinschaftliche Auszug, das gemeinsame Spiel, die Bewirthung und endlich das Heimbringen eines, wenn auch noch so geringen Gewinnes wird der Jugend einen solchen Tag zu einem Festtag machen, auf den sie sich schon lange im voraus freut, und der noch lange in ihrer Erinnerung fortlebt. Nicht minder anregend und geeignet, die Vaterlandsliebe und den Gemeinsinn bei den Schülern zu wecken und zu befestigen, sind allgemeine Schulfeste zur Erinnerung an die Großthaten des Volkes, zur Feier der patriotischen Gedenktage. So wurden seit vielen Jahren die Schlacht- und Siegestage von Leipzig und Belle-Alliance und so wird jetzt der Tag von Sedan auch von den Schulen gefeiert oder es sind die Schulfeste auf diese Tage verlegt. Sache der Lehrer und Leiter ist es hierbei vorzüglich, solche Feste so einzurichten, daß nicht nur die Jugend sich thätig daran betheiligen kann, sondern auch die Eigenthümlichkeit derselben an die besondere Bedeutung der Gedenktage erinnert. Das zweite wird durch das jedesmalige Fest bestimmt; das erstere wird bei allen Schulfesten sich gleich bleiben. Es gehört dazu ein gemeinschaftlicher, geordneter Auszug der Schüler, wozu das Turnen die erforderliche Anleitung giebt, unter Vorantragung von Fahnen und unter Begleitung von Musik. Ein nicht zu fern gelegener Wald mit Wiese, oder ein geeigneter freier Platz in oder an einem Walde muß das Ziel sein; dazu kommen Wettspiele mit Siegespreisen (die letztern möglichst einfach, so daß nicht der materielle Werth, sondern nur die symbolische Bedeutung sie als wünschenswerth erscheinen läßt, Medaillen, Kränze, Bänder) und allerlei Gesänge, namentlich Turnlieder. Zu dem Zwecke hat die Schule dafür zu sorgen, daß die Schüler eine Anzahl einfacher patriotischer Lieder mit Text und Melodie stets eingeübt haben. Gelegenheit zu einer leiblichen Erfrischung muß irgendwie gegeben sein. Der Heimzug geschieht wie der Auszug. — Die Lehrer haben eine gewiße, möglichst wenig fühlbare Leitung und Beaufsichtigung zu führen, mehr etwa zu besorgenden Uebelständen und Ausschreitungen vorbeugend als geradezu bestimmend und befehlend, wenngleich eine Einwirkung ihrerseits bei Anordnung der Spiele selten wird entbehrt werden können. Bei stark besuchten Anstalten ist eine Trennung der unteren und oberen Schüler nicht für das Fest selbst und den Auszug, wohl aber bei Anordnung der Spiele zu empfehlen, weil sonst leicht die jüngeren beeinträchtigt werden. Eine anregende, frische Ansprache — sei es eines Lehrers, sei es eines oder einiger Schüler — mit Beziehung auf die Bedeutung des Gedenktages ist nicht bloß zuläßig, sondern wünschenswerth. Für die Jugend und namentlich für die Schuljugend wird die Anregung und die Lebhaftigkeit der Theilnahme nicht geringer sein, auch wenn die Erinnerung des Gedenktages keine so weitreichende und allgemeine ist, wie bei den oben erwähnten allgemeinen Gedenktagen. Es ist übrigens jährlich nur der eine oder der andere solcher Gedenktage zu benutzen, da eine Vielheit von Schulfesten ebensowenig mit dem Zwecke der Schule, als mit der wünschenswerthen Lebendigkeit der Theilnahme seitens der Schüler vereinbar ist. — Auch lassen sich solche Feste, zumal wenn sie in einem Auszuge in das Freie oder über Land bestehen, nicht immer auf einen bestimmten Tag ansetzen; äußere Umstände, namentlich das Wetter, werden vielfach bestimmend darauf einwirken; es wird aber der Wichtigkeit des Festes keinen Eintrag thun, wenn es wegen solcher Umstände auf einen andern Tag verlegt werden muß, als der eigentliche Gedenktag ist.

Endlich sind gewiße Feste mit der Geschichte und der Entwicklung einer Schule eigenthümlich verknüpft, beruhen auf besonderen Stiftungen oder Ueberlieferungen derselben. Je länger eine Schule besteht, um so eher wird sie solche Feste zu feiern haben. Wie wichtig und bedeutsam, ja wie nothwendig für geschlossene Anstalten solche Schulfeste sind, braucht hier nicht des näheren auseinandergesetzt zu werden.

In Bezug auf die den Schulfesten zu ziehenden Schranken erhebt sich die Frage, ob auch der Geburtstag des Lehrers, oder des Leiters einer Schule Veranlassung zu einer besonderen Festlichkeit geben, ob derselbe zu einem Schulfeste werden, ob mithin an einem solchen Tage die Unterrichtsstunden ausfallen sollen. Die preußische Verordnung, welche letzteres verbietet, giebt einen beachtenswerthen Fingerzeig zur Beurtheilung der ganzen Frage. So wichtig die Persönlichkeit eines Vorstandes oder Lehrers für eine Schule sein mag, so ist doch sein Geburtstag so sehr eine persönliche Sache,

daß die Feier desselben seiner Familie vorbehalten bleiben sollte. Für den richtig fühlenden Lehrer hat es mehr Werth, wenn er den Augen und der Haltung der Schüler in seinen Unterrichtsstunden anmerkt, daß sie sich heute doppelt hüten, ihm eine unangenehme Empfindung zu bereiten, als wenn sie ihm das schönste Gratulationsgedicht überreicht hätten.

**Schulfond**, s. Schulvermögen.

**Schulgebäude**. Die Schulgebäude findet man entweder nur für die Schule bestimmt oder es sind Wohnräume oder Gelasse für die bürgerliche Gemeindeverwaltung, manchmal sogar Oekonomieräume damit verbunden. Maßgebend für die eine oder die andere Einrichtung sind vorzugsweise die ökonomischen Verhältnisse der Gemeinde, manchmal auch nur ein mehr oder weniger reger Sinn für die Bedürfnisse der Schule, bei größeren Schulanstalten die nöthige Rücksicht auf Ueberwachung des Unterrichts und des Gebäudes.

Am vortheilhaftesten für die Schule ist es, wenn das Gebäude für die Schule allein hergestellt wird. Denn wenn andere Räume mit den Schullocalen in éinem Gebäude vereinigt werden, so treten häufig gegenseitige Störungen ein, und auch in constructiver Hinsicht ergeben sich Schwierigkeiten. Wünschenswerth, bei größeren Schulanstalten Bedürfnis ist nur die Vereinigung der Wohnung des Schulvorstands und derjenigen eines etwaigen Schuldieners mit den Schullocalen. Dagegen ist das Zusammenlegen von Schulhaus und Localen für die Gemeindeverwaltung durchaus nicht empfehlenswerth. Gar manche der Geschäfte, welche dort abzumachen sind, stören die Ruhe der Schule. Daß vollends Polizeigefängnisse nicht in das Schulhaus passen, wird keines Beweises bedürfen. Allermindestens sollten die Locale für Schule und Gemeindeverwaltung so getrennt gehalten werden, daß sie weder Hausthüre noch Treppen noch Gänge u. s. w. gemein haben; das Gefängnis sollte alsdann so gelegen sein, daß die Schuljugend von seinen Aspiranten und Insaßen weder etwas sehe noch vernehme.

In kleineren Gemeinden, die nur eine Volksschule haben, ist in der Regel dem Schulmeister Wohnung im Schulhaus angewiesen. Wenn in solchem Fall Gütergenuß zum Einkommen der Schulstelle gehört, so sollten die Oekonomiegelasse vom Schulhaus getrennt aufgeführt sein. Insbesondere ist die Anlage von Stallungen im Schulhaus nicht zu dulden wegen des Lärms der Thiere und weil durch die Ausdünstungen und sonstigen Abgänge derselben die Gebäude rasch zerstört werden (massive Wohngebäude halten, bis vollständiger Umbau nothwendig wird, durchschnittlich 200 Jahre, in Fachwerk ausgeführte 100—120 Jahre; dagegen massive Stallungen 150 Jahre, in Fachwerk ausgeführte 70 Jahre).

Der Platz, auf den das Schulhaus gestellt wird, sei frei, offen und still. Er soll so gewählt werden, daß der größere Theil der Kinder gleichweit zur Schule hat; das Schulhaus soll nicht an einer lebhaften Straße liegen, ebensowenig von Nachbargebäuden eingeschlossen sein; — Gewerbe, welche viel Geräusch machen, sollen nicht in seiner Nähe sein, so wenig als solche, durch deren Betrieb die Luft mit übelriechenden oder ungesunden Dünsten erfüllt wird, oder solche, welche feuergefährlich sind. (Obst- und andere Dörren, Getreide- oder Stroh- oder Heufeimen sollen nicht in der Nähe sein.) — Die Lage an einem zu Ueberschwemmungen geneigten Fluß oder Bach muß vermieden werden, ebenso die Nähe kleiner stehender Wasser, wie Schwemmen für das Vieh, Senkgruben u. dgl. Düngergruben sollen nicht in der Nähe sein; eine Lage nahe bei einem Begräbnisplatze ist zu meiden. Auch die Abtritte, wenn in gewöhnlicher Weise construirt, gehören nicht in die unmittelbare Nähe des Schulhauses oder gar in dasselbe. Der Bauplatz muß trocken sein, leicht zu entwässern; nicht so abschüssig, daß er nicht auch Winters ohne Gefahr begangen werden kann; das Gebäude soll nicht von hohen Bäumen beschattet sein; nicht am nördlichen Fuße steiler Höhen liegen. Die Schulzimmer sollen nur directes Licht erhalten (jedenfalls dürfen solche Gebäude, welche Reflexlicht in das Schulhaus werfen, niemals einen grellen Anstrich haben). Endlich kann es noch erwünscht sein, daß das Schulhaus in die Nähe der Kirche verlegt werde, weil dadurch den Kindern der Besuch des Gottesdienstes und dem Lehrer der Kirchendienst erleichtert ist.

Zunächst an das Schulhaus anschließend braucht man einen freien trockenen Platz,

auf dem sich die Schulkinder im Interstitium ergehen können, und es soll derselbe von den Schulzimmerfenstern aus übersehen werden können; muß das Schulhaus in die Nähe einer Straße gebaut werden, so legt man diesen Platz zweckmäßig zwischen Straße und Schulhaus. Häufig wird er gleichzeitig als Turnplatz benützt. Um das Schulhaus herum sollen kleine Gartenanlagen vorhanden sein, der Garten für den Lehrer und der für die Schule sollen sich unmittelbar anschließen. Die zum Schulhaus führenden Wege sollen in gutem Zustand erhalten werden, trocken und wenigstens beim Schulhause gepflastert sein.

Die Mauern und Wände des Schulhauses dürfen nicht feucht sein, denn feuchte Mauern lassen keine natürliche Ventilation zu (weil die Poren von Stein und Mörtel mit Wasser gefüllt sind), sie bewirken außerdem ein Vermodern der an ihnen sich niederschlagenden organischen Substanzen und erzeugen dadurch Miasmen. An dem Feuchtwerden der Mauern ist hie und da das Baumaterial, meist jedoch feuchter Baugrund schuld. Läßt sich ein solcher nicht umgehen, so wird man eine Entwässerung desselben versuchen, und wird in allen Fällen Isolirschichten im Grundmauerwerk herzustellen haben. Fast alle unsere Bausteine sind porös und haben deshalb die Eigenschaft, Feuchtigkeit capillar weiterzuführen. Dieselbe kommt nun an die im Grund vermauerten Steine theilweise vom Boden herauf, theilweise von dem seitlich anliegenden Terrain aus, und es ist also für die Steine ein Schutz von diesen beiden Seiten her nothwendig. Ein Schutz gegen das Aufsteigen der Grundfeuchtigkeit von unten her kann, wie oben bemerkt, gegeben werden durch Einlegen von sog. Isolirschichten, d. h. dadurch, daß man zwischen 2 horizontalen Mauerschichten ein Material einlegt, das die Feuchtigkeit nicht durchläßt, also eine Lage von Cement oder Asphalt, Theer, Glas, Blei. Gegen das Einbringen der Feuchtigkeit vom seitlich anschließenden Terrain aus würden die nämlichen Schutzmittel, äußerlich auf die Mauer angebracht, dienlich sein, da aber das Anbringen derselben an den verticalen Mauerflächen schwierig ist, so läßt man sie dort weg und legt meistens die Isolirschichte erst über dem anschließenden Terrain ein. Damit werden aber wenigstens feuchte Souterrainräume unvermeidlich; es ist deshalb besser, wenn man die Isolirschichte möglichst tief legt, und die Mauerflächen von da an aufwärts vor dem seitlichen Einbringen der Grundfeuchtigkeit dadurch schützt, daß man nach außen zu 10—20 Centimeter entfernt eine zweite Mauer herstellt, welche die Feuchtigkeit nicht durchläßt, und welche deshalb am besten aus hartgebrannten, auf der Oberfläche verglasten Backsteinen, in Cementmörtel vermauert, hergestellt wird.

Auch trockener Baugrund muß vor der Durchfeuchtung durch Tagwasser geschützt werden. Man läßt, damit das Regenwasser rasch vom Hause abläuft, die Oberfläche des Terrains vom Hause an nach allen Seiten hin abfallen, bringt auch rings um das Haus auf etwa 1 Meter Breite ein nach außen geneigtes Pflaster oder Trottoir von natürlichen oder künstlichen Steinen an; man läßt das vom Dach kommende Regen- oder Schneewasser nicht senkrecht abfallen (weil die Tropfen den Boden auswaschen, das Trottoir zerstören und ans Haus anspritzend, demselben schaden), sondern fängt es in Dachrinnen auf, leitet es in Abfallröhren herab zum Boden und von da in gemauerten Kanälen oder in Röhrenleitungen möglichst rasch vom Hause weg.

Müßen dichte Steine, wie z. B. Kalksteine zur Herstellung der Stockmauern verwendet werden, so bekommt man in der kalten Jahreszeit feuchte Mauern. Die dichten Steine nehmen als gute Wärmeleiter rasch die äußere Temperatur an, und die in den Innenräumen vorhandenen Dünste schlagen sich an den kühlen Steinen nieder. Es läßt sich diesem Uebelstand auf verschiedene Weise abhelfen: 1) durch eine äußere Verblendung (weil hiemit die Steine durch eine poröse, also die Wärme weniger leitende Schichte bedeckt sind), 2) dadurch, daß man die Mauer ziemlich dick macht, so daß kein Stein von der äußern bis zur innern Flucht der Mauer hindurchreicht (man erhält hiedurch zwischen je zwei hintereinander liegenden Steinen eine mit dem porösen Mörtel gefüllte verticale Fuge), 3) dadurch, daß man die Mauer aus 2 getrennten Theilen herstellt, so daß zwischen beiden Mauerhälften als schlechter Wärmeleiter eine Luftschicht (von 3 bis zu 10 Centimeter Breite) sich befindet, 4) dadurch, daß man die Mauer auf der Innenseite entweder mit vollen Backsteinen oder mit Thonplättchen oder mit porösen oder hohlen Backsteinen verkleidet. Eine Verkleibung der Innenseite

mit einem Ueberzug von Cementmörtel, oder von Theer, oder Theerpappe, Asphalt oder Staniol oder dgl. genügt nicht. Wenn ein solcher Ueberzug auch die Feuchtigkeit auf der Innenfläche nicht sichtbar erscheinen läßt, so bleibt deswegen die Mauer doch feucht, also unfähig, eine natürliche Ventilation zuzulassen.

Natronhaltige Flüssigkeiten wie Urin, Aufwaschwasser, Seifenlauge, Salzwasser u. dgl. greifen den gewöhnlichen Luftmörtel und kalkhaltige Steine an, sie bewirken die Bildung des aus den Mauern in weißen Nadeln ausschießenden Mauersalpeters, des sog. Mauerfraßes, der dieselben nach und nach zerstört. Gewöhnlicher Mörtel und kalkhaltige Steine sind daher an Orten, wo die genannten Stoffe sich vorfinden, nicht zu verbauen, oder es ist ein mit solchen Stoffen geschwängerter Baugrund zu meiden. — Alle gebrochenen Steine sollen, ehe sie zur Herstellung der Mauern verwendet werden, vorher an der Luft austrocknen, andernfalls bekommen und behalten sie die Eigenschaft, Feuchtigkeit aus der Luft anzuziehen.

Die Frage, ob die Wände eines Schulhauses massiv oder in Fachwerksbau ausgeführt werden sollen, entscheidet sich gewöhnlich durch die vorhandenen Geldmittel und durch die landesübliche Bauweise. Im allgemeinen verdient der Massivbau den Vorzug wegen seiner längern Dauer, des geringern Unterhaltungsaufwandes, der größern Feuersicherheit, und weil in solchen Gebäuden der Wechsel der äußern Temperatur sich weniger fühlbar macht. Fachwerkswände sind, wenigstens gegen außen, zu dünn; Hitze und Kälte dringen zu rasch durch und diese Wände werden deshalb im Winter feucht. Abhelfen kann man diesem Uebelstand einigermaßen dadurch, daß man vor Aufbringung der innern Vergypsung die Umfassungswände auf der innern Seite mit Brettern oder Dielen vertäfert, wie auch eine Vertäferung der Außenseite mit Brettern, Schindeln u. dgl. gute Dienste leistet. — Ist man genöthigt, die Außenwände des Parterrestocks in Fachwerk herzustellen, so muß man dieselben, wenn nicht das Holzwerk sehr bald zerstört werden soll, auf einen gemauerten Sockel stellen, der so hoch ist, daß das vom Boden aufspritzende Regenwasser das Holzwerk nicht mehr erreicht. In die hiedurch bedingte Höhe von mindestens $^2/_3$ Meter über dem Terrain legt man in der Regel auch das Fußbodengebälk des Parterrestocks.

Das Bauholz soll von ausgewachsenen Stämmen kommen und trocken sein. Holz von unausgewachsenen Bäumen ist weniger tragfähig und leichter dem Wurmfraß und dem Vermodern ausgesetzt. Nicht ausgetrocknetes Holz wird besonders leicht vom laufenden Schwamm ergriffen. Die Sporen dieses Pilzes werden zwar durch die Luft überall hingetragen, können sich aber nur da entwickeln, wo ein geringer Grad von Wärme, Abschluß des Lichts, stagnirende Luft und ein gewißer Grad von Feuchtigkeit vorhanden ist. Die drei erstgenannten Bedingungen für das Wachsen der Pilzsporen sind in unsern Gebäuden an vielen Orten vorhanden und kaum zu ändern, um so nothwendiger ist es, daß wenigstens die Feuchtigkeit abgehalten werde.

Es wird von örtlichen und pecuniären Verhältnissen abhängen, welches Deckmaterial man in Verwendung nimmt. Die Wahl ist auch im ganzen gleichgültig, wenn es nur wetterbeständig, dicht und nicht feuergefährlich ist; nur Blech darf, weil auf dasselbe fallender Regen ein ungemein störendes Geräusch verursacht, nicht in allzugroßer Nähe von Schulzimmern verwendet werden. Außerdem hat man zur Verhütung von Unglücksfällen dafür zu sorgen, daß etwa sich lösende Theile der Dachbedeckung durch die Dachrinne oder durch besondere auf das Dach gestellte Schutzbretter aufgehalten werden.

Wenn nun auch bei Aufführung eines Gebäudes alle oben beschriebenen Vorsichtsmaßregeln angewendet wurden, so ist es doch unmittelbar nach seiner Herstellung so feucht, daß es nicht sofort bezogen werden kann. Die zum Austrocknen erforderliche Zeit ist je nach Baumaterial und Witterung verschieden, und kann zwischen $^1/_4$ und $^3/_4$ Jahren angenommen werden. — Einen Versuch auf die Trockenheit eines Wohnraumes kann man in folgender Weise vornehmen: man stellt eine gewogene nicht zu große Menge Chlorcalcium in einiger Entfernung vom Gebäude an einem geschützten Ort in die freie Luft und eine gleiche Menge in das Zimmer. Solange im Verlauf einiger Stunden, während welcher das Wetter nicht wesentlich wechselt, das außerhalb stehende Chlorcalcium weniger Wasser aufnimmt als das im Zimmer befindliche, solange ist das letztere unbewohnbar. (Mit Hülfe von Hygrometern läßt sich der Versuch ebenfalls machen.)

Was die Zahl der Stockwerke eines Schulhauses anlangt, so wäre es wohl am besten, wenn alle Schulzimmer zu ebener Erde liegen würden, so daß nur etwa der Zeichensaal, der Festsaal, Sammlungen u. dgl. im zweiten Stockwerk untergebracht würden. Bei vielclassigen Schulen wird aber in solchem Fall das Gebäude wesentlich theurer, als wenn man die Classen in 2 Stockwerke vertheilt. — Muß das Schulhaus Knaben- und Mädchenclassen gleichzeitig aufnehmen, so legt man die Mädchenclassen in den obern Stock, weil diese weniger Geräusch verursachen. Wird aber das Schulhaus nur für Knaben oder für Mädchen gebaut, so legt man am besten, der geringern Gefahr wegen, die Classen für die kleinern Kinder ins Parterre; man würde nur dann gezwungen sein, von dieser Regel abzugehen, wenn das untere Stockwerk nicht oder wenig dem directen Sonnenlicht ausgesetzt ist. Die Vertheilung der Classenräume in mehr als 2 Stockwerke kann nur bei älteren Schülern zugelassen werden. Dient das Schulhaus gleichzeitig zur Aufnahme von Knaben- und Mädchenclassen, so ist für jedes Geschlecht ein besonderer Hauseingang, besonderer Spielplatz u. s. w. herzustellen.

Die Hauseingänge werden zweckmäßig mit Vordächern versehen, weil dadurch die Hausthüre und der Vorplatz vor dem Anschlagen, resp. Eintreiben von Regen und Schnee geschützt werden. Auch an den Fenstern sind aus dem gleichen Grunde über denselben anzubringende Schutzdächer empfehlenswerth. Diese Vor- oder Schutzdächer geben zugleich ein erwünschtes Mittel zur Belebung der äußeren Architektur des Gebäudes, insofern dieselbe nicht reich und überladen, sondern einfach gehalten werden soll. Diese letzte Bedingung schließt natürlich nicht aus, daß das Aeußere elegant und würdig gehalten sei; im Gegentheil muß das Haus als eines der wichtigsten öffentlichen Gebäude auch in seiner Architektur über die gewöhnlichen Gebäude hervorragen.*) Zur speciellen Auszeichnung des Gebäudes als Schulhaus mag wohl noch auf die Façade ein kurzer, kräftiger, frommer, vorzugsweise biblischer Spruch gesetzt werden.

Man muß bei der Anlage eines Schulhauses darauf Rücksicht nehmen, daß man die Schulräume bei Vermehrung der Schülerzahl vergrößern oder vermehren kann, ohne die Hauptanlage zu stören. Man wird hiedurch auf eine Sonderung der Schulräume von der Lehrerwohnung und von Zimmern für Sammlungen u. dgl. geführt. Auch constructive Rücksichten sprechen für eine solche Sonderung, insofern die Schulräume höher sind, als die Wohnungs- und Sammlungsräume, während diese meist kleiner sind als jene, also mehr einer Unterstützung von unten benöthigte Scheidewände brauchen. Es paßt deshalb der zuerst für die Schulen in England angenommene Stil, der sich auch bei uns mehr und mehr Bahn bricht, mit seiner scheinbaren Unregelmäßigkeit am besten für die Combination solcher verschiedenartigen Räume.

Die Schulräume lassen sich in dem Gebäude nur dann zweckmäßig vertheilen, wenn dasselbe von allen Seiten freisteht. Man wird die Hauptfensterwand der Schulzimmer (für unsere Hemisphäre) nicht nach Norden legen (eine solche Lage paßt nur für Zeichenzimmer), um nicht kalte Räume zu erhalten; man vermeidet aber auch gerne eine Lage nach Westen, bei der die Hauptfensterwand von den herrschenden Winden getroffen wird, — und ebenso eine rein südliche Lage, bei der das Schulzimmer Sommers zu heiß wird. Die Hauptfensterwand würde somit nach Osten, vorzugsweise Südost und Südwest, allenfalls auch nach Nordwest zu legen sein. Schulzimmer für kleine Kinder sollen nach Südosten gelegt werden, damit sie bald von der Sonne beschienen werden; Volksschulen, in denen der Unterricht vorzugsweise Morgens stattfindet, sollen aus demselben Grund ebenfalls nach Südost oder Ost ihre Hauptfensterwand haben.

Die Zahl der Schulzimmer richtet sich nach der Zahl der überhaupt aufzunehmenden und der in jedem Zimmer unterzubringenden Schüler. In letzterer Hinsicht (s. d. Art. Classentheilung) rechnet man bei höheren Unterrichtsanstalten 30—40 Schüler, bei Volksschulen 80—90 Schüler per Classe. — Bei Bestimmung

---

*) Im Vergleich mit frühern Zeiten geschieht gegenwärtig entschieden mehr für eine würdige äußere Ausstattung der Schulhäuser, und die Fälle werden immer seltener, daß eine Gemeinde ein zufällig käufliches, für ganz andere Zwecke erbautes Haus erwirbt, um in demselben Schullocale einzurichten.

der in einem Schulhaus überhaupt unterzubringenden Schüler muß davon ausgegangen werden, daß das Gebäude, da es ohne wesentliche Veränderungen auf einen Zeitraum von 100—150 Jahren reichen soll, Platz haben muß auch für die im Laufe dieser Zeit eintretende Vermehrung der Schülerzahl. Die vorhandene Schülerzahl beträgt durchschnittlich ¹/₅—¹/₇ der Bevölkerung; für ländliche Bevölkerung weniger, für städtische mehr. Die zu erwartende Zunahme läßt sich zwar, da nicht vorherzusehende Verhältnisse darauf Einfluß haben, nur annähernd angeben; man wird sie aber bei Annahme normaler Verhältnisse auf den oben angegebenen Zeitraum zu 40—50% in Anschlag bringen können. Den sich in solcher Weise ergebenden Reserveraum soll man gleich mitbauen, und ihn nicht erst später ansetzen. Er muß aber bis zu seiner Verwendung als Schulraum benützt werden können als Holzstall, als Kammer für den Lehrer, oder zu andern Zwecken, unter denen das Haus nicht leibet, also zu Zwecken, für welche man andernfalls jetzt schon besondere Locale hätte bauen müßen, deren Herstellung nun so lange verschoben werden kann, bis der Reserveraum in Anspruch genommen werden muß.

Die Größe der Lehrzimmer richtet sich einestheils nach der Zahl der darin unterzubringenden Schüler, anderntheils nach der Art des darin zu gebenden Unterrichts. Je kleiner die Zahl der Schüler ist, um so größer muß, unter sonst gleichen Umständen, der für jeden einzelnen nothwendige Grundraum sein, und zwar deshalb, weil Breite der Gänge, Raum für Katheder, Kasten u. dgl. nicht oder nur unbedeutend wechseln auch bei sehr verschiedener Schülerzahl. Schulzimmer, in denen der Lehrer alle Schüler gleichzeitig ins Auge zu fassen, anzureden, gemeinschaftlich an der Tafel oder Wandkarte 2c. zu unterrichten hat, brauchen andere Dimensionen als solche Schulzimmer, bei denen sich der Lehrer mehr mit dem einzelnen beschäftigt (wie in Zeichen- und Modellirzimmern).

Betrachtet man zunächst die erstgenannte Art von Schulzimmern, so ergiebt sich aus der Nothwendigkeit, daß auch die am weitesten wegsitzenden Schüler noch bequem an die schwarze Tafel müßen sehen können, ein Maximum der Länge: schon die in der 6ten Subsellienreihe sitzenden Schüler sehen die auf der schwarzen Tafel oder auf Wandkarten befindlichen Gegenstände nicht mehr stets scharf; es sollen also nie mehr als 6 Subsellienreihen hinter einander aufgestellt werden, und man erhält damit als passende Länge 6,5—8,5 m. Ein Maximum der Zimmerbreite ergiebt sich bei Anwendung von Subsellien dadurch, daß es möglich sein muß, 2 Reihen solcher aufzustellen, in deren jedem höchstens für 4 Schüler Platz vorhanden sein soll, während man noch einen Gang entlang der Fensterwand, einen entlang der gegenüberstehenden Zimmerwand und einen Mittelgang braucht; es ergiebt sich hieraus als passende Breite 6,5—7,0 m. Die Grundfläche des Zimmers wechselt hiernach von 42,25—59,5 qm und da die unterzubringende Schülerzahl 40—48 beträgt, kommt auf einen Schüler als Grundraum 1,0—1,25 qm. Verwendet man anstatt 4sitziger Subsellien 2sitzige, so wird, da man 2 Mittelgänge mehr braucht, der für jedes einzelne Kind nothwendige Grundraum vergrößert. In noch höherem Grad ist dies der Fall bei Verwendung von Einzelsitzen nach englischer und amerikanischer Sitte, man braucht 1,3—1,5 qm Grundraum per Schüler selbst bei Schulzimmern für eine größere Zahl von Kindern. Für einclassige Schulen von 90—100 Kindern verringert sich der für einen Schüler nothwendige Grundraum auf 0,65—1,0 qm, je nachdem man bei der Größe der Subsellien auf das zuläßige Minimum herabgeht, oder etwas bequemere Sitze und breitere Gänge construirt; die Breite der Schulzimmer variirt in diesem Fall zwischen 6,0 und 8,5 m, ihre Länge zwischen 12,0 und 10,5 m. — Bei den vorstehenden Maßen ist nicht bloß der eigentliche Sitzraum, sondern auch der Raum für die Gänge, für schwarze Tafel, für Katheder sammt Sitz, für 1—2 Kästen zur Aufbewahrung von Schulgeräthschaften, für 1 Tisch zum Auflegen von Heften 2c. und für den Ofen mit eingerechnet. Der eigentliche Sitzraum wechselt je nach dem Alter der Schüler, und je nachdem man mehrsitzige Subsellien oder Einzelsitze anwendet, zwischen 0,35 und 0,7 qm. Das Minimalmaß für die Breite des Ganges an der Hauptfensterwand beträgt 0,4 m, für die Breite des Ganges an der gegenüberliegenden Langwand (der sog. Ofenwand) 0,75 m, für die Breite eines Mittelgangs 0,9 m, für die Breite des Gangs hinter der letzten Subsellienreihe 0,3 m und für die Entfernung von Einzel-

Glas empfehlen, sobald man nämlich wegen der Umgebung des Schulhauses mehr als sonst Ursache hat, die Schüler am Hinaussehen zu hindern. — Das verwendete Glas muß farblos und eben sein, auch darf es weder Streifen noch Blasen zeigen, andernfalls erhält man stets unruhiges, den Augen schädliches Licht. Mattes Glas muß aus demselben Grund eintönig sein. — Man stellt die Fenster in der Regel in der Weise her, daß sie 2 untere und 1 oder 2 obere Flügel haben. Es muß durch eiserne Sturmstängchen oder dgl. dafür gesorgt werden, daß die Flügel, solange sie der Lüftung wegen geöffnet sind, in ihrer Stellung erhalten werden. — Wenn eine theilweise Lüftung der Schulzimmer durch Oeffnen der obern Fensterflügel hergestellt werden will, so kann man die Einrichtung so treffen, daß diese Flügel in verschiedenen Stellungen festgemacht werden können. — Manchmal findet man auch statt dessen in die obern Flügel bewegliche Glasjalousieen eingesetzt; doch wird sich dies nur da empfehlen, wo man einer sorgfältigen Behandlung derselben versichert sein kann. In der kalten Jahreszeit werden nämlich die durchströmenden feuchten Dünste auf den Glasstreifen gefrieren, welcher Umstand auf die Beweglichkeit solcher Glasjalousieen von nachtheiligem Einfluß ist.

Innere oder äußere Winterfenster werden für bewohnte Räume aus zwei Gründen in Anwendung gebracht, einmal um das Eindringen kalter Luft durch die Fälze der Fenster möglichst zu verhüten, und dann um das Schwitzen der Fenster zu verhindern. Für Schulzimmer ist aber, wenigstens in den meisten Fällen, der jedem einzelnen Insaßen zukommende Luftraum bedeutend kleiner als in Wohnräumen, so daß, wenn nicht eine künstliche Ventilation eingerichtet ist, die Zimmerluft rasch bedeutend verdorben wird; es darf also bei nicht künstlich ventilirten Schulzimmern das Zuströmen frischer Luft durch die Fensterfälze nicht gehindert werden, d. h. die Anwendung von Winterfenstern ist in diesem Fall nicht passend. — Freilich erhält man dann, sobald nur einfache Fenster angewendet werden, zur Winterzeit schwitzende Fenster, und wenn das Schwitzwasser nicht in Rinnen und Gefäßen aufgefangen, oder sorgfältig aufgetrocknet wird, so ruinirt es das Holzwerk an Simsen, Brustlambris und Fußboden. Sobald man jedoch die Fenster doppelt verglast (man giebt den beiden hinter einander sitzenden Scheiben eine Entfernung von 1½—2 Centimeter), so fällt das Schwitzen, und was damit zusammenhängt, sogleich weg. — Wenn eine künstliche Ventilation eingerichtet ist, so kann man aus Rücksicht auf Brennmaterialersparnis wohl Winterfenster anbringen; sie müßen ebenso geöffnet werden können, wie die immer stehen bleibenden Fenster, und man muß sie so nahe, als es die Beschlägtheile erlauben, an diese anrücken, weil der Zimmerraum um so mehr verdunkelt wird, je weiter man feststehende und Winterfenster auseinanderrückt.

Wenn durch die Fenster directes Sonnenlicht oder reflectirtes Licht eindringen kann, muß man dieselben mit Vorrichtungen versehen, welche nach Bedarf solches Licht dämpfen, und man verwendet hiezu entweder äußere oder innere Läden, oder äußere oder innere Rouleaux oder Vorhänge. — Volle Läden sind für unsern Zweck nicht anwendbar, weil sie das Schulzimmer zu dunkel machen; Jalousieläden mit beweglichen Brettchen haben den Vortheil, daß man mit denselben den Lichtzutritt nach Bedarf reguliren kann, aber sie haben, wie die Jalousieläden mit festen Brettchen, den noch größern Nachtheil, daß sie dem Auge eine demselben widerwärtige, sehr ungleichmäßig beleuchtete Fläche bieten. — Aeußere Rouleaux, sogenannte Marquisen, sind nicht wohl anwendbar, einestheils weil sie durch die Einflüsse der Witterung rasch zu Grunde gerichtet werden, anderntheils aber und hauptsächlich deshalb, weil sie von jedem Winde bewegt werden und man daher eine unruhige Beleuchtung erhält. Innere Rouleaux oder Vorhänge entsprechen dem Zweck am besten, sie müßen aber eine vollständig ebene, weil nur dann gleichmäßig beleuchtete, Fläche haben (in dieser Hinsicht sind glatte, gespannte Rouleaux besser als Vorhänge) und so breit sein, daß an den Seiten kein directer Lichtstrahl eindringen kann. — Was ihre Farbe anbelangt, so dämpft rein weißer Stoff die Intensität directer Sonnenstrahlen zu wenig; weiße Rouleaux oder Vorhänge werden also nur da zu gebrauchen sein, wo es sich um Dämpfung reflectirten Lichts handelt, während zur Dämpfung directen Sonnenlichts mattgraue oder mattblaugraue oder mattgrüne Farbe zu wählen ist. Jedenfalls soll der Stoff nur einfarbig und nicht dunkel sein: mehrfarbige Stoffe geben ein ungleichmäßiges unruhiges Licht, dunkelgefärbte Stoffe lassen zu wenig Licht durch.

eisernen Ofens im Feuerraum und in der Nähe desselben in genügender Dicke mit gebrannten Steinen oder feuerfestem Thon, so hindert man eine zu starke Erhitzung der Ofenwände und vermindert also auch die daraus hervorgehenden Uebelstände; noch sicherer begegnet man denselben durch Verwendung thönerner Oefen. Dieselben stehen allerdings hinsichtlich rascher Anheizung hinter den eisernen zurück, aber sie haben eine größere Wärmecapacität als Eisen und geben deshalb auch nach dem Erlöschen des Feuers noch längere Zeit Wärme ab, besonders wenn man Oefen verwendet, bei denen, sobald nur noch glühende Kohle vorhanden ist, das Ofenthürchen hermetisch verschlossen werden kann. — In eisernen Oefen brennt das Feuer wegen der geringen Wärmecapacität des Eisens rasch ab und es wird also der Ofen bald zu heiß und bald zu kalt, weil man es bei den Oefen gewöhnlicher Construction nicht in der Hand hat, die Zuströmung der Luft zum Rost oder den Abzug der noch heißen Verbrennungsgase dem Bedürfnis entsprechend zu reguliren. Die für letzteren Zweck in Anwendung befindlichen Ofenklappen sind ein gefährliches Möbel, das in Schullocalen nicht geduldet werden sollte; sie sind auch rein nutzlos überall da, wo das Ofenkamin nur den Rauch von Feuerungen eines Stockwerks aufnimmt. Eine zweckmäßige Vorrichtung, welche das Zuströmen der Luft zum Rost passend zu reguliren zuläßt, hat bis jetzt gefehlt; das Problem scheint aber bei den neuerdings in Anwendung kommenden Füllreguliröfen gelöst zu sein: man kann in denselben das Brennmaterial nach Belieben schnell oder langsam abbrennen lassen und so auch aus dem eisernen Ofen eine sehr gleichmäßige lang anhaltende Wärmequelle machen.

Um die Oefen zur Ventilation der Zimmer mit benutzen zu können, sind verschiedene Umänderungen in der Construction derselben zur Ausführung gekommen. Es gehört hieher zunächst die Ersetzung der von außen heizbaren Oefen durch von innen heizbare sogenannte Windöfen. Sie entnehmen die für den Verbrennungsproceß nothwendige Luft aus dem Zimmerraum, und es strömt eine entsprechende Menge frischer Luft von außen her (durch Wände, Thüren und Fenster) in das Zimmer ein, aber es ist diese Luftmenge für ein Schulzimmer entfernt nicht zureichend und es tritt außerdem diese Luft nicht mit der wünschenswerthen Zimmertemperatur in das Local ein. — Derselbe Vorwurf trifft auch diejenigen Oefen, welche mit einem Canal versehen sind, in den die Zimmerluft eintreten kann, um infolge ihrer Erwärmung angesaugt und in einem Schornstein abgeführt zu werden. — Besser sind jedenfalls diejenigen Oefen, bei welchen der zwischen Ofen und Ofenmantel befindliche Raum mit der äußeren Luft in Verbindung steht; bei der Heizung wird die Luft dort erwärmt und strömt so in die Zimmerluft über, aber sowohl Quantität als Temperatur dieser zuströmenden Luft wechselt mit der Temperatur des Ofens. — Endlich sind noch in neuerer Zeit Oefen construirt worden, welche von außen zugeführte Luft erwärmen und an ihrem obern Rand ins Zimmer ausströmen lassen und welche gleichzeitig mit einem Canal versehen sind, der die Zimmerluft am Boden aufsaugt und abführt; begreiflich sind aber auch diese Oefen in beiden Richtungen nur so lange und in demselben Maße wirksam, als sie geheizt werden.

Bei der Beheizung großer Locale, oder bei der gleichzeitigen Beheizung mehrerer Locale treten die Nachtheile der Ofenheizung besonders stark hervor; schon der hohe Bedienungsaufwand, der verhältnismäßig höhere Aufwand für Brennmaterial und die größere Feuersgefährlichkeit lassen es wünschenswerth erscheinen, daß Einrichtungen getroffen werden, welche die Heizung einer größeren Anzahl von Localen (oder einzelner großer Säle) von einer Feuerstelle aus gestatten. Bei diesen Anlagen, die man im allgemeinen mit dem Namen Centralheizungen belegt, wird die Wärme außerhalb des zu heizenden Raumes (in einer meist im Souterrain liegenden Heizkammer) erzeugt. Man bringt zur Anwendung entweder Luftheizung oder Wasserheizung oder Dampfheizung oder Combinationen dieser drei Systeme. — Die Luftheizung erfordert die einfachste und billigste Anlage mit kaum nennenswerthen Unterhaltungskosten, die Wärme wird fertig in die Räume geliefert, jede strahlende Wärme ist vermieden, die Räume werden sehr rasch und gleichmäßig erwärmt, das Quantum der einströmenden warmen Luft läßt sich in jedem Local nach Bedarf reguliren, die Anlage gewährt durch das Wegfallen von Oefen oder Heizröhren und des durch strahlende Wärme belästigten Raums bedeutende Raumersparnis, endlich gewährt keine andere Heizungsanlage so

sondern daß über demselben ein objectiv, anerkannt Gesetzliches stehe, dem sich der Einzelne unterzuordnen hat. So hoch der persönliche Gehorsam gegen den Willen und die Auctorität des Lehrers zu schätzen ist, so muß er sich weiter entwickeln zu dem Gehorsam gegen das Gesetz, das ihm in äußerer Form entgegentritt, und das um so höher gehalten wird, als auch die Lehrer es als eine über ihnen stehende Gewalt anerkennen. Dadurch mag zunächst eine gewiße Gesetzlichkeit (Legalität) in dem Verhalten der Schüler entstehen, die keineswegs so hoch steht, als die durch das Vorbild gewirkte sittliche Haltung. Aber theils ist sie an sich nicht gering anzuschlagen, theils wohl zu beachten als eine Vorstufe zur Sittlichkeit, als ein Mittel, durch welches die Schüler zur Sittlichkeit gewöhnt und ihr zugeführt werden. (Döderlein, Reden Th. 1, S. 45 ff.)

Endlich und besonders sind Schulgesetze für die Eltern der Schüler nothwendig, damit diese die Schule als eine selbständige, in sich geschlossene und berechtigte Gemeinschaft anerkennen, die um ihre Aufgabe zu lösen, auch gewiße Rechte in Anspruch nehmen muß, und zwar besonders solche, welche die Eltern bis dahin allein geübt haben, und welche aufzugeben und zwar zu Gunsten der Schule, ihnen ebendeshalb nicht leicht wird. Es ist daher für solche Schulen, deren Zöglinge täglich aus der Familie kommen und wieder in dieselbe zurückkehren, nothwendig, eine bestimmte Schulordnung aufzustellen, damit die Rechte und Pflichten, welche beiden in Bezug auf die Schüler zustehen, genau bestimmt werden. Zwar kann gesetzlich die Scheidelinie zwischen Schule und Haus nur allgemein, nicht scharf und unverrückbar festgestellt werden: indes lassen sich doch viele Puncte genau feststellen und dadurch viele Conflicte vermeiden, welche ohne schriftliche Abfassung von Statuten fortwährend entstehen, den Frieden zwischen Haus und Schule stören und die Erziehung der Kinder durch die Schule erschweren oder gar unmöglich machen. Die Eltern müßen an solchen Statuten inne werden, daß die von der Schule in Anspruch genommenen Rechte mit ihrem Wesen eng verbunden sind und nicht von ihren Zugeständnissen abhängen, daß sie namentlich die Zucht der Schule nicht durch ein von dem Geiste der Schule abweichendes oder demselben gar entgegentretendes Verfahren stören und vereiteln dürfen. Zwar hat die Schule direct den Eltern nichts zu gebieten oder zu verbieten, darf vielmehr ihre Forderungen in der Regel nur an ihre Zöglinge und durch diese indirect auch an die Eltern richten. Aus diesem Grunde aber ist um so wichtiger, daß diesen gleich bei der Uebergabe der Kinder an die Schule genau und zur fortgehenden Beachtung mitgetheilt wird, was für besondere Forderungen diese an ihre Kinder stellt, und welche Verpflichtungen sie also selbst damit gegen die Schule übernehmen. Auch lehrt die Erfahrung, daß die Aufstellung bestimmter Statuten vielmehr durch das Verhältnis zu den Eltern als durch die Rücksicht auf die Schüler veranlaßt wird. Aus diesem Verhältnisse erklärt es sich, daß geschlossene Anstalten (Pädagogien, Klosterschulen, Alumnate, Ritterakademien u. s. w.), welche nicht durch ihre Zöglinge in täglichem Verkehr mit dem Elternhause stehen, das Bedürfnis ausführlicher (gedruckter) Statuten weniger oder gar nicht haben und sich daher begnügen, in ihren Statuten die Bedingungen der Aufnahme mit einer Angabe über Ziel und Wesen der Anstalt im allgemeinen zur Kenntnis von Eltern oder Vormündern zusammenzustellen.

Im allgemeinen hat sich für die Entwerfung und Feststellung der Statuten folgendes Verfahren gebildet: aus den allgemeinen Verordnungen und Gesetzen werden diejenigen Bestimmungen herausgehoben, welche für eine bestimmte Anstalt die wichtigsten und beachtungswerthesten zu sein scheinen, von dem Director, dem Lehrercollegium oder Curatorium der Schule zusammengestellt und der vorgesetzten Schulbehörde zur Durchsicht bezw. Revision und schließlichen Genehmigung vorgelegt. Durch ein solches Verfahren wird auf der einen Seite die für Anstalten eines Landes wünschenswerthe und gewißermaßen nothwendige Gleichförmigkeit und Uebereinstimmung gewahrt, auf der andern die Eigenthümlichkeit der Personen und die besonderen Bedürfnisse und Verhältnisse des Ortes und der Zeit zweckmäßig berücksichtigt, und so die freie Entwicklung bei maßvoller Beschränkung gefördert. Aufgabe derer, welche die Statuten für die einzelnen Anstalten festzustellen haben, ist es, die allgemeinen Vorschriften mit den besondern Bestimmungen in gehörigen Einklang zu

Bildungsstätten sein und Großes leisten können. Im allgemeinen aber werden öffentliche Schulen immer größere Bürgschaften des Gedeihens bieten.

Scheinen kann es nun, daß diejenigen öffentlichen Schulen, welche als „geschlossene" das ganze Leben ihrer Zöglinge unter eine durchgreifende Leitung nehmen, besondere Vorzüge vor den „offenen" haben, die zunächst und zumeist nur Unterrichtsanstalten sind. Ob aber dort die Nothwendigkeit einer bis in das Kleinste gehenden Beaufsichtigung und eines hiernach zu bestimmenden Strafsystems nicht auch wieder eigenthümliche und tief gehende Nachtheile herbeiführen könne, soll hier nicht untersucht werden. Daß in manchen Fällen das Leben der Schüler in eine geschlossene Opposition zu dem Lehrercollegium tritt, die darum nicht weniger bedenklich ist, weil sie verhüllt bleibt, daß Gegensätze im Lehrercollegium selbst und dadurch bestimmte Schwankungen in der Praxis schlimmer wirken müßen als bei offenen Anstalten, daß gewiße Ausschreitungen und Ungebührnisse durch stille Tradition gewißermaßen sanctionirt sind und die Tyrannei einzelner den von ihnen Abhängigen das Leben zur Qual machen kann, von der sie doch nichts zu sagen sich getrauen, das sind nicht wegzuleugnende Thatsachen. Was in offenen Anstalten krankhaft ist, gewinnt wenigstens selten den chronischen Charakter, den manche Uebelstände in geschlossenen Anstalten haben; aber freilich führt bei jenen die Lockerheit der Verhältnisse, die Doppelheit namentlich, in welcher das zwischen Schule und Haus getheilte Leben der Schüler sich halten muß, wiederum Nachtheile herbei, welche durch die dem Einzelnen gelassene Möglichkeit zu freier Entwicklung seiner Gaben und Kräfte und manches sonst wohlthätig wirkende Moment nicht ganz aufgewogen werden. Unbestreitbar ist es, daß die geschlossenen Anstalten durch das gemeinsame Fundament, welches sie dem Leben und Streben ihrer Zöglinge darbieten, und durch den Zusammenhang, den sie in alle Thätigkeit derselben bringen können, ein Schulleben möglich machen, das große Bürgschaften des Gedeihens hat, und daß durch die in ihnen nothwendigen Beschränkungen kräftigere Naturen zu energischer Entwicklung um so eher gebracht werden können. In vielen Fällen, wo die Eltern außer Stande sind, auf die Erziehung heranreifender Kinder einen consequenten Einfluß auszuüben, wird es für diese ein wahrer Segen sein, unter die Controle einer geschlossenen Anstalt zu kommen.

Freilich muß auch die trefflichste Schule bekennen, daß sie bei aller Sorgfalt und Treue manches nicht geben kann, daß sie am wenigsten die Mutter zu ersetzen vermag, daß also doch wo möglich für rechte Förderung der Schüler die Mitwirkung der Familie in Anspruch genommen werden muß. Am besten wird das Schulleben berathen sein, wenn Haus und Schule, auf denselben Grundlagen stehend und in den wesentlichen Ueberzeugungen einig, auch ihre Einwirkungen so combiniren, daß sie sich gegenseitig ergänzen. Vgl. außer dem Art. Schule und Haus den Vortrag von Scheibert, Haus und Schule. Ihr Antheil an Erziehung und Bildung. Stettin 1868. — In der Gegenwart freilich sind die Förderungen, welche das Schulleben durch das Familienleben erfahren kann, schon darum seltener, weil dieses so oft des rechten Zusammenhaltes entbehrt. Kommt dann noch hinzu, daß es in einen stillen oder gar offenen Widerspruch zu dem Geiste sich setzt, der jenes beherrscht, so wird das Uebel um so größer. Wir dürfen uns durch die Kundgebungen schulfreundlicher Gesinnung nicht täuschen lassen; es tritt dabei manches hervor, was schon die erste Probe nicht besteht. Auch da, wo besondere Verbindungen zwischen Schule und Haus sich knüpfen, kommt es nicht gerade zu lebendiger Wechselwirkung, und Fälle, wo Eltern mit Lehrern sich in ein stetigeres Einvernehmen setzen, um auf das Schulleben ihrer Kinder nachhaltiger einwirken zu können, sind doch selten. Oefter macht sich der gute Wille im Zusammenhange mit einer gewißen Weichlichkeit so geltend, daß er den Kindern bei ihren Arbeiten für die Schule eine täuschende Hülfe schafft, und der Privatunterricht, der neben dem Schulunterricht zu Förderung desselben eingerichtet wird, bringt oft in das Schulleben Fälschungen, über deren sittliche Gefährlichkeit man sich mit zu leichtem Muthe täuscht.

Wir wollen aber auch wieder anerkennen, daß die Schule der Gegenwart bisweilen sich etwas zu vornehm abschließt von den Familienkreisen und so ihrerseits ein gedeihliches Zusammenwirken erschwert. Der wohlwollende Schulmann wird doch nicht selten warnehmen, daß, wenn er seinerseits in dieser Beziehung das Er-

forderliche thut, seinen Anregungen bald da bald dort Empfänglichkeit und Verständnis entgegenkommt, und zuweilen an Stellen, wo er es kaum erwartet hätte. — In manchen Fällen wird die Schule auch durch die Rückwirkung, welche von ihr auf die Familie ausgeht, mittelbar Förderliches für das Leben ihrer Zöglinge erreichen können. Wie schon die Strenge der Schulordnung nicht selten auf das Haus einen regelnden Einfluß übt, so wird von der Schule aus auch manches ideale Element in das Haus hinübergeleitet, was dieses dann in seinen Kindern der Schule auf mancherlei Weise zurückgiebt. Vgl. Piderit, Zur Gymnasialpädagogik (Hanau 1867).

Wie nun aber auch das Verhältnis von Haus und Schule sich gestaltet, immer wird das Schulleben seine deutlich hervortretende Eigenthümlichkeit bewahren. Dabei ist klar, daß dasselbe für die einzelnen Schüler um so bedeutsamer wird, je mehr sie durch äußere Verhältnisse in die Lage gebracht sind, getrennt von den Familien, denen sie angehören, ihren Weg zu gehen. Für solche ergiebt sich die Nothwendigkeit, im Schulleben selbst einen Ersatz zu suchen, für die Schule aber entsteht die Verpflichtung, ihnen so viel als möglich Halt und Hülfe zu bieten, daß ihr Schulleben, in welchem häufig eine Verfrühung selbständigen Auftretens unvermeidlich ist, nicht in gefährliche Schwankungen gerathe. Daß für offene Anstalten, welche für die einzelnen Schüler keine durchgreifende Aufsicht herstellen können, die Pflicht sich ergiebt, das häusliche Leben derselben durch gute Rathschläge wie durch bindende Vorschriften in lebendigen Zusammenhang mit der Schule zu bringen, auch wohl durch Vermittlung einer wohlwollenden Aufnahme in Familienkreise sicher zu stellen, braucht kaum gesagt zu werden; aber es ist freilich auch bekannt, welche Schwierigkeiten hierbei zu überwinden sind.

Einen besondern Charakter muß das Schulleben natürlich da annehmen, wo Bildungsanstalten dem Hause die ganze Arbeit der Erziehung abnehmen und so allen Dualismus zwischen Schule und Haus aufheben. In diesen das ganze Leben der Zöglinge ergreifenden Institutionen haben wir durchweg Bestrebungen vor uns, die Schüler auch von dem Leben der großen Welt entfernt zu halten. Dies leitet uns nun zu der Frage hinüber, wie das Schulleben vom Weltleben abzugrenzen und gegen verwirrende und verbildende Einwirkungen desselben zu verwahren sei. Daß ein solches Abgrenzen und Verwahren stattfinden müße, dafür giebt es naheliegende Gründe. Die Schule weiß, daß ihre Zöglinge den für einen nutzbringenden Verkehr mit dem Weltleben erforderlichen festen Standpunct der Betrachtung, die nöthige Klarheit und Schärfe des Blicks, die gehörige Selbständigkeit und Festigkeit im Wollen und Streben noch nicht haben und nur in stiller, gesicherter und geordneter Entwicklung, zumeist durch sie selbst, gewinnen können, sie hat darum ein berechtigtes Mistrauen gegen die Einflüsse des Weltlebens: auch sieht sie oft mit Betrübnis, wie dieses das von ihr Angelegte und Begründete wieder einreißt, ja zuweilen in wahrhaft wühlerischer Thätigkeit das scheinbar Gesicherte zerstört.

Aber freilich — was nützt ihr ein mistrauisches Abwehren des auf allen Seiten Andringenden, des durch alle Ritzen Eindringenden? Das Leben umher macht seine Rechte geltend gegen jeden Widerspruch und nimmt die Jugend auch in seine Schule. Und dabei wirkt es nicht selten auch in wohlthätiger Weise und erzieht neben uns gelegentlich besser, als wir es mit aller pädagogischen Kunst vermögen. Hat es denn nicht in großen und edlen Völkern durch lange Jahrhunderte neben dem Hause alle Bildung der Jugend übernommen? Sind denn nicht oft die edelsten Geister, die bahnbrechenden Naturen, die tüchtigsten Männer viel mehr durch das Leben als durch die Schule gebildet worden? Und die großen Ordnungen, welche das Leben um uns her darstellt, bieten sie nicht tausend Anregungen und Förderungen auch für die Jugend dar? Es kommt in der That nur darauf an, daß die Schule einen angemessenen Gebrauch davon zu machen weiß und das von ihr Angelegte vom Leben her beleben, verstärken und vertiefen läßt; denn die Schule selbst soll ja doch nur eine Vorschule für das Leben sein. Sie kann hier leicht in der Meinung, als könne sie alles wünschenswerthe allein besorgen, sehr förderlicher Mitwirkung sich berauben, sie kann vergessen, daß das, was sie lehrt, für die Schüler in vielen Fällen eben erst durch die Beziehung auf das Leben lebendig wird. Dies gilt zumal von solchen Unterrichtsgegenständen, die weniger einen intellectuellen, als einen ethischen Charakter haben. Da wäre nun eigentlich zu zeigen, wie das Schulleben dadurch, daß wir es zu den großen Ordnungen

des Lebens, zum Staate und zur Kirche, in ein lebendiges Verhältnis setzen, unter Einflüsse gebracht wird, welche den auf jene Lebensordnungen sich beziehenden Wahrheiten erst rechte Kraft und Vertiefung geben. Was wir jedoch in dieser Beziehung hier auszuführen hätten, das ist bereits in früheren Artikeln, wie „Kirche," „Nationale Erziehung," „Schule, ihr Verhältnis zum Staat u. s. w." dargelegt, auf welche wir desfalls verweisen.

Aber indem wir in der richtigen Weise dem Leben umher sein Recht einräumen, können wir um so entschiedener daran festhalten, daß das Schulleben zur Lösung der nächsten Aufgaben einer gewißen Ruhe und Harmlosigkeit, einer gewißen Unabhängigkeit bedarf. Und es giebt Dinge, deren Einfluß auf das Schulleben nachdrücklich beschränkt werden muß. Wir denken da an mancherlei sociale Unterhaltungen und Vergnügungen, die als gefährlich für das Schulleben bezeichnet werden müßen, sobald sie Anschauungen vermitteln und Bedürfnisse erwecken, welche die Gemüther aufregen, verwirren, erschlaffen. In solchen Dingen wird die Schule gelegentlich auch entschiedene Verbote auszusprechen haben; aber das wirksamste Mittel wird sein, die Schüler mit lebendigem Interesse an den Aufgaben, mit herzlicher Freude an dem Leben der Schule zu erfüllen. Denn die Jugend fühlt selbst, wenn sie nicht früh verbildet wird, mit sicherem Instincte heraus, daß das Schulleben in einer gewißen Geschlossenheit sich halten und in festem, ungestörtem Gange sich bewegen muß; und so entspricht es auch ihrem natürlichen Gefühle vollständig, daß die Schule durch Gesetz und Zucht auch äußerlich als gesonderte Lebensordnung sich darstellt.

II. Das Schulleben in seinen äußern, durch Gesetz und Zucht bestimmten Gestaltungen ist hienach der weitere Gegenstand unserer Betrachtung. Wir gehen von der Bemerkung aus, daß die äußere Schulordnung fort und fort das innere Leben bestimmt und ihm mehr und mehr ein eigenthümliches Gepräge geben kann. Die Räume, die Zeiten, die Formen alle, welche für die Einzelheiten des äußeren Schullebens geregelt sind, werden von einer den ganzen Menschen ergreifenden und bildenden Wichtigkeit. Und wenn die Schule selbst darauf hält, daß die äußere Ordnung stets wieder wohlthuend wirkt, so gewinnt die letztere unmerklich eine bis in das Innerste des Gemüths wirkende Macht.

Es kann die Frage sein, ob das zur äußerlichen Regelung des Schullebens Erforderliche auch in Schulgesetzen (Statuten) ausgesprochen werden müße. Ueber die Gründe, welche solche Bestimmungen als nothwendig erscheinen lassen, und die Arten von Schulen, für welche sie sich eignen, hat der Art. Schulgesetze sich bereits ausgesprochen. Vgl. Höting, „Ueber den Zweck der Schulgesetze und die Bedingungen ihrer Wirksamkeit" (Osnabrück 1865. 4). K. L. Roth, Kleine Schriften I, 208 f. Darüber jedoch kann kein Zweifel bestehen, daß, je mehr wir bei Leitung und Regelung des Schullebens die Aufgabe als eine sittliche fassen, desto weniger der Standpunct der Gesetzlichkeit sich festhalten läßt. Nun aber kann das Ziel christlicher Schuldisciplin (vgl. den Art. Schulzucht) nur darin erkannt werden, daß in der Jugend das Reich Gottes zu pflanzen sei und demgemäß die Einwirkung auf die Einzelnen durch das Streben, der Sünde beizukommen und so zur Erhebung in die herrliche Freiheit der Kinder Gottes zu helfen, durchweg sich bestimmen müße. Sonst wird der pädagogische Ernst immer wieder richterliche Strenge und das, was man Liebe nennt, schwächliche Nachsicht. Gewiß ist für das Schulleben auch die Zucht des Gesetzes nöthig; aber sie kann nur als eine die rechte Einwirkung vorbereitende und unterstützende Thätigkeit gefaßt werden, als eine für alle wesentlich gleiche Abwehr des Unzuläßigen, die dann individuelle und das innere Leben ergreifende Behandlung um so sicherer macht. — Ob und wie in der Regelung des Schullebens die Mitwirkung von Schülern zu benützen sei, darüber ist nach dem in den Art. Censoren und Rechtspflege in der Schule Gesagten hier nicht weiter zu reden.

Unstreitig hat die Schuldisciplin schon an sich eine hohe Bedeutung im Schulleben, und mit allem, was sie verwendet, wirkt sie erziehend; aber es ist dabei doch stets anzuerkennen, daß sie vor allem zur Sicherung und Förderung der Unterrichtszwecke da ist, und wiederum, daß diese um so besser erreicht werden und disciplinarische Maßregeln um so entbehrlicher machen, je mehr die Lehrer es verstehen, Freude am Lernen zu erwecken. Das aber gelingt ihnen, wenn sie selbst Freude am Lehren

haben. Nur müßen sie, indem sie Freude am Lernen wecken und rege erhalten, diese Freude stets wieder als eine sorgsam zu läuternde behandeln. Geschehen wird dies am sichersten dann, wenn das Streben und Thun oft wieder an den ewigen Normen gemessen wird, welche Gott in seiner Weisheit gesetzt hat und in den Fügungen des Menschenlebens als unverletzbare und als heilsame zur Anerkennung bringt, wenn die einzelnen Erfolge des Schullebens an das Ganze der gestellten Aufgaben gehalten werden, wenn dem Geiste die Richtung auf zusammenhängendes Erkennen, auf inneres Erfassen und Erfahren gegeben werden kann und bei allem Lernen darauf gehalten wird, daß er unter die Zucht der Wahrheit sich stelle.

Noch in besonderer Weise wird der Unterricht für das Schulleben eine disciplinirende, eine sittlich bildende Macht, wenn er Gründlichkeit im Lernen erstreben läßt. Der menschlichen Natur ist ja ein tiefes Bedürfnis nach Wahrheit eigen. Es giebt ja sich beim Kinde schon kund, und in den Jahren der jugendlichen Reife vollends ist jeder gesunden Natur nichts so unerwünscht und ärgerlich, als das Seichte, Unbestimmte, Verworrene im Unterricht. Ist nun der Lehrer ein Mann, der selbst durch gründliches Erkennen eine Befriedigung für sich sucht, und zugleich ein Mann, dem es eine Freude ist, das, was er gründlich versteht, im Kreise empfänglicher Jugend mitzutheilen; so macht er diese vielleicht ohne alle disciplinarischen Kunstmittel zu gründlichem Lernen geneigt und — gründlich. Nun ist in gewißer Beziehung jeder Gegenstand des Unterrichts von grundloser Tiefe, wie er eine kaum ermeßbare Ausdehnung hat. Aber das gehört gerade mit zum rechten Unterrichte, daß die Schüler zum Gefühle solcher Unergründlichkeit und Unermeßlichkeit kommen. Wohl dem Schüler, den zuweilen jener heilige Schauer vor den Geheimnissen, die ihn umgeben, ergreift! Da wird er zunächst demüthig werden, auch wenn er schon etwas erreicht hat, und dürftig und leer wird ihm erscheinen, was er ohne Ernst und Liebe, nur für den Moment und des Zwanges halber andere lernen sieht; ganz armselig aber werden ihm dabei alle die Schülerlisten vorkommen, durch welche das Lernen zu einem die Täuschenden selbst bestrafenden Betruge wird.

Wie nun, wenn der Unterricht, wie er täglich und stündlich es kann, zur Treue im Kleinen anleitet? Wie im gesammten Schulleben, so muß besonders beim Unterrichte den Schülern stets wieder zum Bewußtsein kommen, daß alles, was sie thun, ein Ganzes ausmacht, von dem sich nichts abhandeln läßt. Es fällt alles auseinander, wenn sie nicht treu sind auch im Kleinsten, während die Treue in alles Streben und Thun Zusammenhang und Sicherheit bringt. Es müßen aber die Schüler früh zu dem Gefühle gebracht werden, daß solche Treue im Kleinen nur aus der Liebe zu Gott kommen kann, nicht bloß aus früher Gewöhnung an das Rechte oder aus kluger Berechnung des Nützlichen. Freilich ist nicht zu denken, daß diese Liebe im jugendlichen Herzen gleich eine starke, durch alles hindurchwirkende sein könne; aber schon in ihren Anfängen wirkt sie mit stiller Gewalt, sie hemmt sofort die Macht des Eigenwillens, sie weckt Empfänglichkeit für das Gute, schafft Lust für edle Thätigkeit, entwickelt Sinn für Regel, Maß und Harmonie; sie leitet zu stetiger Pflichterfüllung an, und je mehr ihr dann das Frohgefühl erfüllter Pflicht zu Hülfe kommt, desto besser gelingt es ihr, den Willen unter das Gebot der Pflicht zu beugen. Und damit wird wiederum viel äußerlicher Apparat von Disciplin entbehrlich.

Große Förderungen würden dem Schulleben gesichert werden, wenn die Schüler in ihrem häuslichen Thun und Lassen von der Schule aus besser überwacht und geleitet werden könnten. Aber es braucht kaum gesagt zu werden, wie schwierig auch für solche Lehrer, welche in höherem Maße Männer des Vertrauens sind, das Eintreten in Familien ist, bei denen solches Nachhelfen doch am Platze wäre. Und je eingehender und peinlicher die Ueberwachung ist, desto eher wird sich ein System von abwehrenden und verdeckenden Praktiken ausbilden, deren oft gelingende Durchführung größere Nachtheile bringt, als das Mangeln der Ueberwachung. Auch werden die Lehrer, welche eine den Schülern für ihr Privatleben gegebene „Hausordnung" aufrecht erhalten sollen, im Gefühle, daß sie es mit einer unausführbaren Sache zu thun haben, meist sehr bald ermatten. Wo besondere Einwirkung auf das häusliche Leben der Schüler als nothwendig erscheint, da wird viel weniger die Anwendung allgemeiner Vorschriften das Angemessenste sein, als individuelle, den Bedürfnissen sich anschließende und von

einem einzelnen Lehrer in der Stille ausgehende Berathung und Warnung. Unter Umständen kann freilich ein scharfes Eingreifen im Namen der Schule nöthig werden; aber das sind Ausnahmsfälle. Heilsam wird es immer sein, wenn die Ordinarii über die äußeren Verhältnisse der ihnen Anbefohlenen sich möglichst, auch durch Besuche, unterrichten; besonders empfehlenswerth dürfte es sein, kranke Schüler zu besuchen und für arme Schüler Hülfe zu vermitteln. Wenn Lehrer einzelnen Schülern Privatunterricht ertheilen, läßt sich in mancherlei Weise die Gelegenheit warnehmen, auf die Thätigkeit derselben regelnd einzuwirken. Vgl. den Art. Privatstunden. Ziehen Lehrer einzelne Schüler, die ihnen besondere Theilnahme einflößen, näher an sich heran, um sie in ausgedehnterem Maße zu fördern, so müßen sie mit Sorgfalt den Schein vermeiden, daß sie Lieblinge haben; besser ist es, bald diesen, bald jenen zum Gegenstande besonderer Aufmerksamkeit zu machen, und die Schwächeren immer vor den andern.

III. Das Schulleben in seinem unter dem Einflusse tüchtiger Persönlichkeiten sich entwickelnden Gemeingeiste versuchen wir jetzt darzustellen. Wir gehen hierbei von der Ansicht aus, daß dieser Gemeingeist der Geist der Sittlichkeit sein müße, der mit der Kraft unantastbarer, weil göttlicher Auctorität wirkt und in allem, was gut und löblich ist vor Gott und Menschen, nur in besonderer Weise sich kundgiebt. Der Director ist es zunächst, in dessen Persönlichkeit dieser Geist lebendigen Ausdruck gewinnen muß. Wenn von ihm aus als vom Mittelpuncte der Schule nach allen Seiten sittlich bestimmende Anregung ausgeht, dann wird auch das Lehrercollegium (s. d. Art.) entschiedener in einem Geiste wirken, so daß die Einzelnen ihre besondere Aufgabe immer wieder im Zusammenhange der gemeinsamen Aufgabe erfassen und bei aller Freudigkeit im Berufe doch stets, ihrer Beschränktheit und Schwäche eingedenk, Halt und Ergänzung für die eigene Thätigkeit in der Mitarbeit der andern suchen. Bei solcher Einordnung in das Ganze wird der Einzelne am wenigsten dies vergessen, daß das, was er treibt und lehrt, wie bedeutsam es auch in sich selbst ist, innerhalb der Schule nur Mittel zum Zweck, Mittel zur Bildung der Schüler ist und vorzugsweise nach diesem Gesichtspuncte behandelt werden muß. Es wird sich ihm mit der Liebe zur Sache, die er lehrt, die Liebe zu den Schülern verknüpfen, die er bildet. Und wenn nun die einzelnen Lehrer in solcher Liebe zu den Schülern sich begegnen, welche Treue im Zusammenwirken, welche Geneigtheit zu gegenseitiger Förderung, welche Duldsamkeit bei auseinandergehenden Ansichten, mit einem Worte, welche Eintracht ist dann möglich! Alle besonderen Interessen treffen zusammen in dem éinen oder treten zurück vor dem éinen, daß die Schüler gehoben, gebildet werden. Geschieht nun so in einem Lehrercollegium alles mehr oder weniger in dem einen Geiste, dann sind auch die Wirkungen auf das ganze Schulleben groß und segensreich. Nur im Zusammenwirken aller gewinnt auch die einzelne Lehrerpersönlichkeit im Schulleben erziehendenden Einfluß. Was auch den einzelnen Lehrer mächtig macht, im Kreise seiner Schüler, das ist die durch alles Wirken in diesen mehr und mehr befestigte Ueberzeugung, daß er sich selbst vergessen kann in der Sorge für sie, daß er seine Kenntnisse und Erfahrungen allesammt für sie aufbietet und keine höhere Freude, keine größere Genugthuung kennt, als die durch ihre Fortschritte und Erfolge ihm bereitete. Dann wird sich zwischen dem Lehrer und den Schülern eine so herzliche Verbindung knüpfen können, wie sie sonst unter Menschen selten gefunden wird, und was in solcher die Schüler aufnehmen, das wird, weil gern bewahrt und gepflegt, lange in ihnen fortwirken.

Wirkt aber im Lehrercollegium wesentlich derselbe Geist, so wird auch in der Gesammtheit der Schüler ein gewißer Gemeingeist (vgl. den Art. Gemeinsinn) wirksam werden. Dann fühlt der Einzelne sich in eine geistige Atmosphäre versetzt, die ihn mit jedem Athemzuge aufnehmen läßt, was innerlich ihn dem rings Geltenden verähnlicht: ohne Widerstreben fügt er sich in Ordnungen und Gewohnheiten, die in dem ganzen Kreise anerkannt sind, und wie er in den Manieren den andern sich anbequemt, so geht er auch in eine Gemeinschaft von Maximen und Ueberzeugungen ein, die seinem Leben festeren Halt geben. Meist wirkt dieser Gemeingeist mit so stiller Gewalt, daß die von ihm Beherrschten kaum recht zum Bewußtsein über das, was sie in Wirksamkeit setzen helfen, gelangen, und wird nun auch die Schulordnung diesem Geiste entsprechend gehandhabt, so ist die Wirkung um so eindringlicher. Dann geschieht wie von selbst auch dies, daß die Schüler in Anerkennung dieses Geistes Recht und Anstand aufrecht

halten: sie fühlen sich als Gesammtheit verantwortlich für das Unziemliche, dessen der Einzelne sich schuldig macht, und das gemeinsame Urtheil, das in Blicken und Worten der Mitschüler sich ausspricht, hat für den Einzelnen nach Umständen ein noch stärkeres Gewicht, als das von der höheren Instanz kommende (vgl. den Art. Mitschüler). — Freilich gewinnt dieser Gemeingeist zuweilen auch einen etwas seltsamen Ausdruck, es kann in verschiedener Art Ungehöriges sich einmischen; aber vorsichtige Behandlung kann auch das minder Erfreuliche benützen und das Einseitige in eine angemessene Richtung bringen. Da ist nun sehr darauf zu halten, daß das Schulleben nicht etwa der Tyrannei kecker Wortführer verfalle; denn damit kommt ein zerstörendes Element in die Schule, das dann oft auf Jahre hinaus die besten Einwirkungen hindert.

Wo es gelingt, in der oben bezeichneten Weise Gemeingeist wirksam zu machen, da wird es auch möglich sein, Regel, Maß und Consequenz, die sonst bis zu einem gewißen Grade durch die äußere Ordnung des Schullebens herbeizuführen sind, von innen zu sichern. Es wird dann das, was zu thun ist, als Pflicht erscheinen, die, weil sie für viele dieselbe ist, den Einzelnen um so mehr als eine unabweisbare erscheint. Das in vielen lebendige Pflichtgefühl wirkt dann fort und fort verstärkend auf das Pflichtgefühl der Einzelnen. Damit aber ist für alles Schulleben Großes gewonnen.

Wenn aber die Schule in solcher Weise das Pflichtgefühl weckt und pflegt, so kann fraglich erscheinen, ob es noch nöthig sei, Wetteifer unter den Schülern zu erregen. So viel ist sicher, daß dadurch leicht die sittliche Auffassung des Strebens und Arbeitens getrübt wird. Aber freilich ist eine Benutzung des Wetteifers im Schulleben denkbar, welche das sittlich Bedenkliche fern hält und doch für das Streben kräftige Impulse zu gewinnen weiß, wie in dem Art. Wetteifer zu zeigen sein wird. Vgl. den Art. Schulprämien. — Wir nähern uns hiermit den Veranstaltungen, in denen das Schulleben als ein vom Gemeingeiste geleitetes auch nach außen sich kund giebt. Aber was an dieser Stelle von den gemeinsamen Freuden und Erholungen der Schüler gesagt werden könnte, findet in besondern Artikeln (s. Schulacte, Schulfeste &c.) eingehendere Behandlung und so groß die Versuchung ist, durch geschichtliche Behandlung gerade dieser Dinge unserer zusammenfassenden Darstellung einen eigenthümlichen Reiz zu geben, so haben wir uns doch nach Gebühr zu beschränken. Dasselbe gilt von den Schulfeierlichkeiten (s. den Art.), mögen diese nun als Actus oratorii, oder als musikalische Aufführungen oder gar als scenische Production sich ankündigen. In der Geschichte dieser Schulfeierlichkeiten haben wir ein sehr anziehendes Capitel der Culturgeschichte. Ebenso hat diejenige Seite des Schullebens, in welcher sich dasselbe am kräftigsten nach innen zusammenfaßt, wir meinen die gemeinsamen Schulandachten, bereits der Art. Schulgottesdienst besprochen.

Wie nun aber auch Gemeingeist das Schulleben bestimmen möge, immer werden nach Verschiedenheit der Anstalten, wie der Orte, an denen sie bestehen, und der Persönlichkeiten, welche sie leiten, Modificationen sich ergeben. Die Elementarschule eines einsamen Gebirgsdorfes wird sich erheblich unterscheiden von der eines stadtähnlichen Fabrikortes; eine Knabenschule trägt ein anderes Gepräge als eine Mädchenschule; anders waltete Francke im halleschen Waisenhause, anders Salzmann in der ländlichen Stille zu Schnepfenthal. Noch kommt hier in Betracht, wie sehr auch nationale, politische, kirchliche Unterschiede das Schulleben weiter Kreise in eigenthümlicher Art sich gestalten lassen. Die ausgleichende Macht des Schullebens zwischen Vornehmen und Geringen, Reichen und Armen, zwischen den Gliedern der getrennten Kirchengemeinschaften ist auch da, wo die Schulordnung völlige Gleichheit proclamirt, hier geringer, dort stärker; die alles nivellirende Zeit läßt zuweilen doch Abstände sich erhalten, die keine Weisheit der Leitenden aufheben kann. Aber wenn nur die einzelne Schule ihr individuelles Leben zu kräftiger Entwicklung bringt, werden die rechten Förderungen nicht ausbleiben, ja sie wird vielleicht auf ihre Zöglinge um so stärker wirken, je mehr sie das ihr Eigenthümliche sich ausgestalten läßt.

IV. Das Schulleben in seiner für das ganze Leben der Schüler folgenreichen Bedeutung. Wir dürfen da gleich zusammenfassend sagen: im Schulleben entscheidet sich meist die Wahl der Lebensrichtung, entwickelt sich meist die Kraft zur Lebensführung, begründet sich meist das Glück der Lebensstellung.

Von den Schülern selbst wird dies freilich oft verkannt. Aber um so mehr hat die Schule dafür zu sorgen, daß die ihr Anvertrauten ihr Schulleben recht oft unter diesem Gesichtspuncte betrachten.

Was nun die Wahl der Lebensrichtung anlangt, so steht fest, daß die meisten Eltern geneigt sind, von der Schule die betreffende Entscheidung zu erwarten. Und die Schule kann die ihr so zugeschobene Verantwortlichkeit nicht ganz abweisen. Denn vieles in dieser Beziehung kann sie thun. Sie führt ja ihre Schüler lernend in sehr verschiedene Gebiete des Lebens ein; sie verständigt in mancherlei Formen über die Bestrebungen, Arbeiten und Verbindungen der Menschen; sie orientirt oft die Einzelnen auf Gebieten, zu denen sie durch Instinct schon hingeleitet worden sind; dazu dann die tausendfache Uebung und Erprobung der Anlagen und Kräfte, die immer festere Ausprägung der Individualität unter den Anforderungen der Schule, unter den Conflicten der jungen Geister, endlich die directe Hinweisung einzelner auf besondere Berufsthätigkeiten, die wohl auch bis zur Vermittlung des Uebergangs in diese durch Rath und Empfehlung geht. Je näher der entscheidende erste Schritt in das Leben hinaus herantritt, desto mehr gilt es, die Einzelnen nach Möglichkeit im Auge zu behalten und ihnen mit gutem Rathe, auch wohl mit ernster Warnung zu helfen. Die Schule wird freilich in vielen Fällen nichts thun können; aber sie darf wenigstens keine Gelegenheit unbenutzt lassen, wo sie darauf hinweisen kann, daß eine ernste Prüfung theils der Verhältnisse, in welche einzutreten ist, theils der Ausrüstung, welche der Einzelne mitzubringen hat, die Vorbedingung einer glücklichen Entscheidung ist, daß dabei zugleich eine klare Vergegenwärtigung der zu erfüllenden Pflichten, der zu überwindenden Schwierigkeiten, der zu bringenden Opfer Aufgabe sein muß. Es wird endlich auch dies vorgehalten werden dürfen, daß die äußeren Bedingungen des Erfolgs auf der erwählten Lebensbahn stark in Rechnung gebracht werden müßen und daß das ungeduldige Emporstreben vieler über die bescheidenen Lebenskreise, aus denen sie hervorgehen, bedenklich ist.

Die Kraft zur Lebensführung soll im Schulleben bis zu einem gewißen Grade immer gewonnen werden; es ist ja die Hauptaufgabe der Schule, die Fähigkeiten der ihr Zugeführten zu wecken, zu üben, zu bilden. Und wie viel kann auch für diesen Zweck durch sittliche Zucht geschehen, namentlich jene mit stiller Macht wirkende, welche von Gesinnung und Charakter der Leitenden und Lehrenden ausgeht! Gelingt es aber, die Herzen für das, was über den Horizont der irdischen Dinge hinausliegt, zu erwärmen und in den Wahrheiten, die alles Leben weihen und verklären, die Fittiche zu freiem Aufschwunge gewinnen zu lassen, so kann dies für die ganze Lebensführung entscheidend sein. Es ist indes schon viel gesagt, wenn als Aufgabe der Schule in dieser Beziehung aufgestellt wird, daß sie ihre Zöglinge zu rechtem Streben bringe, d. h. zu lebendiger, bewußtvoller, höherem Ziele zugewandter Thätigkeit. Bewirken wir auch nur dies, daß sie mit solchem Streben einen entschiedenen Anfang machen, so brauchen wir um die Entwicklung der Kräfte zu rechter Lebensführung nicht besorgt zu sein.

Damit aber begründet sich das Glück der Lebensstellung schon im Jugendleben. Freilich kann es scheinen, als sei damit zu viel gesagt. Aber Glück der Lebensstellung nennen wir doch nicht bloß das durch die Spiele des Zufalls Dargebotene und von geschickter Hand Ergriffene; in Wahrheit ist es nur da, wo die an besondern Aufgaben sich entwickelnde Thätigkeit zu immer neuer innerlicher Befriedigung führt und der von solcher Thätigkeit bestimmte Lebenskreis stärker und stärker die Macht des in ihm waltenden Geistes erkennt und anerkennt. Es ist nun für den Schulmann, wenn er seine Schüler überblickt, ein tief bewegender Gedanke, daß er eine gar nicht zu berechnende Mannigfaltigkeit von Glück und Unglück vor sich hat, und daß, wenn auch sehr vieles davon ohne sein Zuthun sich entwickelt, doch auch auf seine Umsicht und Treue viel ankommt, viel gutes unter seiner Pflege sich hervorbilden, viel schlimmes durch sein Eingreifen unschädlich gemacht werden kann. Das Rechte wird indes nur dann geschehen, wenn die Einwirkung gemäß den eigenthümlichen Bedürfnissen der Einzelnen nach Möglichkeit bemessen und jedenfalls ihrem innern Leben in den höchsten Wahrheiten ein unzerstörbarer Kern gegeben wird. Dazu gehört freilich vor allem, daß wir selbst von diesen Wahrheiten ergriffen und erwärmt sind und nun die heiligen Schauer, die uns im Angesicht des Ewigen bewegen, hinüberzittern lassen in die Seelen der uns Anvertrauten.

Welche Bedeutung das Schulleben für das ganze übrige Leben hat, bringt gewöhnlich erst eben dieses und nur allmählich zum Bewußtsein. Dann aber verklärt sich auch für die Zurückschauenden das Schulleben oft in der anmuthigsten Weise, und der Reiz der Erinnerungen an die Arbeiten und Sorgen, Freuden und Spiele, Wechsel und Erfolge des Schullebens ist für viele so groß, daß die mächtigsten Eindrücke der späteren Jahre dieselben nicht verdrängen können.*)

**Schullehrerbibel**, s. Bibellesen.

**Schullehrerseminar**, s. Volksschullehrerseminar.

**Schullesebuch.** Während man ehemals im Elementarunterricht nach Absolvirung der Fibel gleich ans Lesen des Katechismus und der Bibel gieng, kam man gegen Ende des vorigen Jahrhunderts zu der Ueberzeugung, daß dieser Uebergang einer Vermittlung bedürfe. F. E. v. Rochow (s. d. Art.), der von dem Grundsatz ausgieng, daß nur das völlige Verstehen dessen, was gelehrt werde, den Unterricht wahrhaft nützlich mache, der den Katechismus und die Bibel zu Leseübungen nicht gebrauchen wollte, weil sie „zu hoch" wären, schrieb, um „die große Lücke zwischen Fibel und Bibel auszufüllen", seinen Kinderfreund, das erste Schullesebuch (Heppe, Gesch. d. deutschen Volksschulw. I, 139). Diese ursprüngliche Bestimmung des Schullesebuchs wurde jedoch schon dadurch erweitert, daß er den zweiten Theil des Kinderfreunds bis ans Ende der Schulzeit neben der Bibel als Lesebuch gebrauchen ließ. Er stellte nämlich demselben die zweite Aufgabe, zugleich auch für das praktische Leben vorzubereiten, indem er dabei von der Aussicht ausgieng, daß die Unterweisung im Glauben und im Gebrauch der Bibel nicht die einzige Aufgabe der Volksschule sei, daß vielmehr auch der einfachste Landmann eines gewißen Maßes von allerlei gemeinnützigen Kenntnissen bedürfe, um ein verständiger Mensch und Christ zu werden. Das Lesebuch, welches nach diesen beiden Richtungen das Bedürfnis der Schule befriedigen sollte, wurde schon dadurch neben der Bibel zum Hauptlehrmittel, wie denn auch Rochow geradezu erklärte, „das Lesen im Kinderfreunde und das Katechisiren über das Gelesene müße die erste und wichtigste Schularbeit sein." Doch sollte das Lesebuch noch einem dritten, nicht minder wichtigen Zwecke dienen: Rochow betrachtete es auch als unentbehrliches Hülfsmittel für den Sprachunterricht. In dieser Beziehung enthält Rochows Verfahren, das wir hier nicht im einzelnen schildern, den Keim des neuerdings so genannten „verbundenen" Unterrichts, der Lese-, Sach- und Sprachunterricht bei der Behandlung des Lesestoffs zu concentriren sucht.

Unter seinen zahlreichen Nachfolgern auf dem Gebiete der Lesebuchliteratur ist zunächst F. P. Wilmsen zu nennen, dessen deutscher Kinderfreund, ein Lesebuch für Volksschulen, von 1802 bis 1866 220 Auflagen erlebt hat. Ein nicht geringer Theil der älteren lebenden Generation hat an diesem Buche lesen gelernt. Wilmsen befand sich seiner Aufgabe gegenüber insofern in einer bessern Lage als sein Vorgänger, als er an diesem ein Muster sprachlicher Darstellung vor sich hatte und eine Reihe von Stücken aus ihm entlehnen konnte. Wilmsens Kinderfreund unterscheidet sich von dem Rochowschen durch die systematische Ordnung und Behandlung der Stoffe. Da der Verfasser auch die städtischen Elementarschulen im Auge hatte, so verband er Abrisse verschiedener Wissenschaften mit dem erzählenden Theile; zur Vorbereitung für das praktische Leben nahm er unter anderm eine Gesundheitslehre und eine Besprechung der Rechte und Pflichten der Unterthanen auf. Was das Buch so an Vollständigkeit gewann, das mußte es an Brauchbarkeit als Schulbuch verlieren, da es bei der Fülle des Stoffs weniger abgerundete und ins einzelne gehende Bilder als vielmehr nur einen Reichthum von Notizen geben konnte. Abgesehen von den aus Rochow entnommenen Stücken hat Wilmsen das ganze Material selbst bearbeitet; der XIV. Abschnitt enthält einige werthvolle Erzeugnisse der zeitgenössischen Poesie.

Nächst Wilmsens Kinderfreund erlangten in den ersten Decennien unseres Jahrhunderts folgende Schullesebücher die weiteste Verbreitung: Rochows Kinderfreund in

*) In einem besonderen Sinne wird der Ausdruck „Schulleben" von Scheibert gebraucht, dessen geist- und gedankenreiches Buch: Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule, Berlin 1848 — im dritten Theil S. 248—342, §. 67—83, das „Schulleben" in der höheren Bürgerschule darstellt.

den Bearbeitungen von v. Türk und Schlez, der Denkfreund, ein Lesebuch für Volksschulen, von J. F. Schlez, der Kinderfreund, ein lehrreiches Lesebuch für Landschulen, von demselben, die deutschen Kinderfreunde von Zerrenner (1811), der Volksschulenfreund, ein Hülfsbuch zum Lesen, Denken und Lernen, von C. Fr. Hempel (2. Aufl. 1817. 46. Aufl. 1866). Ein wesentlicher Fortschritt ist in diesen Büchern nicht zu finden. Sie enthalten außer den „lehrreichen moralischen" Erzählungen, die durch die kalte Reflexion den Weg zum Willen nehmen, zum Theil sehr umfangreiche Abrisse der Realien. Hin und wieder findet man Sprüchwörter, Denksprüche, Fabeln, wie auch Lieder namhafter Dichter; doch kann das poetische Element noch nicht zu seinem Rechte kommen. Auch mit Illustrationen wird ein Anfang gemacht.

Zu den bisher erwähnten Zwecken, die durch das Schullesebuch erreicht werden sollten, gesellte sich bald noch ein neuer. Man kam zu der Einsicht, daß das Lesen eine Kunst sei, und man stellte an die Schule die Anforderung, daß sie die Fertigkeit wenigstens bis zu künstlerischen Anfängen steigere. In den älteren Schulen hatte man sich auch bemüht, das eintönige Lesen zu verbannen, aber man hatte keinen andern Weg gekannt, als daß der Lehrer schlecht und recht vorlas und die Kinder nachlesen ließ. Jetzt fieng man an, nach den Gesetzen des Lesens zu suchen und die Resultate für die Schule nutzbar zu machen. Einzelne Lesebücher enthielten für das „Schönlesen" besonders bearbeitete Stücke, so der Denkfreund von Schlez. Der erste jedoch, der Auswahl und Anordnung des ganzen Lesestoffs dem Zweck der Leselehre unterwarf, war Diesterweg, der im ersten Theile seines Schullesebuchs (1831) den Versuch durchführte, „den ganzen Stoff auf die nach Regeln zu erlernende Kunst des Lesens zu beziehen und denselben nach diesen Regeln zu ordnen," nachdem er in den „Beiträgen zur Begründung der höheren Leselehre" bereits 1830 ein auf sorgfältiger Beobachtung beruhendes Regelbuch geliefert hatte. So große Verdienste um die Methodik des Leseunterrichts sich Diesterweg durch beide Bücher erworben hat, den Gedanken, der sein Lesebuch gestaltete, können wir nicht als glücklich bezeichnen. Es ist richtig, was die Circularverfügung des brandenburgischen Provincalschulcollegiums von 1844 (Rönne, das Unterrichtsw. d. preuß. Staates I. S. 665) bemerkt, daß die Aufstellung einer Menge von Regeln für die Betonung unzweckmäßig ist, theils weil derartige Regeln mehrentheils nur halb richtig und einer Unzahl von Ausnahmen unterworfen sind, theils aber weil die Menge der Regeln die innerliche Auffassung des Gelesenen stören und das natürliche Gefühl der Schüler nur verwirren müßte; die Anweisung zur richtigen Betonung könne nur eine praktische sein. — Diesterwegs Ansicht war, das Lesebuch solle Lesebuch sein, d. h. es habe eigentlich keinen andern Zweck als den, an ihm das Lesen zu lehren und zu lernen; nur als Nebenzwecke seien auch noch zu erreichen: Kenntnis des Formellen und Verständnis des Inhalts. Das Irrthümliche dieser Ansicht liegt darin, daß der Berücksichtigung der äußern Seite der Sprache die Priorität zuerkannt wird, während sie der innern gebührt.

In anderen Lesebüchern aus derselben Zeit sehen wir den Lesestoff und die Anordnung desselben durch die Rücksicht auf die Forderungen, welche Industrie, Landwirthschaft, Handel, Gemeinde- und Staatsleben an den Volksunterricht stellen, fast ausschließlich bedingt. Es sind dies die sogenannten Realbücher, in denen systematische Grundrisse der Erdkunde u. s. w. den ganzen Raum füllen. Der Standpunct dieser „Lehr- und Lernbücher" ist als überwunden zu betrachten. In den einfachen Volksschulen ist ein Realunterricht an der Hand derartiger Bücher, die fast sämmtliche Erfahrungswissenschaften in nuce enthalten, gar nicht möglich, und in der gehobenen Volksschule, wo der Realunterricht eine selbständige Stellung hat, bedarf es keines Buches, außer etwa eines kurzen Abrisses zur Repetition, der sich recht wohl mit dem Lesebuch verbinden läßt.

Der Anstoß zur weiteren Entwicklung des Lesebuchs wurde durch die Bewegungen auf dem Gebiete des Sprachunterrichts gegeben. Nachdem schon J. Grimm seine Stimme gegen den sinnlosen Elementarunterricht erhoben, der die Muttersprache wie eine fremde lehren zu müßen glaubte, erklärte Zerrenner (Ueber eine zweckmäßigere Einrichtung des Schulwesens u. s. w. 1832, S. 110) die systematische Behandlung der Sprachlehre in der Volksschule für ganz unzweckmäßig, verlangte, daß der Unterricht überall von der Praxis ausgehe, praktisch bleibe und die Praxis bezwecke, und

bezeichnete die Anknüpfung des Sprachunterrichts an das Lesebuch als den richtigen Weg. Im gleichen Sinne sprachen sich Diesterweg und O. Schulz aus. Der fruchtbare Gedanke, den ganzen Sprachunterricht auf das Lesebuch zu basiren, wurde weiter verfolgt und zuerst an einer Reihe von Musterstücken durchgeführt durch L. Kellner in seinem „praktischen Lehrgange" (1837). Nach Kellner hat sich der Sprachunterricht auf eine Reihe sinnig gewählter Musterstücke oder Normalstoffe zu concentriren, die nach Inhalt und Form so beschaffen sind, daß sie nachhaltig und bildend auf Intelligenz und Gemüth wirken müßen. Dieser Gedanke war keineswegs neu, man hatte hier und da auf eine derartige Benutzung des Lesebuchs hingewiesen und einzelne grammatische Partieen an Lesestücken behandelt; man hatte aber immer das Lesebuch mehr zur Aufsuchung von Beispielen für eine bereits gelehrte Regel benutzt, als aus dem Lesestoff das Gesetz entwickelt. Auch hatte man den unmittelbaren sprachbildenden Einfluß, den die Beschäftigung mit gemüthvollen, phantasieerweckenden Stoffen in mannigfaltiger Darstellung ausübt, zu wenig beachtet. Jedenfalls hat Kellner das Verdienst, daß er zuerst den Versuch gemacht hat, das ganze sprachkundliche Material, das nach seiner Ansicht in die Volksschule gehört, im Anschluß an das Lesebuch zu entwickeln, Denk-, Sprech- und Sprachverständnisübungen, sowie die schriftliche Reproduction damit in Verbindung zu setzen. Im Grunde mußte nun jedes Lesebuch, das nicht lediglich auf Verstandesbildung und Mittheilung positiver Kenntnisse ausgieng, sondern gleichmäßig Herzens- und Geistesbildung zu fördern trachtete, eine brauchbare Grundlage für einen in solcher Weise zu ertheilenden Sprachunterricht abgeben. Um jedoch einige Nachtheile zu verhüten, die beim Gebrauch eines umfangreichen Lesebuchs entstehen müßten, gab Kellner ein besonderes sprachliches Lesebüchlein heraus: Ausgewählte Sätze und Musterstücke u. s. w. Diesterweg behauptete im Gegensatz zu Kellner, daß bei dieser Weise des Sprachunterrichts der Inhalt des Lesebuchs sprachlich geordnet sein müße. Er hatte deshalb auch in seinem Lese- und Sprachbuch für mittlere Schulclassen u. s. w. 1831 einen Theil des Lesestoffes ganz nach grammatischen Zwecken geordnet, und ihm sind andere bis in die neueste Zeit hin gefolgt. Manche wünschen wenigstens zur Repetition und zum zusammenfassenden Abschluß des grammatischen Unterrichts ein dem Gange der Grammatik sich anschließendes Lesebuch. In diesem Sinne schrieb z. B. F. Grüzmacher seine „Lesestücke als Grundlage einer praktischen Grammatik u. s. w." 1854. Erwähnenswerth als ein Versuch, den gesammten sprachlichen Lehrstoff über das Lesebuch zu vertheilen, ist noch das Elementarbuch der deutschen Sprache nach der calculirenden Methode, ein Lehr- und Lesebuch von Dr. E. J. Hauschild, 1854. — In den meisten neueren Lesebüchern ist eine specielle Berücksichtigung der Grammatik nicht zu merken. Einige tragen ihr noch wenigstens insoweit Rechnung, als sie in einem besondern Abschnitte eine Beispielsammlung zur Einführung in die Kenntnis der wichtigsten Sprachformen geben, und „damit zugleich ein geeignetes Material, um den im Satzlesen noch nicht geübten Kindern den Uebergang aus der Fibel in das Lesebuch zu erleichtern." So das Schullesebuch von Wetzel, Menges, Menzel, Richter. Mitunter haben sich diese Beispielsammlungen vom Lesebuch emancipirt und verlangen neben demselben selbständig herzugehen, wie die „Geordnete Sammlung von Mustersätzen für den Unterricht in der deutschen Sprache von J. G. F. Pflüger" (3. Aufl. 1868). — Gegen die Ansicht, daß das Lesebuch nach dem Gange der Grammatik eingerichtet sein müße, trat am entschiedensten O. Schulz auf (Pädag. Abhandl. 2. Hft. S. 82). Für die Zwecke des Sprachunterrichts sollte nach ihm jedes gute Lesebuch brauchbar sein. Den Befürchtungen für das Gedeihen desselben bei der neuen Methode begegnete er (a. a. O. S. 89) durch den Nachweis, daß das anlehnende Verfahren keineswegs zu einem planlosen Umhergreifen führe, vielmehr naturgemäß und durchaus methodisch sei. Dem Kellnerschen „Lehrgange" folgte 1844 die bedeutende Schrift Fr. Ottos: „Anleitung das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunct eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln." Seitdem haben zahlreiche Arbeiten in Schulblättern und selbständige Werke die methodische Behandlung des Sprachunterrichts auf Grund von Normalstücken zu fördern gesucht. Vgl. die bezüglichen Abschnitte in dem Pädag. Jahresb. von Karl Nacke (I. Jahrg. 1846, jetzt u. d. Titel: Päd. J. für d. Volksschullehrer Deutschl. u. d. Schweiz von A. Lüben).

Welchen Einfluß hatten nun diese Vorgänge auf dem Gebiete der Theorie auf

das Schullesebuch? Während die älteren Lesebücher immer noch in neuen Auflagen erschienen und während von einzelnen das Lesebuch zum Leselehrbuch, von andern zum Compendium der Realien, von andern endlich zu einer Art Beispielgrammatik gemacht wurde, entwickelte sich seit dem Ende der dreißiger Jahre eine reiche Lesebuchliteratur, welche zwar auch mehr oder weniger jenen Zwecken, vorzugsweise aber dem idealen Zweck allseitiger Geistes- und Herzensbildung dienen wollte. Indem man diesen Zweck verfolgte, glaubte man auch jene am besten fördern zu können. Wollte man dabei nicht den Boden unter den Füßen verlieren, so war es nöthig, daß man bei der Wahl des Lesestoffes stets die Altersstufe der betr. Schüler berücksichtigte. In den älteren Lesebüchern vermißt man diese Rücksicht fast gänzlich. Jetzt aber trug die psychologische Begründung der Pädagogik durch Pestalozzi ihre Früchte. Auch die Forderung der Verständlichkeit des Stoffes wurde jetzt anders aufgefaßt als früher; nicht in dem Sinne sollte er verständlich sein, daß das Kind nach einmaligem Lesen nichts mehr darin zu suchen übrig hätte, vielmehr nur in dem Sinne, daß dem Kinde alles erklärt werden könne. Das Lesebuch sollte nach Inhalt und Form so werthvoll sein, daß auch Erwachsene gerne und oft es in die Hand nehmen möchten. Da lag denn der Gedanke nahe, das Volksschullesebuch zugleich zum Volkslesebuch zu machen, die Kluft, welche zwischen Schule und Leben gähnte, dadurch zu überbrücken, daß man aus dem reichströmenden Quell der nationalen Literatur schöpfte. Dem idealen Zwecke des Lesebuchs konnte ja nur ein Stoff dienen, der von deutscher Natursinnigkeit, Heimatliebe und Frömmigkeit durchzogen und verklärt war, ein Stoff, in dem das nationale Denken, Empfinden und Handeln einen deutlichen Ausdruck gefunden hatte. Und da sich die Seele des deutschen Volkes nirgends schöner ausgesprochen hat, als in seiner Poesie, so mußte zugleich dem Lesebuch ein reicher Schatz von Gedichten zugeführt werden. — Von den ersten Vertretern dieser Grundsätze nennen wir nur den Preußischen Kinderfreund von Preuß und Vetter (2. Aufl. 1837), das Berlinische Lesebuch (von O. Schulz), des Schullesebuches von Diesterweg II. Th., das Lesebuch für Schulen, herausg. von den Lehrern der höheren Bürgerschule in Potsdam, die Lesebücher von E. Oltrogge und Ph. Wackernagel. Seitdem bringt, vielfach im Zusammenhang mit provinciellen Bedürfnissen, jedes Jahr eine Flut neuer Lesebücher. Ohne Frage hat das Lesebuch gegenwärtig unter den Lehrmitteln der Volksschule eine gesicherte Stellung. Ein Zurückdrängen des Unterrichts in dem göttlichen Worte ist dabei nicht zu befürchten, wenn nur das Lesebuch ein christliches ist, d. h. nichts enthält, was dem Geiste des Christenthums zuwider ist.

Nachdem wir so die allmähliche Entwicklung der Ansichten über die Zwecke des Lesebuchs und die Stellung desselben in dem Organismus der Lehrmittel darzulegen versucht, bliebe uns noch übrig, die Eigenschaften desselben, sowie seine unterrichtliche Behandlung mit Rücksicht auf jene Zwecke zu besprechen. Nachdem sich jedoch die Art. Deutsche Sprache (I. 288 ff.) und Leseunterricht (I. 887 ff.) hierüber des näheren verbreitet, kann es sich hier nur noch um wenige ergänzende Nachträge zu dem dort Bemerkten handeln. — Was zunächst die Orthographie betrifft (wir rechnen hieher auch z. B. die Art des Drucks von Gedichten, ob zeilenweise, ob wie Prosa, ob mit großen oder kleinen Anfangsbuchstaben), so ist usus tyrannus. Wir sehen immer, daß Versuche radicalerer Umgestaltung an dem Widerstande des Lebens scheitern. Es muß daher behutsam vorgegangen werden, wenn man dem Usus Boden abgewinnen will. Weil hinsichtlich der Orthographie und Interpunction das Lesebuch für Lehrer und Schüler maßgebend sein muß, so ist durchgängige Gleichförmigkeit erforderlich. In denjenigen Ländern, wo ein amtlich recipirtes System der Rechtschreibung besteht, ist natürlich dieses zu befolgen. — Unter den neueren Volksschullesebüchern sind viele mit zum Theil vortrefflichen Illustrationen versehen, z. B. das Lesebuch von H. F. Flügge, der Kinderschatz v. K. Runkwitz, das auch sonst vorzügliche „Deutsche Lesebuch mit Bildern für Stadt- und Landschulen. Herausg. von H. Gabriel u. K. Supprian“ (Velhagen u. Klasing 1878) u. a. Dieses Hülfsmittel zur Hervorrufung lebendiger Anschauungen ist noch mehr als bisher zu beachten. Aber lieber gar keine Abbildungen, als solche, in denen man den dargestellten Gegenstand kaum wieder erkennt. — Die Frage, ob dem Text Anmerkungen beizugeben seien, ist für die untern Stufen des Lesebuchs zu verneinen. Der Lehrer sei allein Interpret.

Will man eine Erklärung mundartlicher Ausdrücke, wissenschaftlicher, technischer Bezeichnungen u. dgl. beigeben, damit der Schüler ein Mittel zur selbständigen Wiederholung in der Hand habe, so möge man sie in einen Anhang verweisen. Anmerkungen unter dem Text wirken zerstreuend. Manche Bücher bringen noch Anhänge verschiedenen Inhalts, das Einmaleins, Lieder nebst den Melodien, Belehrungen über Zeitrechnung und Calender, Münzen, Maße, Gewichte, über die Rettung der Nebenmenschen aus Gefahren u. s. w.; die weitergehenden Lesebücher bringen grammatische, stilistische, biographische Anhänge, Formulare für Briefe, Geschäftsaufsätze, Aufgaben und Materialien für stilistische Arbeiten, alles ganz dankenswerthe Zugaben. — Ein streitiger Punct ist die Eintheilung und Anordnung des Lesestoffes. Für das Volksschullesebuch, welches zugleich den ganzen Stoff für den weltkundlichen Unterricht bieten soll, ist eine Anlage, die auf die stoffliche Verwandtschaft Rücksicht nimmt, schon um der Repetitionen willen geboten. Dem Verlangen Raumers, daß der lehrhafte Theil von dem dichterischen und allgemein bildenden zu trennen sei, sind einzelne Herausgeber gefolgt, so H. Keck und Chr. Johansen in ihrem „Vaterländischen Lesebuch für die evang. Volksschule Norddeutschlands." Die Mehrzahl aber folgt diesem Princip nicht ausschließlich, indem sie zwar den lehrhaften Theil zusammenstellen, ihm jedoch durch dazwischengeschobene Gedichte, Sprüche u. s. w. das Ansehen eines Leitfadens nehmen. Dabei ist die Zahl der Gruppen, zu denen die Lesestücke zusammengestellt sind, sehr verschieden. Das Volksschullesebuch thut am besten, sich mit den 3 Gruppen Naturkunde, Länder- und Weltkunde, Geschichte und Menschenleben zu begnügen. — Welche Reihenfolge soll nun aber innerhalb der einmal gemachten Abtheilungen beobachtet werden? Die Antwort liegt nahe: vom Leichteren zum Schwereren. Schon in der verschiedenen Länge der Stücke liegt ein Mittel, die Forderungen an die Fassungskraft der Schüler zu steigern; aber auch in Rücksicht auf Inhalt und Form wird sich eine Steigerung zum Schwereren herstellen lassen. Dem Lehrer ist es dabei natürlich unbenommen, in seinem Lesegange von der Reihenfolge des Buches abzuweichen.

Ungleich wichtiger als die Frage nach der Eintheilung des Lesestoffes ist bei Beurtheilung jedes Lesebuchs die Untersuchung des Inhalts und der Darstellungsform. Man lobt nicht selten Lesebücher darum, weil sie nicht die „abgenutztesten Stücke" gewählt haben. Das Bestreben, Neues zu bieten, ist allerdings begründet, das Neue kann ja besser sein als das Alte oder doch ebenso gut. Um der Schüler willen ist jedoch Neuheit des Stoffes nicht erforderlich, da für die junge Generation das Alte so gut als das Neue neu ist. Ein Stück verliert dadurch, daß immer neue Geschlechter sich an ihm bilden, von seiner Nutzbarkeit nichts, und manche alte Stücke dürfen in keinem Lesebuche fehlen. — Eine Forderung, die man früher allgemein an das Lesebuch stellte, gegen die sich abweisend zu verhalten jetzt Mode geworden, ist die Verständlichkeit. Nach beiden Seiten hin ist man zu weit gegangen. Das Lesebuch soll ja freilich das Kind zu sich emporziehen, läßt es sich zu ihm herab, so wird es leicht selbst kindisch. „Die Kinder sollen nicht lesen, was zu verstehen, sondern was zu lieben sie reif sind" (R. v. Raumer). Auf der andern Seite ist es thöricht, solche Stücke zu suchen, die dem Schüler möglichst unverständlich sind. „Gegenstand und Form müßen doch derart sein, daß eine geistige Berührung des Subjects, eine wirkliche Auffassung, wenn auch nur primis labris entstehe, daß der Gegenstand in das Innere dringe und aus dem Innern, wenn auch nur in leisen Tönen, widerklinge" (Rieck). Das Streben nach Verständlichkeit hat manche Herausgeber zur Ueberarbeitung der Lesestücke veranlaßt. Jedes Wort des Schriftstellers wie ein Heiligthum zu bewahren, ist natürlich unmöglich. Im ganzen aber wird man in erster Linie die Forderung aufstellen müßen, daß die Originale unverfälscht erhalten werden. Am wenigsten sind Umformungen von Gedichten, wie man sie in älteren Lesebüchern häufig findet, zu gestatten. Lieber fromme Scheu vor dem Gemeingute der Nation, als jene subjective Uniformirungssucht, die aus der Einheit nur Einerleiheit macht! Aus diesem Grunde billigen wir es auch nicht, wenn die Herausgeber in den Lesebüchern sich gar zu breit machen. Selbst für den weltkundlichen Theil der Volksschullesebücher fehlt es nicht mehr an classischen Stücken, so daß auch hier die Herausgeber ihr Licht nicht so hell leuchten zu lassen brauchen. — Mit der Frage nach der Verständlichkeit des Lesestoffs ist nahe verwandt die nach der Wahrheit desselben. Die philanthropinistische

Meinung, daß das Lesebuch nur Wahres und Wirkliches darstellen solle, identificirt das Wahre mit dem Wirklichen und ist zur Ausschließung alles dessen geneigt, was bei aller innern Wahrheit von der handgreiflichen Realität sich entfernt. Consequent würde das zur Verbannung aller poetischen Stücke führen, d. h. derjenigen, die noch etwas anderes als versificirte Prosa sind. Man meint, weil gerade Phantasie und Gefühl der Jugend so erregbar sind, so solle man sie nicht noch mehr erregen, sie könnten sonst ein Uebergewicht über die verständige Reflexion gewinnen und für das thätige Leben unbrauchbar machen. Rechtfertigt denn aber die Wirklichkeit diese Furcht? Sind etwa die Dichter, denen in früher Jugend Baum und Rose lebten, der Quellen Silberfall sang, sind sie allzeit unpraktische Leute gewesen? Wird nicht auch durch den übrigen Unterricht, der doch die Reflexion zur Genüge bildet, ein Gegengewicht in die Wagschale gelegt? Es versteht sich von selbst, daß man nur über Umfang und Auswahl des poetischen Stoffes streiten kann, über seine Aufnahme ins Lesebuch nicht. Das Volksschullesebuch, welches neben den allgemeinen Bildungszwecken noch die Mittheilung von Kenntnissen zur Aufgabe hat, wird den prosaischen Theil umfangreicher gestalten, die poetischen Stücke aber mit Rücksicht auf einfache, kernige, volksthümliche Sprache und auf einen Inhalt wählen müßen, der nicht über die Bildungssphäre der Volksschule hinausliegt oder in einem fremden Boden wurzelt, dessen Kenntnis durch anderweitigen Unterricht nicht vermittelt ist. Was die Mittheilung von Märchen, Thierfabeln, Legenden im Volksschullesebuch betrifft, so beziehen wir uns lediglich auf das, was der Art. Märchen u. s. w. (II. 55) hierüber schon beigebracht hat. — Als eine allgemeine Forderung, die an jedes Lesebuch zu stellen sei, wurde oben die nationale Richtung bezeichnet. Pröhle (der deutsche Unterricht in seinem Verhältnisse zur Nationalliteratur, 1865, S. 65) wünscht, daß man sich mehr, als bis jetzt geschehen, landschaftliche Aufgaben stellen möchte. Dieser Wunsch, der allerdings der Idee eines allgemeinen Lesebuchs für alle Schulen einer bestimmten Kategorie entgegen ist, ist nicht unberechtigt. Es soll dadurch kein engherziger Kirchthurmspatriotismus genährt, wohl aber der Heimatsinn gepflegt werden. Für das Volksschullesebuch ist der landschaftliche Charakter um so nothwendiger, weil der Unterricht in den Realien naturgemäß von der bekannten Heimat auszugehen hat. An Versuchen der Art fehlt es nicht, doch scheint man dabei nicht hinlänglich darauf zu achten, daß es weniger darauf ankommt, eine compendiarische Darstellung der Geographie und Geschichte der Landschaft, als abgerundete Bilder einzelner Gegenstände, Einrichtungen, Thätigkeiten zu geben. In der Sprache hat das Volksschullesebuch den heimatlichen Charakter nicht sowohl durch Dialektproben als vielmehr dadurch zu wahren, daß es sich einer einfachen, kindlichen, naiv volksthümlichen Darstellung befleißigt, daß es vor allem das Volkslied und die volksthümlichen Schöpfungen der Kunstpoesie, sowie die Weisheit des Volkes auf der Gasse, die Sprüchwörter, berücksichtigt.

So einig, wie man in der Forderung ist, daß jedes Lesebuch ein deutsches sei, so einstimmig verlangt man von ihm auch eine religiöse Haltung. Doch meinen damit nicht alle dasselbe. Ph. Wackernagel stellt den Satz auf, ein Lesebuch müße Stücke enthalten, welche in Beziehung auf den christlichen Standpunct desselben charakteristisch sind. Richtig ist dieser Satz insofern, als sich ein evangelisches Schullesebuch von einem katholischen in der Darstellung der Hauptmomente aus der Geschichte der christlichen Kirche wird unterscheiden müßen, aber davon abgesehen ist die Hervorhebung confessioneller Unterschiede nicht räthlich. Noch weniger ist ein geflissentliches Hervorkehren einer bestimmten religiösen Richtung, welche die Mehrzahl der Confessionsgenossen nicht theilt, zu billigen. Wenn nach Schleiermacher die Schule „das ausgleichende Princip stets im Auge haben soll", so gilt dies sicherlich im höchsten Maße für die Volksschule und das Volksschullesebuch wird daher den religiösen Stoff nach psychologischen und nationalen Rücksichten zu wählen haben. Dabei bleibt freilich immer die Schwierigkeit bestehen, es in der Darstellung der Reformationsgeschichte, die unmöglich ausgeschlossen werden kann, allen Theilen recht zu machen. „Aber sollte die Forderung eine unerfüllbare sein, daß jeder Theil in seinen Lesebüchern sich damit begnügte, die eigene Sache als eine große und schöne darzustellen, dem Gegner aber entweder ausdrücklich oder doch durch Stillschweigen die Achtung zu zollen, die ihm gebührt?" (Raumer.) Wenn der Culturkampf zu Ende sein wird, wird sich davon weiter reden lassen.

Die Lösung der dem Schullesebuch zugewiesenen Aufgaben hängt nun aber vor allem von der Thätigkeit des Lehrers ab. Vielleicht ist nirgends Umsicht, Sorgfalt, Energie und Freudigkeit in dem Maße erforderlich als bei Behandlung des Lesestoffs. Ein gutes Schullesebuch übt zwar auch ohne Beihülfe des Lehrers einen bildenden Einfluß, aber zu dem, was es seiner Idee nach ist, zu einem Hauptquell für Geistes- und Herzensbildung, wie für die Entwicklung der sprachlichen Receptivität und Spontaneität wird es allein durch die Arbeit des Lehrers. Zu einer gedeihlichen Benutzung des Lesebuchs ist daher die getreueste Präparation des Lehrers erforderlich. — Rücksichtlich des Lesens verlangt Zerrenner (a. a. O. S. 92), der Lehrer solle zuweilen selbst fehlerhaft vorlesen und von den Schülern die Fehler angeben und verbessern lassen. Auch Diesterweg (Anleit. I, S. 200) meint, besonders bei Schülern, die ihre Fehler nicht hören, solle der Lehrer nachlesen mit recht greller Hervorhebung der Fehler; solche Carricaturen leisteten wichtige Dienste. Aber abgesehen von der Gefahr, daß der Schüler durch die Uebertreibung seiner Fehler empfindlich berührt und verschüchtert werde, wird die beabsichtigte Verdeutlichung, die durch das Nebeneinander des mehr und des weniger fehlerhaften Lesevortrages erreicht werden soll, doch viel besser dadurch erreicht, daß der Lehrer selbst gut vorliest oder vorlesen läßt. Es ist gewiß heilsam, wenn er selbst das Geschäft des Vorlesens häufig übernimmt. Manche glauben sogar, daß das gute Vorlesen häufig jede andere Arbeit an dem Stücke überflüßig mache. Allein dies gilt gewiß nur für die obersten Stufen, und auch da nicht ohne Einschränkung. Eine dauernde Bereicherung seines Sprach- und Gedankenschatzes erfährt der Schüler nur durch angemessene Behandlung, Besprechung, Zergliederung und Erklärung des Lesestoffes. Was das hierbei zu beobachtende Verfahren anbetrifft, so läßt sich die Summa aller Regeln in dem alten Satze zusammenfassen: Der Lehrer sollte nichts lehren, was die Schüler aus sich selbst finden können. Die Aneignung des Inhalts erfordert namentlich in der Volksschule die sorgfältigste Besprechung, weil die häusliche Erziehung hier weniger mithilft, die Kinder im Denken und Sprechen zu üben. Eine große Anzahl zum Theil vortrefflicher Anleitungen zu einer bildenden Behandlung des Lesestoffes ist vorhanden. Außer den bereits angeführten Schriften von Kellner, Diesterweg, O. Schulz, Otto nennen wir: Th. Eisenlohr, die Behandlung des Lesebuchs auf der Mittelstufe, in 2 Abth. 2. Aufl. 1867. C. Kehr, Theor. prakt. Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke, 4. Aufl. 1867. K. H. Holtsch, Sprachkundliches in der Volksschule, 1867; desselben Sprachliche Normal- oder Lernstoffe, 1. Abth. 1868. C. Richter, Anleitung zum Gebrauch des Lesebuchs in der Volksschule, 3. Aufl. 1864. A. Lüben, Grundsätze und Lehrgänge für den Sprach- und Leseunterricht, 3. Aufl. 1868. Lauckhard, Anleitung zum Unterricht im deutschen Stil für Volksschulen u. s. w., 1865. F. Wetzel, der weltkundliche Unterricht in Landschulen. Ein Beitrag zur Verwerthung des Schullesebuchs, 1863. Bormann, Unterrichtskunde für evangelische Volksschullehrer, 8. Aufl. Die sorgfältigsten Quellenangaben über die in Rede stehende Literatur liefert A. Lübens Pädagogischer Jahresbericht.

**Schulordnung.** Dies Wort ist hier zu verstehen in dem Sinne von Verordnung der Behörden in Betreff der Schulen, nicht in dem Sinne, wie es seiner Entstehung und einem weitverbreiteten Sprachgebrauche nach genommen werden könnte, wonach es die in der Schule überhaupt oder in einer bestimmten Schule bestehende oder festzustellende und einzuführende Ordnung bezeichnet. Ueber die daher sich ergebende Unterscheidung von „Schulgesetz, Schulgesetzen, Statuten" &c. s. die betr. Artikel. Wir haben hier hauptsächlich den Unterschied von Schulgesetz und Schulordnung oder Schulverordnung festzuhalten. „Schulgesetz" umfaßt die von den gesetzgebenden Factoren im Staate mit gegenseitiger Uebereinstimmung und allgemein verbindlicher Kraft erlassenen Bestimmungen über die Rechtsverhältnisse der Schule, „Schulordnung" dagegen die auf Grund der gesetzlichen Bestimmungen von der Regierung für sich getroffenen Anordnungen und publicirten Erlasse. Wie wichtig solche Schulordnungen bei dem Gang, den die Entwicklung des Schulwesens genommen hat, gerade für das protestantische Deutschland werden mußten, liegt auf der Hand. In wenigen deutschen Staaten besteht ja ein eigentliches Schulgesetz im obigen Sinne, selbst in Preußen steht das in § 26 der Verfassungsurkunde vom 31. Januar 1850 in Aussicht gestellte allgemeine Schulgesetz, welches das ganze Unterrichtswesen regeln

sollte, noch keineswegs in ganz naher Aussicht. Um so mehr ist dann „die Schulgesetzgebung auf der Grundlage weniger allgemeiner Bestimmungen im Verwaltungswege fortgeschritten, nicht systematisch einen fertigen Plan ausbauend (was oft zu sehr unpraktischen Versuchen geführt hat), sondern die Entwicklung begleitend, welche durch die inneren Gesetze des deutschen Geisteslebens bestimmt wird".*) Es war durch diese Art der Entwicklung des Schulwesens dem Wege der Verordnungen ein ausgedehnter Raum geöffnet, während die eigentliche Gesetzgebung so gut wie ganz zurücktrat.

Unsere Aufgabe wird es zunächst sein nachzuweisen, wie nach solchen allgemeinen Verordnungen die Ordnung der einzelnen Schulen zu gestalten ist, und dabei die Frage zu beantworten, ob die staatlichen Bestimmungen so sehr ins einzelne gehen und so gleichmäßig für alle getroffen werden sollen, daß sie ohne weiteres für die einzelnen Anstalten angewandt und nur ein Unterschied nach den verschiedenen Gattungen derselben gemacht werden soll, oder ob aus den allgemeinen Verordnungen besondere Bestimmungen nach den localen Verhältnissen und Bedürfnissen der einzelnen Schulen entnommen werden sollen. Die schärfsten Gegensätze bilden in dieser Beziehung England und Frankreich, nur daß man in England von eigentlichen Schulverordnungen nicht sprechen kann. In England herrscht nämlich Individualisirung und Freiheit von staatlichen Schulgesetzen, in Frankreich Uniformirung bis zu dem Grade, daß in allen Schulen durch das ganze Land dasselbe Pensum bis auf die gleiche Seite des Lesebuchs oder des Autors getrieben werden muß.**) — Das Richtige wird auch hiebei, wie gewöhnlich, in der Mitte liegen; eine einheitliche Unterrichtsbehörde erläßt nach den bestehenden Landesgesetzen die allgemeinen Grundsätze und Bestimmungen in der Form von Verordnungen und achtet darauf, daß die allgemeine Ordnung in der Ausführung der einzelnen Anstalten gewahrt bleibe, läßt aber denselben für die Feststellung der Localordnung nach der Mannigfaltigkeit der localen Verhältnisse, wie nach der Eigenthümlichkeit der leitenden Persönlichkeiten, einen möglichst freien Spielraum. Für Volksschulen erscheint es zwar leichter und zugleich nothwendiger als für höhere Anstalten, einen übereinstimmenden Lectionsplan (s. Lehrplan) festzustellen, da theils der Umfang der Lehrobjecte ein beschränkter, theils die Uebereinstimmung über das, was unter allen Umständen geleistet werden muß, eine größere ist, als in Betreff der Ziele anderer Lehranstalten. Aber gerade bei den Volksschulen sogar eines und desselben Landes wird es sich bald als unausführbar erweisen, einen Lehrplan für a l l e anzufertigen. Denn eben bei diesen ist die Verschiedenheit der localen Verhältnisse sehr groß und deren Einwirkung auf die Volksschule viel bedeutender, als auf höhere Lehranstalten. So wird namentlich die U n t e r r i c h t s z e i t sowohl hinsichts der Tagesstunden, als besonders hinsichts der Jahreszeit (Ferien) vielfach von localen Verhältnissen bedingt sein. Aber auch hinsichts der L e h r p e n s e n und L e h r z i e l e muß schon zwischen der einclassigen und der mehrclassigen Dorfschule ein bedeutender Unterschied herrschen, der sich natürlich bei einer städtischen Elementarschule wesentlich steigert. — Je höher die Schulen, je gegliederter ihr Organismus, je umfangreicher ihre Unterrichtsobjecte sind, um so mannigfaltiger und ausgedehnter werden auch die V e r o r d n u n g e n für dieselben sein müßen. Sie werden niemals entbehrt werden können, selbst nicht in den Staaten, in welchen die gesetzgeberischen Gewalten Zeit gehabt haben, ihre Thätigkeit auf die Schulgesetzgebung in eingehender Weise auszudehnen; diese wird sich stets mit der Feststellung der äußeren Verhältnisse der Schulen und Lehrer und mit Aufstellung gewißer allgemeiner Principien über Ziel, Leitung, Rechte und Pflichten der Schulen zu begnügen haben, die eigentliche lebensvolle Entwicklung derselben muß doch den technischen Behörden überlassen bleiben. Diese können aber ihre Wirksamkeit im allgemeinen nur durch Verordnungen ausüben, wie bedeutend auch im einzelnen und bei einzelnen Anstalten die persönliche Einwirkung sein mag.

---

*) Wiese, Verordnungen und Gesetze 1867 Th. 1. Vorr. IV.

**) Die Augsb. Allgem. Zeitung von 1855 Nr. 330 giebt einen Bericht, in dem erzählt wird, ein französischer Geistlicher habe die Uhr aus der Tasche ziehend dem Gaste erklärt: „In diesem Augenblick wird in allen Lyceen Frankreichs dieselbe Seite desselben Autors übersetzt." Und in der Volksschule steht es dort so, daß nach einem Berichte derselben Zeitung vom J. 1861 Nr. 151, Beilage, alles wie ein Uhrwerk eingerichtet ist und von Viertelstunde zu Viertelstunde überall ganz dasselbe nach Vorschrift getrieben werden muß.

Daher wird eine Schulordnung zuerst die verschiedenen Gattungen der Schulen nach Zweck und Ziel und Mitteln zu unterscheiden, die Ressortverhältnisse d. h. die Aufsichtsbehörden anzugeben, namentlich aber die verschiedenen Lehrpläne aufzustellen haben. Durch die Lehrpläne wird bestimmt, in wie viel Stufen der Unterricht geregelt sein, wie viel Classen die Schulen umfassen, welche Unterrichtsgegenstände überhaupt und in welchem Umfange nach Classen und wöchentlichen Stunden sie getrieben, durch welche häusliche Arbeitszeit und durch welche Arbeiten sie unterstützt, bis zu welchem Ziele sie geführt werden sollen. Daran schließt sich die Bestimmung über die Benutzung der Lehrmittel, Lesebücher u. s. w., über das Alter der aufzunehmenden Schüler, über die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden nach Stufen und Classen, über die Vertheilung derselben nach den Tageszeiten, und die Unterbrechung derselben durch Zwischenpausen, über die etwaige Dispensation von gewißen Unterrichtsstunden oder Objecten, über die Versetzung in höhere Classen, die Entlassung von der Schule, die Ertheilung von Schulzeugnissen, die Geltung und Bedeutung derselben oder der durch solche Zeugnisse ertheilten Berechtigungen. Durch die Schulordnung müßen auch die allgemein zu feiernden Schulfeste, die öffentlichen Prüfungen, die Feier des Geburtstags des Landesfürsten, die Ferienzeiten angeordnet und aus derselben müßen die mit Rücksicht auf die Verhältnisse der besonderen Anstalt zu entwerfenden Statuten oder Schulgesetze (s. d. Art.) entnommen werden.

Da endlich die Schule auch Erziehungsanstalt sein soll: so muß die Schulordnung einerseits vorschreiben, wie schädliche Einflüsse auf den Körper abzuwenden, die Gesundheit, Kraft und Gewandtheit desselben zu fördern seien, andererseits hat sie hinsichts der geistigen Erziehung anzugeben, wie durch Pflege des religiösen und sittlichen Gefühls und Lebens ein guter Geist in der Schule gebildet, wie Gehorsam, Ordnungsliebe, Wahrhaftigkeit, Sittenreinheit und Lerneifer verbreitet und gefördert werden können. — Zur Abwehr von Störungen der Zucht und Ordnung sind schließlich Strafen anzuordnen, die bis zur Ausschließung aus der Schule gesteigert werden können.

**Schulpflichtigkeit**, s. Schulzwang.

**Schulprämien (Schulpreise).** Genau genommen könnten wir Prämien und Preise getrennt behandeln: Prämien als die Preise, welche den besten Schülern ohne besondere Bewerbung, als Anerkennung dafür, daß sie sich überhaupt ausgezeichnet, zutheil werden, wie dies in Deutschland Sitte ist, und Preise im engern Sinne, welche — hauptsächlich in französischen und englischen Schulanstalten — solchen, die sich im Concurs darum beworben haben, zuerkannt werden. Wir fassen jedoch beides identisch, da wir auf deutsche Verhältnisse uns beschränken. Dem lateinischen Worte Prämie entspricht jedenfalls das deutsche „Preis“ in viel höherem Grade, als das deutsche „Belohnung.“ Wenn denjenigen, die unter mehreren das Beste geleistet haben, unerwartet und nachträglich, ohne daß sie daran dachten oder denken konnten, etwas gutes zutheil wird, so kann man dies als eine Belohnung bezeichnen, nicht als einen Preis oder eine Prämie. Mit dem Begriffe dieser beiden Wörter ist entschieden die Erwartung einer Belohnung als Folge der gelungenen Arbeit und der Anstrengung verknüpft, und damit wird diese aufgefaßt als ein Bewerben, als ein Ringen um einen Preis. Diese Unterscheidung ist für die Beurtheilung der Schulprämien oder Schulpreise, namentlich in Bezug auf ihren sittlichen Werth von Wichtigkeit.

Viele unserer höheren und niederen Schulen haben die Einrichtung, daß zu Ende des Schuljahres die besten, d. h. fleißigsten, kenntnisreichsten und sittlich tüchtigsten Schüler jeder Classe nach Maßgabe der vorhandenen, sei es ein für allemal oder jährlich festgesetzten Mittel mit einem Buche oder einer Preismünze (Medaille), selten und nur infolge besonderer Stiftungen mit Geld prämiirt werden. Wenn in dieser Weise ohne besondere Ostentation und ohne Aufreizung des Ehrgeizes und der Eitelkeit eine Anerkennung tüchtiger Schüler ausgesprochen wird: so wird darin ein unsittliches oder sittlich nachtheilig wirkendes Moment nicht nachgewiesen werden können. Wir sind keine Verehrer von Prämien, würden sie, wo sie nicht schon eingeführt oder durch Stiftungen überliefert sind, niemals empfehlen, halten sie jedoch an und für sich für Adiaphora, die zwar bei falscher Verwendung nachtheilig und selbst unsittlich wirken können, denen jedoch durch eine angemessene Art der Vertheilung und ein zutreffendes Wort des Directors (bezw. des Ordinarius) eine wohlthuende Einwirkung auf den

Empfänger verschafft werden kann. Im Interesse einer solchen Wirkung ist bei der Prämiirung die Anerkennung der Pflichterfüllung, die damit ausgesprochen werden soll, besonders hervorzuheben, damit nicht die Ansicht erregt werde, es sei etwas außergewöhnliches geleistet, das eine besondere Auszeichnung verdiene; der Schüler darin vielmehr die Verpflichtung zu weiteren höheren Leistungen erkenne. So mag es dann nicht selten geschehen, daß ein braver Schüler beim Empfang des Prämiums sich durch das Bewußtsein, wie weit er noch hinter der Vollkommenheit zurückgeblieben, eher beschämt fühlt, als daß er sich seiner Vorzüge überheben möchte. Aus dem eben Gesagten wird sich leicht ergeben, daß es viel mehr auf die Art und Weise der Vertheilung, als auf den Gegenstand oder Werth der Prämien ankomme, daß es also auch die Aufgabe des Austheilenden, in der Regel des Vorstehers der Schule sein müße, diesem Schulacte unter Ausschluß jeder Ostentation und jedes Gepränges die rechte Würde und den erforderlichen Ernst zu geben und durch eine geeignete Ansprache das rechte Verständnis für diese Anerkennung sowohl den betheiligten, als den nicht betheiligten Schülern zu eröffnen.

Daß die Auswahl der zu Prämiirenden mit voller Unparteilichkeit und Gerechtigkeit geschehe, wird als selbstverständlich vorausgesetzt; aber es fragt sich, wie man am sichersten die Würdigsten ermittelt. Wenn die Preise, was uns das Richtige und für ihre sittliche Zulaßbarkeit entscheidend zu sein scheint, nicht anders betrachtet werden, denn als eine äußerlich markirte und gesteigerte Location, so wird daraus wohl die Regel sich ergeben: über die Zuerkennung der Preise entscheidet der Locus, wobei Fleiß und gutes Betragen nur als nothwendig geforderte negative Bedingungen angesehen werden. Wenn die so und so viel Ersten jeder Classe prämiirt werden, so entspricht das dem Lauf der Dinge im ganzen Leben, welcher die durch Talent und Strebsamkeit Hervorragenden in allerlei Weise auszeichnet; es legt dem Schulvorsteher nahe, die Würdigung der Preise bei der Vertheilung in die rechten Schranken zu weisen, und sichert die Lehrer vor jedem Verdacht der Parteilichkeit. Das — allerdings nur bedingte — pädagogische Recht der Location hat der Art. Rangordnung festgestellt.

Palmer (ev. Pädagogik S. 320) spricht sich im allgemeinen entschieden gegen die Verwendung von Prämien aus: „Prämien, welche in der Schule vertheilt werden, wirken immer schädlich, und wer Schulstiftungen machen will, soll lieber etwas stiften für ärmere Schüler, wie unsere Väter thaten.“ Wir entgegnen: allerdings würde die Belohnung dem Gehorsam, dem Fleiße und der Anstrengung alle sittliche Bedeutung nehmen, wenn der Zögling hiervon ein Bewußtsein erhielte, d. h. wenn er nur durch den Hinblick auf die Belohnung zur Erfüllung seiner Pflicht bewogen würde. Allein wie bei der Location der Platz nur als das natürliche Ergebnis der vorangegangenen Pflichterfüllung erscheint, wie ein Vater seinem Sohne seine Freude über eine gute Censur mit Worten, oder thatsächlich durch ein Geschenk oder durch Gewährung eines langgehegten Wunsches ausdrückt (C. L. Roth, kleine Schriften Th. I, S. 73. 78), so müßen auch die Prämien nur als die natürlichen Ergebnisse von der Haltung, dem Fleiß und den Leistungen der Schüler angesehen werden. Jede andere Auffassung hat ihre Bedenken; ein großer Irrthum aber würde es sein, durch den Hinweis auf dieselben den Fleiß der Schüler anzuregen, oder ihre Leistungen zu erhöhen. Waitz (Allgemeine Pädagogik S. 183) sagt mit Recht: „Belohnung darf wohl bisweilen unerwartet auf die erfüllte Pflicht folgen, nicht aber im voraus versprochen werden.“ Wie weit auch Lob und Ehre pädagogisch zu verwenden sind, wie weit das Ehrgefühl als Motiv in die Pädagogik einzuführen ist, darüber vergleiche man die betreffenden Artikel in diesem Werke. Offenbar hat ein richtig ertheiltes Lob einen nicht zu unterschätzenden Werth für die Erziehung des Ehrgefühls; allein es erscheint bedenklich, ob man die Ertheilung von Prämien von diesem Grundsatze aus rechtfertigen oder gar empfehlen könne; denn einerseits ist die gerechte Anerkennung eines löblichen Strebens oder Verhaltens auf andere Weise viel leichter, andererseits liegt die Gefahr einer falschen Anreizung des Ehrtriebes viel näher. — Wollen wir hiernach das Prämienwesen, wie es sich in der Praxis gestaltet hat, prüfen: so werden wir zunächst die bedeutende Verschiedenheit desselben an deutschen Schulen von dem an ausländischen Anstalten zu bemerken haben. Wir müßen freilich sogleich bevorworten, daß wir hierbei hauptsächlich die Lehranstalten Deutschlands in der Gegenwart, und namentlich die

evangelischen im Auge haben. Denn es ist bekannt, daß in dem gesammten Schulwesen der Jesuiten die Anreizung zum gegenseitigen Wetteifer eine hervorragende Rolle spielt und mit allen Mitteln, so auch mit Ertheilung von Prämien und Ehrenpreisen, ausgeübt worden ist und noch ausgeübt wird, so daß das Princip des Ehrgeizes zum alleinigen Motiv gemacht und damit von vornherein allen Leistungen jeder sittliche Werth genommen wird (vgl. Jesuiten, Jesuitenschulen). Aber auch Deutschlands berühmte Lehrer, ein Sturm und Trotzendorf, erkennen an, daß ihre Pädagogik eine große Verwandtschaft mit der der Jesuiten habe, und dieses Urtheil bezieht sich besonders auch auf das Anstacheln des Ehrgeizes, namentlich durch Prämien und Preisvertheilung. Nicht geringeren Misbrauch mit Ertheilung von Lob- und Ehrenzeichen, die zu einem förmlichen System ausgebildet wurden, haben die Philanthropisten getrieben (vgl. d. Art. Lob und Philanthropinismus).

Alle diese Misbräuche und Verkehrtheiten sind von einer gesunden Pädagogik längst verurtheilt und verworfen worden; mindestens liegt eine Befürchtung vor solchen Gefahren bei der Einrichtung des Prämienwesens an den deutschen Lehranstalten in der Regel nicht vor. Dagegen muß man die Vertheilung von Preisen, wie sie außer Deutschland in den benachbarten Ländern, namentlich in Belgien und Frankreich, aber auch in England, üblich ist, als mit einer gesunden Pädagogik unvereinbar bezeichnen. Denn wenn auch, namentlich in England, das Leben viel mehr ein öffentliches ist, als bei uns, so ist es doch für eine Erziehung zur Sittlichkeit nicht zuläßig, den Ehrgeiz zu einem solchen Hebel derselben zu machen. Im übrigen sind auch wir der Ansicht, nicht nur daß große Vorsicht erforderlich ist, um von der Ertheilung von Prämien nachtheilige Folgen für die Sittlichkeit der Zöglinge auszuschließen, sondern auch daß selbst bei vorsichtiger Behandlung geringe Aussicht ist, durch dieselbe bedeutende Einwirkung auf die Leistungen der Schüler zu erzielen, ohne die Sittlichkeit derselben zu gefährden, daß es sich mithin weit mehr empfiehlt, die für Beschaffung von Prämien erforderlichen Mittel auf andere Weise zum Nutzen der Schule und der Schüler zu verwenden.

**Schulprüfungen.** Wir unterscheiden zwei Classen von Schulprüfungen, solche, welche ausschließlich dem inneren Leben der Schule angehören, nicht öffentliche, und solche, in denen die Arbeit der Schule der Oeffentlichkeit vorgelegt wird, öffentliche. Zu jenen gehören die Aufnahmsprüfungen, die sogenannten Classenprüfungen, die Versetzungs- und die Abgangsprüfungen, unter diesen bildet nur die Gattung der Schulen und die Art der Ausführung Unterschiede. — Was die Classenprüfungen betrifft, so fallen dieselben außerhalb unseres Rayons, da sie eine Spezialität höherer Anstalten sind. Die Besprechung der Versetzungsprüfungen ist einem besondern Artikel vorbehalten (s. Versetzung, vgl. auch Rangordnung). Eine Abgangsprüfung pflegt in der Volksschule nicht abgehalten zu werden, da sie eine praktische Bedeutung nur dann hat, wenn an das Erstehen derselben bestimmte Rechte geknüpft sind. Für die Volksschule ist das Urtheil, in wie weit das Schulziel erreicht sei, in der Regel zugleich mit der Entscheidung über die Zulassung zur Confirmation ausgesprochen (s. d. Art. Entlassung) und für die niederen Schulen anderer Art ist die Anmeldung zu den höheren Schulen und die dort abzuhaltende Aufnahmsprüfung ein Anhalt zur Bestimmung der Reife und macht eigentliche Abgangsprüfungen entbehrlich (s. d. Art. Stadtschule, Volksschule).

Ebenso bedarf es über die Einrichtung der Aufnahmsprüfungen (s. den Art. Aufnahme) nur weniger Bemerkungen. Sie finden bloß da statt, wo Vorkenntnisse vorausgesetzt werden müßen, also nicht bei dem ersten Eintritt in die Schule überhaupt. Die Zeugnisse über die frühere Vorbereitung geben einen Anhalt für die Prüfung. Die Leitung derselben liegt in den Händen des Directors und bildet eine seiner wesentlichen Pflichten; aber die eigentliche Abhaltung der Prüfung wird am besten dem Ordinarius (Classenlehrer) derjenigen Classe überlassen, für welche die Anmeldung erfolgt ist. Abgesehen von andern Gründen wird so am natürlichsten gleich im Beginn das rechte Vertrauensverhältnis eingeleitet, welches in der nächsten Zukunft den Schüler gerade mit diesem Lehrer verbinden soll.

Wir kommen schließlich zu den sogenannten öffentlichen Prüfungen, welche

die meisten Schulen, höhere wie niedere, am Schluß eines längern Abschnittes ihrer Arbeit zu veranstalten pflegen, um den Angehörigen und Freunden der Schüler einen Einblick in ihre Thätigkeit zu gewähren. Sie beruhen auf alter Tradition; die gegenwärtig übliche Einrichtung ist indessen eine Frucht der neueren Zeit, wo der Sinn für Oeffentlichkeit ihre besondere Pflege veranlaßt hat. Als eigentliche Prüfungen sind sie vorzugsweise auf deutschem Boden heimisch; in England und Frankreich ist nicht sowohl die Prüfung selbst öffentlich, als die Verkündigung der Resultate und die Preisvertheilung. Die herkömmliche Form unserer öffentlichen Prüfungen dürfen wir als bekannt voraussetzen.

Die Zweckmäßigkeit der Abhaltung derartiger Prüfungen ist namentlich in jüngster Zeit Gegenstand lebhaften Streites innerhalb der Lehrerwelt gewesen. Die verschiedenen gegen dieselben erhobenen Anklagen oder Einwendungen culminiren in der Behauptung, sie seien eine falsche Concession an den modernen Zeitgeist in seiner Richtung auf Oeffentlichkeit, der ohne Schädigung des Schulwesens nicht nachgegeben werden könne. Wir stellen dieser Behauptung unsere Ansicht, zu deren näherer Begründung uns der Raum mangelt, in Folgendem gegenüber. So lange die Dinge liegen, wie sie liegen, halten wir die öffentlichen Prüfungen — auf Knabenschulen beschränkt — für ein wichtiges, durch kein anderes Surrogat hinreichend zu ersetzendes Mittel, durch welches der berechtigten und bei normalen Verhältnissen natürlichen Forderung der Eltern und Angehörigen einer Anstalt, einen Einblick in die Arbeit der Schule zu thun, am einfachsten Rechnung getragen wird. Wir verlangen aber zugleich von der Einrichtung öffentlicher Prüfungen, daß sie diesem Zweck möglichst vollständig genügen, ohne daß die Schule dabei ihren ersten und nächsten Erziehungsaufgaben ungetreu werde.

Man beraume sie also zu einer Zeit an, welche dem Publicum den Besuch erleichtert, statt ihn zu erschweren. Ist ferner die öffentliche Prüfung als eine ausnahmsweise gestattete Zulassung des Publicums zur Arbeit aufzufassen, nicht als ein Hinaustreten der Schule in das Publicum, so versteht es sich von selbst, daß sie nur in den Räumen der Schule abgehalten werden darf. Bei der Auswahl der Gegenstände wird sich der Dirigent durch die Rücksicht auf die billigen Wünsche und die Eigenthümlichkeiten seiner Lehrer leiten lassen, sodann aber durch den Wunsch, dem Publicum ein möglichst anschauliches, nicht zu einseitiges Bild der Schularbeit vorzuführen. Die Behandlung der Gegenstände durch den Lehrer wird sich nach dem Gesichtspunct zu bestimmen haben, daß weniger examinirt, als unterrichtet werden müße. Ein Bild des Unterrichts soll gegeben, nicht die Zahl der Prüfungen durch eine für die Censur und Versetzung bedeutungslose vermehrt werden. Wird sich mithin in der Behandlung des Stoffes der Lehrer so geben müßen, wie er sich in der Unterrichtsstunde giebt, nur daß er vom Besten das Beste in der besten Weise mitzutheilen suchen muß, so wird die wenn auch beschränkte Oeffentlichkeit ihm hinsichtlich der Behandlung der Schüler die Pflicht größter Vorsicht und Zurückhaltung auferlegen. Da die öffentlichen Prüfungen keine Paraden sind, welche der Dirigent abnimmt, so versteht sich von selbst, daß auch er sich an den Probeleistungen öffentlichen Unterrichtens betheiligt. Ebenso ist selbstverständlich, daß nicht nur der Dirigent, sondern auch alle Lehrer während des ganzen Prüfungsactes zugegen sind.

Da die öffentlichen Prüfungen als ein Schulfest und eine Schulfeier anzusehen sind, so muß alles geschehen, ihnen auch einen festlichen Charakter zu verleihen (darüber s. die Art. Schulacte, Schulfeste, Schulprämien). Zweckmäßig ist es, wenn die Entlassung abgehender Schüler mit der öffentlichen Prüfung verbunden wird, und geradezu wünschenswerth, daß eine Ansprache des Dirigenten nicht fehle, welche sich über Aufgaben der Erziehung verbreitend in orientirender Weise eine Vermittlung zwischen Schule und Publicum herzustellen sucht (vgl. die Art. Entlassung, Schule und Publicum, Schulacte). Zur Vervollständigung des Bildes von der Schularbeit, welches die öffentlichen Prüfungen darstellen wollen, dienen auch die häufig mit denselben verbundenen Ausstellungen von Schülerarbeiten. Sie sind gewiß zu billigen, sofern sie sich auf Leistungen technischer Art beschränken.

Für die öffentlichen Prüfungen haben sich ausgesprochen: Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre II, S. 582, Ziller, Grundlegung der Lehre vom erziehenden

Unterricht S. 231; Gottschick in den Berliner Blättern für Erziehung und Unterricht, 1865, S. 346—52; Stoy, Encyklopädie der Pädagogik, S. 274 u. a. (Zu vergleichen ist der Art. Visitation.)

**Schulrecht.** Das Wort Schulrecht ist neueren Ursprungs. Früher betrachtete man, von der Idee der Unselbständigkeit der Schule ausgehend, die derselben einzuräumenden Befugnisse und die für dieselbe festzustellenden Normen nicht als ein selbständiges in dem Wesen der Schule begründetes Recht, sondern als ein ursprünglich der Familie, der Gemeinde, dem Staate, der Kirche zustehendes, an welchem die Schule nur insofern participire, als sie diese Gemeinschaften vertrete und im Auftrage derselben handle. Am häufigsten wurde das Meiste von dem, was man jetzt unter Schulrecht versteht, als ein Ausfluß des Kirchenrechts angesehen, insofern die Schule als Tochter der Kirche galt und ihrer Leitung und Beaufsichtigung unterstellt war. Es ist eine der bessern Errungenschaften der neueren Pädagogik, daß sie das Zusammensein der Kinder und des Lehrers in der Schule als ein Leben, als ein organisch sich gliederndes Ganzes auffassen gelernt hat (Palmer, Evang. Pädagogik 3. Aufl. S. 487). Auf dieser Erkenntnis beruht die Idee des Schulrechts. Die Schule ist ein lebendiger Organismus, der das Princip seiner Wirksamkeit in sich trägt und berechtigt ist, seine eigenen Gesetze zu haben und in der Befolgung und Ausübung derselben geschützt, erhalten und befördert zu werden. So erwächst der Schule das Recht auf gewiße Befugnisse, so bildet sich für sie eine eigenthümliche Gesetzgebung, und daraus entsteht das Schulrecht als der Inbegriff aller derjenigen rechtskräftigen Bestimmungen, welche in Anwendung kommen müßen, wenn die Schule ihre Aufgabe lösen soll. Das Schulrecht ist die Basis, auf welcher sich sodann die Schulverfassung aufbaut, und verhält sich zu dieser ungefähr ebenso, wie das Staatsrecht zur Staatsverfassung. Die Schulverfassung hat es mit der Ausführung und praktischen Anwendung des Schulrechts zu thun und umfaßt die ganze äußere und innere Organisation, welche zur Durchführung der im Schulrecht enthaltenen Bestimmungen nothwendig ist.

Trotz der oben behaupteten Selbständigkeit der Schule kann aber die Schule doch nicht als autonom, als die eigene Schöpferin ihres Rechts angesehen werden. Die Schule ist nicht eine Gesellschaft, sondern eine Anstalt. Unter welchen Bedingungen und nach welchen Bestimmungen nun die Anstalt bestehen und wirksam sein soll, ist sicherlich zunächst Sache der Stifter und Erhalter derselben, mögen als solche der Staat, die Kirche, oder die Gemeinden und Familien angesehen werden. Aber es wäre ein Verkennen des wahren Bedürfnisses, wenn diese Auctoritäten nach bloßem Gutdünken bestimmen wollten, was der Schule als ihr Recht gebühre. Das Schulrecht wird vielmehr wesentlich durch den Zweck der Schule bestimmt, und als oberstes Princip desselben wird man daher die Forderung gelten lassen dürfen, daß der Schule diejenige Stellung angewiesen und diejenigen Mittel und Rechte gewährt werden, durch welche sie in den Stand gesetzt wird, ihre Schüler entweder dem allgemeinen Ziele menschlicher Bildung möglichst nahe zu bringen (Volksschule), oder für einen besondern Lebensberuf in zweckmäßiger Weise vorzubereiten (Berufsschule).

Bei Eintheilung des Schulrechts ist zunächst das natürliche (rationelle) und das positive (historische) Recht zu unterscheiden. Jenes ist der Inbegriff aller Rechte und Befugnisse, welche der Schule naturgemäß, d. h. bei vernünftiger Würdigung der einschlagenden Verhältnisse zu gewähren sind; dieses umfaßt die Gesetze und Anordnungen, welche in verschiedenen Staaten und Schulbezirken bezüglich auf die Schule auf legislatorischem Wege oder als Gewohnheitsrecht Geltung erlangt haben. Das natürliche Schulrecht ist an und für sich noch gar kein wirkliches, d. h. mit Gesetzeskraft wirksames Recht, es soll aber ein solches werden. Die hauptsächlichsten Forderungen, welche dasselbe stellt, gründen sich auf die Vorstellung, daß die Schule eine moralische Person ist und als solche eine rechtliche Selbständigkeit zu beanspruchen und durch ihre Vertreter anderen Rechtssubjecten gegenüber zu behaupten hat. Daraus ergiebt sich für sie das Recht auf eine gesicherte Subsistenz und einen bestimmten Wirkungskreis, in welchem sie ihren Zwecken gemäß thätig zu sein befugt und gegen fremdartige Einwirkungen gesichert ist; ebenso das Recht, Eigenthum zu erwerben und zu besitzen, sowie das Recht der Gleichheit

oder der gleichen Berechtigung sowohl der Schule im allgemeinen gegenüber andern öffentlichen Anstalten, als auch der einzelnen Schulen unter einander. — Sehen wir auf die Sphäre, in welcher das positive Schulrecht zur Anwendung kommt und das rationelle Geltung zu erlangen sucht, so läßt sich ein äußeres und ein inneres Schulrecht unterscheiden. Durch jenes wird die rechtliche Stellung der Schule nach außen bestimmt, d. h. es wird die Stellung der Lehrer und der Schulanstalten zur Gemeinde, zum Staat und zu der Kirche gesetzlich regulirt. Das innere Schulrecht bezieht sich dagegen auf alles, was innerhalb der Schule selbst Gesetz und gesetzliche Ordnung ist, und nach dieser Seite hin fällt das Schulrecht mehrfach mit der Schulverfassung zusammen, ohne sich jedoch (s. o.) mit derselben vollständig zu decken. — Aus dem Gesagten aber ist klar, daß, da nur der Staat Rechte rechtskräftig verleiht, schützt und mit zwingender Macht zur Ausführung bringt, als Rechtssubject die Schule in den Staatsorganismus sich einfügen muß.

Literatur. Das Verdienst, auf diesem Gebiete Bahn gebrochen zu haben, gebührt H. Gräfe, welcher in seiner Schrift: „Schulrecht — oder das Rechtsverhältnis der Volksschule nach innen und außen. Nach Grundsätzen der Vernunft dargestellt für Schulbehörden, Schulaufseher, Lehrer und Eltern. Quedlinb. und Leipzig 1829" — die Grundzüge eines rationellen Schulrechts für die Volksschule zuerst im Zusammenhange entwickelte. — Vollständiger und systematischer ist Dr. Joh. Aug. Lebr. Hoffmann: Praktisches Handbuch des Schulrechts, Dresd. 1836. Auch Hoffmann beschränkt sich auf die Volksschule. — Das Hauptwerk, wenigstens für das Volksschulrecht, besitzen wir an Karl Kirsch, Das deutsche Volksschulrecht, 2 Bde. Lpz. 1854 und 1855. Kirsch hat eine kritisch-comparative Darstellung des Volksschulrechts der verschiedenen deutschen Staaten und selbst des Auslandes angestrebt, die freilich an Vollständigkeit manches vermissen läßt, immerhin aber werthvoll ist und bis auf die neueste Zeit fortgeführt zu werden verdient. — Neuestens: Kletke, evangelisches Kirchen-, Pfarr- und Schulrecht des preußischen Staates, Berlin 1868. Schriften wie Wolframs „allgemeine Chronik des Volksschulwesens" geben fortlaufende Kunde über Gestaltung und Fortbildung des Schulrechts nach seinen einzelnen Zweigen.

**Schulregiment.** (Vgl. die Art. Schule, ihr Verhältnis zum Staat u. s. w. und Staat.) Wenn unter Schulregiment die für die Leitung und Beaufsichtigung des gesammten Unterrichtswesens bestehenden Behörden verstanden werden, also die Organisation der Schulleitung, so werden wir es getrost aussprechen dürfen: nur wenige Artikel unseres Handbuchs können sich hinsichtlich ihrer realen Bedeutung mit dem messen, was der Artikel „Schulregiment" behandeln und bieten soll. Freilich mag da eingewendet werden: mit nichten, die Frage ist so einfach wie möglich, ja ist überhaupt keine, denn ein Schulregiment ist gar nicht nöthig; die Schule muß frei sein im freien Staat; was sie vom Regiment braucht, hat sie in sich selbst zu entwickeln, nach außen hat sie bloß dem allen und allem gemeinschaftlichen Gesetze sich unterzuordnen. Es mag darin allerlei Wahrheit liegen, aber gewiß doch nur für staatliche und gesellschaftliche Zustände, wie sie eben nicht vorhanden sind und nicht so leicht kommen werden. Wir lassen darum die Voraussetzung zu Recht bestehen, daß es allerdings eines Schulregimentes bedarf und fragen zunächst, wem dasselbe zukomme, um dann seine Bildung und Gliederung, seine Competenz und Grenze und die Art und Weise seines Wirkens ins Auge zu fassen.

Daß die erste und fundamentalste Frage, wem die Führung des Schulregiments zukomme, noch nicht gelöst sei, weiß jedermann: ist doch gerade in unsern Tagen der Streit um die Schule zwischen den beiden Hauptconcurrenten, dem Staate und der Kirche, aufs neue und heftigste entbrannt. Wir haben an dieser Stelle einfach zu constatiren, daß die wissenschaftliche Ueberzeugung wie die öffentliche Meinung überwiegend auf Seite des Staates stehe, insofern derselbe für sich die Spitze des Schulregimentes in Anspruch nimmt. Dieses Recht werden ihm die bei dem Unterrichtswesen mitbetheiligten und mitberechtigten Factoren, Kirche, Gemeinde, Familie zugestehen müßen. Dagegen dürfen sie fordern, daß er sich nicht zum Alleinherrn aufwerfe und sie in ihren wohlbegründeten Rechten verkürze. Gewiß soll der Staat nicht sein Recht der Oberleitung und Aufsicht, auch nicht in der Volksschule an die Kirche abtreten, ja er soll dasselbe nicht einmal nur durch Diener der Kirche ausüben lassen; aber

ebenso gewiß soll auch, so lange überhaupt noch Bildung ohne religiöses Element und Religion ohne kirchliche Gemeinschaft nicht gedacht wird, der Zusammenhang mit der Kirche, wenn auch in freierer Fühlung erhalten bleiben. Ebenso gewiß soll keiner Gemeinde und Genossenschaft die Pflicht der Schulgründung und Schulerhaltung angesonnen werden, ohne daß ihr ein Antheil an Leitung und Aufsicht gegönnt wird, der zwar in gewiße Grenzen einzuschließen sein, und der dem Ueberwuchern des Dilettantismus wehren mag, aber bei dessen Begrenzung man wohl das rege Interesse und die Opferbereitschaft für das Bildungswesen höher anschlagen darf als einen organisatorischen Fehler oder einen administrativen Misgriff. Und ebenso hat die Schulgemeinde im ganzen wie die Familie als einzelnes Glied derselben ihr gutes Recht, in der Organisation des Schulregiments unmittelbar vertreten zu sein. Es bliebe noch die „Schule" übrig, für welche neuerdings stark plaidirt wird. Auch sie soll am Schulregiment und zwar in erster Linie betheiligt sein, sie soll an die Stelle der Kirche treten. Hier waltet ein arges Misverständnis ob. Selbstverständlich kann ein Schulregiment nicht ohne vollste Sachkenntnis gedacht werden (s. u.): aber die Schule ist kein selbständiger Organismus, wie Staat und Kirche, und findet darum ihren Anspruch befriedigt, sobald nur der technische Gesichtspunct im Schulregimente garantirt ist.

Unter Schulregiment im engeren Sinne versteht man wohl zumeist bloß die oberen Instanzen der Schulleitung. Dennoch werden wir, um zu den gewünschten Resultaten zu gelangen, von unten herauf bauen müßen. Es bestimmt sich Competenz und Wirkungskreis des oberen Schulregiments nicht durch die Untersuchung, was dasselbe an die untergeordneten Instanzen abgeben kann, sondern umgekehrt aus der Ermittlung dessen, was der unmittelbaren Schulleitung nicht überlassen werden darf. Hier liegt theoretisch und praktisch der Schwerpunct der Sache: alles weitere ist nur Consequenz dieses ersten und leitenden Grundsatzes. Die unterste Stufe des Schulregiments liegt in der Schule selbst und besteht in dem Director oder Rector der Anstalt, welcher innerhalb mit Umsicht gezogener Grenzen auf der einen Seite befugt, auf der andern verantwortlich sein muß. Die Lehrerconferenz, unentbehrlich für das Entwickeln einer innerlichen Einheit wie für den pädagogisch-didaktischen Ausbau, kann in Angelegenheiten der Schulleitung nicht über der Direction stehen. Wenn dieses Verhältnis in dem höheren Unterrichtswesen bei uns als wohlgesichert betrachtet werden darf, so fehlt dagegen solche Ordnung dem Volksschulwesen, bei dem der Schwerpunct an dieser grundlegenden Stelle in die außerhalb der Schule liegende Inspection fällt. Es würde an sich betrachtet als recht schön erscheinen, wenn überall, wo mehrgliedrige Volksschulen bestehen, die Leitung in die Schule hinein verlegt und einem der Schule ganz und unmittelbar angehörenden Dirigenten übertragen werden könnte, und wo die erforderlichen Kräfte dazu vorhanden sind, wird das auch verwirklicht werden. Der weitere Aufbau des Schulregiments erheischt vornehmlich zweierlei, möglichste Einfachheit und vollste Sachkunde. Je kleiner der Staat, desto einfacher kann der Behördenapparat sein: zwischen Direction und Regierung als Oberschulbehörde mag da im Volksschulwesen nur die Local- oder, wenn nöthig, Kreisschulinspection eingeschoben zu werden brauchen; wo der Staat nicht Patron und Erhalter der Schule ist, wird eine wohleingerichtete Localschulbehörde, der die technische Hülfe der Directoren nicht fehlen darf oder die sich durch einen technischen Stadtschulrath in Besitz der erforderlichen Sachkunde setzt, in der Mitte stehen, die nicht zu ängstlich auf die Warnehmung der Schulexterna zu beschränken, das höhere Interesse der Sache doch wohl fordern möchte. Das Gedeihen des Unterrichtswesens beruht ja doch wesentlich auf lebhaftem Interesse der Zunächstbetheiligten für dasselbe, und die Schulgründungs- und Schulerhaltungspflicht der Gemeinden kann nur dann ihre volle und freudige Erfüllung finden, wann dem Maß der Pflichten ein reichlich bemessenes Maß der Rechte entspricht. Der in der Natur unsres jetzigen Staatswesens liegenden Versuchung, zu centralisiren und durch ins Einzelne eindringende Reglements die Thätigkeit der engern Kreise zu beschränken, muß Widerstand geleistet werden und zwar an den obersten leitenden Stellen selbst. — Schwieriger liegt allerdings die Sache in größeren Staaten. Hier darf die Mittelinstanz zwischen der Spitze des Schulregiments (dem Unterrichtsministerium oder der für das Schulwesen bestehenden Abtheilung desselben) und der Kreisschul-

inspection nicht fehlen, ist vielmehr gerade deshalb nothwendig, weil die Gefahr der Centralisation durch den Mangel des Mittelgliedes verstärkt würde. Diejenige Freiheit, deren das Schulwesen bedarf, wird im großen Staate wesentlich durch die Provincialbehörde gesichert; natürlich unter der Voraussetzung, daß sie mit ausreichenden Befugnissen ausgestattet ist. Die Einrichtung der Provincialschulcollegien im preußischen Staate darf als eine vorzügliche Institution gelten, deren weitere Entwicklung und Competenzerweiterung einerseits gegenüber der obersten Centralstelle, andrerseits durch Zuweisung der Interna des Volksschulwesens von den Bezirksregierungsabtheilungen, die Organisation der Schulverwaltung vielleicht zu einer mustergültigen machen würde.

Ueber die zweite der gestellten Forderungen, daß jede Stufe des Schulregiments im Besitze voller Sachkunde sei, sollte es überflüßig sein, auch nur ein Wort zu verlieren. Gleichwohl ist jedem bekannt, daß es immer noch nöthig ist, zu wiederholen, daß wer die Schule nicht von Grund aus kennt, sie nicht regieren kann. Je weniger wir verkennen, daß das Unterrichtswesen dem Verständnis des Gebildeten zugänglicher ist als viele andere Gebiete des öffentlichen Lebens, je weniger wir einem schulzünftigen Hochmuth das Wort reden wollen, welcher nur den praktischen Schulmann für „competent" erkennt: desto nachdrücklicher müßen wir, und gerade, damit die anderen bei der Sache betheiligten zum Worte kommen können, darauf bestehen, daß keine Instanz des Schulregiments des eigentlichen Technikers entbehre, d. h. eines Mannes, welcher sich der Schule gewidmet, selbst längere Zeit gelehrt und eine Schule geleitet hat. Nur unter solcher Voraussetzung läßt sich die Ausdehnung der Befugnisse der Localbehörden befürworten, wie oben von uns geschah. Auch in dieser Beziehung kann die Organisation des preußischen Schulwesens im wesentlichen zur Nachahmung empfohlen werden; wo die Ausführung noch nicht ganz den thetischen Forderungen entspricht, ist doch nicht zu verkennen, daß die Fundamentalanlage die Grundlagen weiterer Entwicklung darbietet.

Es bleibt uns nunmehr das Letzte übrig, die Competenz, die Grenze derselben und die Wirkungskreise des Schulregiments ins Auge zu fassen. Soll die Aufgabe desselben kurz zusammengefaßt werden, so ließe sich vielleicht sagen: es strebe dahin, daß den Bildungsbedürfnissen des gesammten Volkes in einem möglichst vollständigen Unterrichtswesen Genüge geleistet werde, in welchem Bewegung und Ruhe, Mannigfaltigkeit und Einheit, Freiheit und Ordnung sich gegeneinander ausgleichen. Es kann keinen Augenblick zweifelhaft sein: die Aufgabe ist groß, aber sie ist auch schwierig, wie kaum eine andere im Gebiete des Staatslebens, und sie wird schwerlich je ganz gelöst werden, auch annähernd nur von wenigen. In einzelnen Puncten mag man verschiedener Ansicht sein. Es ist auch nicht unsere Absicht, auch nur den Versuch zu detaillirter Aufzählung der einzelnen Befugnisse des Schulregiments und seiner Instanzen zu machen. Die Hauptlinien aber sind nunmehr wohl leicht gezogen für die Leitung wie für die Aufsicht, als die beiden Thätigkeitsäußerungen des Schulregiments. Angelegenheit des obersten Schulregiments ist in vorderer Linie die Weiterbildung der Schulgesetzgebung, eine schwierige Aufgabe schon darum, weil die Codification der Interna des Schulwesens wenn nicht unmöglich, so doch in hohem Grade bedenklich ist und doch vielfach und laut begehrt wird. Das Unterrichtsgesetz kann nur dann günstig wirken, wenn es in Bezug auf das Innere alle Detailfeststellung vermeidet und der Verwaltung und Uebung hinreichenden Spielraum läßt. (Vgl. d. Art. Schulgesetz.) Desto mehr wird gesetzlich für die äußeren Angelegenheiten, die Rechts- und Dotationsverhältnisse gethan werden können. Nächstdem gilt es, die allgemeinen Grundsätze aufzustellen, die Unterrichtssphären abzugrenzen, die Zielpuncte festzusetzen, das Prüfungswesen zu regeln, die Competenzen der niedern Instanzen zu normiren. Da wird die freie und wirksame Entfaltung der leitenden Kräfte davon abhängen, daß man sich entschließt, was irgend möglich ist, an die Mittelinstanzen abzugeben, und vor allem durch eine Sicherung der Selbständigkeit der Schulen, soweit sie zweckmäßig, den Unterbau des Ganzen zu sichern. In diesem Falle wird auch das B e s t ä t i g u n g s r e c h t d e r L e h r e r dem Schulregimente nicht wohl bestritten werden können; gerade im Interesse der Freiheit nach unten ist es zu erhalten, aber eben auch nur dann, wenn es als das H a u p t mittel der leitenden Einwirkung sich darstellt. Es bedarf zudem wohl nicht weiterer Ausführung, daß auch in jenem bessern Falle ein Recht,

welches in die Hauptprärogative des Schulpatronates eingreift, immer nur vorsichtig geübt und das Veto nur in den äußersten Fällen und aus rein sachlichen Gründen ausgesprochen werden darf. Rechnen wir noch die Uebung der oberen Disciplinargewalt zu den Attributen des Schulregiments, so werden seine Befugnisse in der Hauptsache verzeichnet, es wird auch der Grenzpunct seiner Competenz angedeutet sein, der wesentlich in der möglichsten Ausscheidung des pädagogischen und administrativen Details besteht. Was irgend specieller Natur in der Sphäre der Leitung und Aufsicht ist, kommt besser an die Zwischeninstanzen; was die Ausführung, insbesondere die Methode der Erreichung der vorgesteckten Ziele angeht, das mag so vollständig, wie nur irgend möglich, der einzelnen Schule anheimgegeben bleiben. In Bezug auf die Wirkungsweise des Schulregiments endlich wird die Forderung der Unparteilichkeit, Sachlichkeit, Humanität, nirgends beanstandet werden. Wir möchten die weitere der möglichst personellen, lebendigen Einwirkung hinzufügen; denn auch im Schulwesen und gerade in diesem muß der Bureaukratismus, der noch lange nicht beseitigt und nie ganz zu beseitigen ist, sich wenigstens auf das knappste Maß des Nothwendigen beschränken, wenn nicht das lebendige Leben und Weben der Schule Noth leiden und am Ende gar eine nicht unerhebliche Differenz zwischen der Wirklichkeit und dem Spiegelbilde auf dem Papier eintreten soll.

Nur ein kurzes Wort noch von den auf eine Art Schulparlament (Schulsynode) gerichteten Bestrebungen. Wir können derartige Uebertragungen nicht empfehlen, empfehlen aber den leitenden Stellen in allen Instanzen dringend die consultative Heranziehung von Vertretern der Schulwissenschaft und Schulpraxis (vgl. den Art. Schulbücher II. 751).

**Schulregulativ.** Wir verstehen darunter die von den Behörden im Verwaltungswege als Verordnung erlassenen Vorschriften über Anlage, Einrichtung, Lehrinhalt, Lehrweise der Schulen und Schularten. Speciell hat sich der Ausdruck Regulativ oder regulativisch, Regulativpädagogik an die bekannten von dem preuß. Cultusminister von Raumer 1854 erlassenen Verordnungen geknüpft, durch welche die Lehrerseminare, das Präparandenwesen und die einclassige Volksschule „regulirt“ worden sind, und die, mehr noch in ihrer Tendenz als in ihrer Ausführung, von den Unterrichtsverwaltungen andrer Staaten manche Nachfolge gefunden haben. Uns liegt an dieser Stelle nicht sowohl die Aufgabe vor, eine Kritik dieser verschiedenen Regulative zu geben, sei es nun daß sie, wie die erwähnten, diesen Namen ausdrücklich führen, oder, wie z. B. die „Allgemeinen Bestimmungen u. s. w.“ des Ministeriums Falk vom 15. Oct. 1872, unter anderer Bezeichnung einzelnen Schulgattungen einen Normallehrplan vorzeichnen, als vielmehr zur Verständigung über das zu Grunde liegende Princip mit beizutragen, indem wir uns mit den Fragen beschäftigen, einerseits welchen Werth dergleichen Regulative überhaupt für die Entwicklung des Unterrichtswesens haben, andererseits welcher Modus der Ausführung zu empfehlen wäre.

Die Antwort auf die Frage nach der Nothwendigkeit oder Ersprießlichkeit gemeinschaftlicher normirender Satzungen für einzelne Schulgebiete ist nicht ganz leicht. Denn während sich in der That eine Schule ohne irgend eine Art von Regulativ nicht wohl denken läßt: ist es keineswegs eine sachliche Nothwendigkeit, daß die einzelnen Schulindividuen sich in der Weise zu Schularten entwickeln, daß sie sich wiederum unter eine gemeinsame Norm stellen; eine Entwicklung des Schulwesens ohne Schulgattungsregulativ ist völlig denkbar und existirt sogar factisch, wie das englische und amerikanische Schulwesen nachweist. Man hat nicht zu befürchten, daß ein solcher Weg der Entwicklung mit Nothwendigkeit zu einer wüsten und willkürlichen Mannigfaltigkeit des Schulwesens führen müßte. Denn für alle Schulen, welche denselben Zwecken dienen oder auch nur wesentlich gleiche Ziele verfolgen, existirt ein innerer, das nothwendige Maß von Uebereinstimmung herbeiführender Regulator. Es ist das Leben selbst, das Geistes- und Culturleben der nationalen und staatlichen Gemeinschaft, das regulirend einwirkt: es ist der Wetteifer um Befriedigung derjenigen Bildungsbedürfnisse, welche die einzelne Schulgattung ins Leben gerufen haben, welcher freilich nicht Uniformität schafft, aber Gleichartigkeit in zwar langsamem aber natürlichem Processe sich entwickeln läßt. Aber auch dieser Weg führt an einen Punct, wo das Schulregiment (s. d. Art.) einzutreten hat; nur wird dieses Eintreten weniger ein Ein-

greifen, als vielmehr ein Hülfeleisten sein, indem das in freier natürlicher Entwicklung Gewonnene festgestellt und so zur Grundlage des weiteren Werdeprocesses gemacht wird. Wir kommen so zu Festsetzungen regulativischer Art, welche Wesen, Inhalt, Gestaltung der Volks- und höheren Schulen normiren, aber eben nur so weit, als es natürliche Folge des freien Lebensprocesses der Schule ist. Was die Theorie als Grundsatz, was die Praxis als Regel gefunden und anerkannt hat, das soll nun als Grundsatz und Regel ausgesprochen und vorgeschrieben werden; und zwar mit der Vorsicht und Beschränkung, daß jene selbständige Entwicklung der Schulen im weiteren Fortgange nicht gehindert werde. Das Schulwesen soll mit dem Culturleben der Zeit im engsten Zusammenhang bleiben. Nicht so darf dies geschehen, daß durch periodische Erlasse stoßweise der nicht mehr vorhandene Contact mit dem Allgemeinen wieder hergestellt wird; auch nicht so, daß in absolut freier Bewegung die Schule in sich jeden Luftzug der Zeitströmung aufnehme und wiederspiegele. Das Schulregiment soll die freilich nur der tiefsten Einsicht überall erkennbare feine Mittellinie festzuhalten suchen, welche zwischen beiden verderblichen Irrungen zu der richtigen Ausgleichung zwischen Willkür und Unfreiheit, zwischen Unruhe und Erstarrung führt. Der Erreichung dieses Zieles kann und soll auch das „Schulregulativ" als wirksames Hülfsmittel dienen.

Fragen wir nun nach den factischen Verhältnissen im deutschen Schulwesen, um aus denselben und insbesondere aus dem, was wir an „Schulregulativen" besitzen, das Wie der Ausführung weiter abzuleiten, so sagen die Einen, das, was wir an dergleichen Normirungen, namentlich in den letzten 25 Jahren erhalten haben, deute auf eine falsche Richtung, welche im Schulwesen zur Herrschaft gelangt sei; in dem Regulativwesen, wie es zur Zeit noch sei, insbesondre auf dem Gebiete der Volksschule, finde das Streben nach staatlicher Omnipotenz einen nur zu deutlichen Ausdruck; die Existenz solcher, das Detail des Unterrichtsbetriebes regelnder und zwar für eine Monarchie von 26 Millionen Einwohnern regelnder Regulative sei das eigentlich Anzufechtende und mehr Anzufechtende als ihr etwaiger pädagogischer Inhalt; das Staatsleben möge auf einer niedrigeren Culturstufe der schaffenden Initiative der Staatsgewalt im Schulwesen zur schnelleren Erreichung eines leidlichen Durchschnittsbildungsstandes bedürfen; wenn aber ein gewißes Niveau erreicht sei, dann sollte der Staat sich von einem Gebiete, für dessen Entwicklung zur höchsten Blüte er seiner ganzen Natur nach nicht befähigt sei, insofern allmählich zurückziehen, als er, unter Verzichtleistung auf Detailregierung, mehr und mehr den Nächstbetheiligten die Fürsorge überlasse. Wir geben in thesi gerne zu, daß das „Hineinregieren ins Detail" vom Uebel ist, glauben sogar, daß „Verzichtleistung auf Detailregierung" die richtige Antwort auf die Frage nach dem „Wie der Ausführung" sei; in praxi aber sind wir der Ansicht, daß gerade die Regulative von 1854 am wenigsten der gedachte Vorwurf treffen könne; andere Elaborate auf diesem Gebiet scheinen in Beschränkung der Freiheit des Lehrers ziemlich weiter gegangen zu sein. Daß die didaktischen Fundamentalsätze der Regulative mit dem übereinstimmen, was Männer wie Diesterweg und andere hervorragende Didaktiker früher selbst gelehrt hatten, ist mehrfach nachgewiesen worden. Wenn aber im übrigen die oberste Schulverwaltung nach reiflicher Prüfung und auf den Grund langer und reicher Erfahrung weitere Handleitung giebt, den weniger Erfahrenen den Weg zeigt und ihre Schritte leitet, so werden ihr das die meisten Lehrer, die ihr Amt treu und im Segen führen wollen, danken. Zeigt ein bewährter Lehrer, daß er das gleiche Ziel auf anderem Wege erreichen kann, so wird es ihm, wenn er der Mann darnach ist, unbenommen bleiben.

**Schulsocietät**, -Sprengel, s. -Bezirk.

**Schulstrafen.** (Vgl. d. Art. Schulzucht, Strafe, Zucht.) Strafe ist im allgemeinen rechtmäßige Reaction gegen das Böse. Diese Reaction gestaltet sich anders auf dem Rechtsgebiete des Staats, anders in der Schule. Dort ist der Rückschlag, den das beleidigte Gesetz gegen den Verbrecher übt, die Sühne des verletzten Rechts; die Besserung desselben kommt dabei zunächst nicht in Betracht. Hier steht die letztere obenan. Mehr und mehr ist deshalb die Bedeutung zurechtweisen, züchtigen zur Besserung für die pädagogische Strafe die herrschende geworden. Die Schule will nicht bloß ein Zuchthaus sein im guten Sinne des Wortes, die gute Schule ist wirklich ein

Haus, eine Anstalt der Zucht. — Die Strafzucht in derselben ist theils nothwendiges Mittel für ihren Zweck, um z. B. Stille, Ordnung, Aufmerksamkeit zu erhalten, theils Heilverfahren der Schwachheit, Thorheit, Verkehrtheit des jugendlichen Sinnes gegenüber. Auch die Schule hält über dem Recht und seiner Sühne als eine Vorbildnerin für das Leben im Staate; aber ihr Hauptabsehen geht doch auf „Lehre, Strafe, Besserung und Züchtigung in der Gerechtigkeit" (2 Tim. 3, 16.). Die Schulzucht hat es mit Unmündigen zu thun, mit Zöglingen, die erst zu dem vollbewußten und darum auch vollverantwortlichen Leben gezogen werden sollen. Wir können daher die Schulzucht auch nicht bloß als Handhabung der Schulgesetze oder der Schulordnung fassen, wie manche thun (vgl. den Art. Schleiermacher), sondern müßen ihr die helfende, heilende Gegenwirkung gegen alles zuweisen, was den Zwecken der Schule sich entgegenstellt.

Die strafende Zucht will dem Schüler zunächst sein Unrecht zum Bewußtsein bringen. Um dies zu bewirken, muß eine Strafe vor allem verdient sein. Die Verfehlung des Schülers muß klar vorliegen. Nichts thut der Jugend weher als unverdiente Bestrafung, und für den Lehrer ist es demüthigend, wenn er hinterher seine Uebereilung bekennen muß. Also: sei immer deiner Sache gewiß, ob die Verfehlung wirklich geschehen und gerade so und aus welchem Grunde? Nöthigenfalls untersuchen, doch nicht gerade peinlich. Namentlich ist das Erzwingenwollen des Geständnisses da, wo Anzeigen von Unwahrhaftigkeit vorliegen, eine bedenkliche Sache. Zeit lassen! Es ist viel gewonnen, wenn man die Schüler gezogen hat, daß sie auf Erfordern die Wahrheit selbst angeben und es nicht auf eine Untersuchung ankommen lassen. Man lasse es die Schuldigen durch Milderung oder unter Umständen durch Erlassung der Strafe fühlen und erfahren, daß man mit der Wahrheit immer am besten fahre.

Ein weiteres Erfordernis: die Strafe sei dem Vergehen angemessen, so daß sie sich am Gewissen des Gestraften sowohl als der Mitschüler legitimirt. Willkürliche, mit der Verfehlung in keinem Zusammenhange stehende Strafen erbittern oder stumpfen ab; sie werden als Despotie empfunden. Etwas von der rückmessenden Gerechtigkeit der sittlichen Gottesordnung sollte in jeder pädagogischen Strafe liegen. Dem Faulen Mühe, dem Zügellosen Beschränkung, dem Schwätzer Vereinsamung, dem Hochmüthigen Demüthigung, dem Lügner Entziehung des Vertrauens, dem Empörer gegen die Ordnung empfindlicher Rückstoß in dieselbe, dem Wüstling Verachtung, nöthigenfalls Entfernung. Dabei mache man ja keinen Straftarif, sondern behalte sich die Hand frei, eben um angemessen strafen zu können. Keine bloß mechanische Gleichheit, die nur den Schein der Unparteilichkeit trüge! Ein hartes Wort, ein Schlag auf die Hand wird von verschiedenen Kindern sehr verschieden empfunden. Eine gewiße Uebereinstimmung und Gleichheit muß allerdings sein; allein der erziehende Lehrer wird da in freier Liebe ab- und zuthun und zwischen der Scylla herzloser Gleichheit und der Charybdis parteiischer Willkür immer das rechte Fahrwasser suchen.

Dabei sei die Strafe ernst. Man scherze nicht damit. Die Schüler müßen dem Lehrer abfühlen, daß es ihm dabei von Herzen geht, daß es ihm mit seinem Hassen des Unrechts ein Ernst sei. Wir möchten eine gewiße Heiterkeit über eine Straferklärung nicht absolut ausschließen da, wo es sich mehr um äußere Dinge handelt; aber mit eigentlicher Unart oder gar Sünde darf nie gescherzt werden. — Ob sich wohl Spott mit dem Ernste der Strafe verträgt? Da, wo er die Schwachheit träfe, nimmermehr (Spr. 17, 5.). Anders ist es mit einer gewißen Ironie, die etwa dem Hochmuth und Dünkel gegenübertritt. Da mag sie aus hierfür begabtem Munde auch ihre Dienste thun. Der Witz ist überhaupt in der Schule ein gefährlicher Geselle. Er setzt eine geistige Repulsivkraft voraus, die der Jugend, der jüngeren namentlich, nicht zuzutrauen ist.

Die beste Bürgschaft gegen Exceß nach irgend einer Seite hin ist die Liebe. Die rechte Strafe ist immer ein Ausdruck herzlichen Wohlmeinens. Läßt sich der Lehrer allezeit von einem solchen leiten, so wird er immer auch herausfinden, wann Strafe nöthig ist und in welchem Maße. Es ist gegen die Liebe, gar nicht strafen; aber ebenso wenn sich der Lehrer von Ungeduld, Mismuth, übler Laune, von Empfindlichkeit, Zorn u. s. w. leiten läßt. Auf solchem Strafen ruht kein Segen. Wie es nicht aus sittlichem Willen stammt, sondern aus dem Fleische, so wirkt es auch nicht sittigend, sondern reizt eher noch den fleischlichen Sinn der Jugend.

Die Strafe sei ferner nicht starr gesetzlich; denn das bloße Gesetz richtet Zorn an. Liebe allein hat in sich eine Lebenskraft zur Besserung, zur Umstimmung des Geistes und Sinnes. Doch ist nicht alles Liebe, was so aussieht. Wahre Liebe ist das tiefste hingebendste Wohlwollen mit tiefem, heiligem Ernste gepaart. Und so ist denn auch die pädagogische Liebe, um alles in éinem zu sagen, väterlich. Der rechte Vater läßt sich nicht erbittern, aber er bleibt bei der Unart des Kindes auch nicht kalt. Der Eifer der Liebe wird sich in Blick und Miene, im Tone der Stimme und in der Energie des Handelns kund geben.

Aus der Väterlichkeit des Strafens ergiebt sich von selbst der Unterschied desselben je nach dem Alter der Schüler. Je jünger die Kinder sind, desto mehr empfehlen sich äußerliche, in die Sinne fallende oder die nächsten Ziele beachtende Strafen; bei älteren Schülern bleibt der Stab des Wortes das Hauptzuchtmittel. Hier gilt es, die Schüler zur Anlegung des sittlichen Maßes, der Gewissenhaftigkeit und der wahren Ehre zu gewöhnen, sie für die ihrer wartende Freiheit vom Joche des Schulgehorsams vorzubereiten. Man komme denselben mit Vertrauen entgegen, behalte aber doch die Augen offen. Vertrauen selbst auf die Gefahr hin, daß dieses je und je einmal von unedleren Seelen misbraucht werden könnte. Die edleren werden es um so mehr zu rechtfertigen suchen. Die misbrauchenden lasse man es fühlen. Besser, ein ehrendes Vertrauen wagen, als auf jedem Schritte mistrauen, was leicht nur zu feinerer Uebertretung reizt.

Was bei der Art der Schulzucht weiter in Betracht kommt, ist der Bildungsgrad der Schüler. Derselbe hängt zum Theil schon von der Volksschichte ab, der die Schuljugend entstammt. Namentlich aber spiegelt sich in den Schülern vielfach der Geist der elterlichen Erziehung ab. Es gehört viel Aufmerken dazu, um den Grundton einer Schulclasse herauszuhören und auch wieder richtig zu intoniren, häuslich verwahrloste Kinder nicht abzustoßen, sondern ihnen Muth zum Guten zu machen und die begünstigteren dabei in der Demuth zu halten. Der strafende Lehrer hat da immer aufzuschauen, wen er vor sich hat.

Was die Verwendung der Strafmittel betrifft, so ist in jedem Artikel ein sparsamer Haushalt zu empfehlen. Je seltener ausgegeben, je vollwichtiger ist die Münze des strafenden Wortes, der strafenden That. Ist der Lehrer ein Verschwender in seinem Strafcapital, so kann ein kläglicher Bankerott nicht ausbleiben.

Was die äußeren Grenzen der strafenden Schulzucht betrifft, so sind sie nicht auf das Schulzimmer und die Unterrichtszeit beschränkt, sondern sie erweitern sich ohne Frage auch auf die freien Räume in, vor oder hinter dem Schulgebäude. Soll sie sich aber auch noch über Verfehlungen außer der Schule ausdehnen? Wir sagen: Ja für solche Fälle, wo die Verfehlung nicht getrost der elterlichen Sorge überlassen werden kann, wo die Ehre der Schule angetastet ist, wo die Obrigkeit nicht von Amtswegen einschreitet oder wo sie sich an die Schule um Beistand wendet. Ruft die Polizei oder das Gericht um Beistand, so bekennt die weltliche Behörde sich selbst für eine erziehende Strafe ungeschickt, und man sollte ihr dies Selbstgeständnis danken. Nur wird sich der Lehrer nicht ohne weiteres zum Gerichtsdiener herzugeben haben, sondern mit dem Vergehen des Schülers genau bekannt zu machen sein. So kann er dann die Strafe auch mit väterlicher Hand vollziehen. Hier seine Mitwirkung versagen, hieße die väterliche und erzieherische Stellung zum Schüler verkennen. Rein polizeiliche Verfehlungen unterliegen auch allein dem bürgerlichen Strafgesetze; doch dürfte die Ehre der Schule erfordern, davon wenigstens Kenntnis zu nehmen.

Was die Art der Bestrafung betrifft, so kann das Strafamt geübt werden mit Geberden, mit Worten und mit der That.

Mit Geberden. Wir denken dabei schon an den Blick. Ein gutes Auge ist eine besondere Gottesgabe für den Lehrer. Ein solches lernt durch Uebung alles sehen, was während des Unterrichts vorgeht; und ein Lehrer, der seine Kinder gewöhnt hat, während er spricht, die Augen auf ihn gerichtet zu halten, wird vieles bloß durch die Augensprache abthun können. Haben die Kinder die Fühlung mittelst der Augen verloren, so genügt eine kurze Stille, ein leichtes Klopfen, sie wieder herzustellen. Wir setzen bei dieser Augenleitung voraus, daß der Lehrer, wo ihn nicht das Interesse des Unterrichts oder der Erziehung an einen andern Platz ruft, einen solchen Stand- oder

Sitzpunct inne hat, wo er alle Schüler sehen und von allen gesehen werden kann. Das beständige Auf- und Abgehen, das manche Lehrer im Brauch haben, bringt sie und die Schüler um den Vortheil jener Augensprache, wenn es auch immerhin noch besser sein mag, als das beständige Kathedersitzen. Zum Blicke mag sich nach Bedürfnis ein Wink, ein leichtes Schütteln des Hauptes gesellen. Feinere Kinder verstehen es; für weniger feine kommt etwa der Zeigefinger oder eine Verfinsterung der Augenbrauen hinzu.

Ist das Geberdenspiel erschöpft, so tritt das Wort ein. Es kann, wenn etwa mehrere die gebührende Haltung mit Augen, Händen, Füßen außer Acht lassen, in den kurzen Worten bestehen: „Augen!“ oder „Hände!“ oder Füße!“ oder in dem allgemeinen: „Haltung!“ es kann aber zum bestimmten Tadel werden, der nach Umständen einen einzelnen oder mehrere oder alle trifft. Der Tadel geschehe mit ruhigem Ernst, wenn auch je und je mit gehobener Stimme, doch nie mit Geschrei, namentlich nicht mit Schimpfworten. Es ist zwar sehr versuchlich, ein tadelndes Urtheil in einem Bilde zu concentriren, das eben durch seine schlagende Kürze wirksam erscheint. Jesus hat öfters so getadelt und gescholten. Wir möchten den jeweiligen Gebrauch eines entsprechenden Kraftausdrucks nicht absolut verwerfen; doch verlangt derselbe große Vorsicht. Namentlich greife man nie zu gemeinen Schimpfwörtern, durch welche der Lehrer, wenn er sie öfters gebraucht, seine Worte selbst entwerthet, ja sich lächerlich oder gar verächtlich macht. Schimpfwörter, welche die schwache Begabung brandmarken, sind unter allen Umständen zu vermeiden, sowie solche, die sich auf leibliche Gebrechen beziehen, da sie neben der Roheit auch eine Ungerechtigkeit in sich schließen. — Der Tadel ist einer mehrfachen Steigerung fähig: unter 4 Augen, vor allen Mitschülern, durch den Lehrer allein, durch den Schulaufseher oder Director, vor versammeltem Lehrercollegium. Verwandt mit dem Tadel ist der Verweis, der dem Schüler das Unreife, Ungescheide, Unpassende und Unrechte seines Betragens in bestimmten Worten vor Augen stellt. Auch hier bietet sich die vorangedeutete Steigerung dar. — Wollen Worte nicht fruchten, so kommt die Drohung einer weiteren Maßregel. Leeres Drohen ohne den ernsten Hinterhalt der im Nothfall wirklich eintretenden Ausführung entwerthet die Worte des Lehrers. Man drohe daher nie mit einer Strafe, die man nicht ausführen kann oder will. Reichen Worte nicht mehr zu, so komme es zur That.

Das strafende Thun des Lehrers äußert sich, sehen wir auf den Inhalt der Strafe, entweder im Versagen eines Gutes, das der Schüler genießt, eines Rechtes, das ihm zusteht; — oder es beweist sich im Zufügen von etwas, das er als ein Uebel empfindet. Beiderlei Verfahren will dem Schüler sein Unrecht zum Bewußtsein bringen und die Folgen desselben fühlbar machen. Es will ihm sein unrechtes Thun oder Lassen verleiden und den Willen gegen dasselbe erwecken und stärken. Das zu bestrafende Unrecht kann im Thun des Verwehrten oder im Unterlassen des Gebotenen bestehen. Die Strafe wird daher bald zügeln, bald spornen, jenes mehr bei den sthenischen und hypersthenischen Naturen, dieses mehr bei den asthenischen. Wir werden diese verschiedenen Gesichtspuncte bei Betrachtung der einzelnen Strafen mit der That nicht ängstlich auseinanderhalten.

Die mildeste Bestrafung mit der That — um nun auf die Form der Strafe überzugehen — mag sein Aufstehen und Stehen bleiben lassen auf dem Platz, etwa bei Unachtsamkeit, Geschwätz u. dgl. Das Kind sieht sich so dem wachenden Auge des Lehrers vor anderen ausgesetzt, und wacht nun auch mehr über sich selbst. Die nächstliegende Steigerung ist das Heraus stehen lassen außer der Bank, wobei auf stramme Haltung des Stehenden zu sehen ist. Das Heraustreten geschehe nie über die Bänke; beim Wiedereinrücken während der Lehrstunde bleibt der Gestrafte jedenfalls am Flügel der Bank. Durch passende Verwendung dieser beiden Strafarten läßt sich eine Menge s. g. Tatzen ersparen. Alleinsitzen auf einige oder längere Zeit thut seinen Dienst bei hartnäckigen Schwätzern, bei Unverträglichen, wohl auch bei Unreinlichen. Einer eigentlichen Strafbank möchten wir nicht das Wort reden. —

Zu den Thatstrafen zählen wir ferner die Noten oder Einträge in das Diarium. Sie können von guter Wirkung sein, wenn sie zweckmäßig verwendet werden. Noten sind Wechsel auf Sicht. Ihre Wirkung tritt etwa in der Censur am Schluß der Woche, auch in der Mittheilung an die Eltern hervor. Das Dabeisein auch anderer

Classen, die Kenntnisnahme der Eltern macht solche Bestrafung nachdrücklicher. Aber man sei auch mit diesen Noten sparsam, daß der Curs dieser Papiere nicht gedrückt werde. Besser wird immerhin die Schuld auf der Stelle berichtigt, als daß man sie auf Rechnung schreibt. Auf eine Anhäufung von Noten zu einer gewißen Zahl, bei der dann erst die summarische Wirkung in einer bestimmten Strafe eintritt, sollte man nie warten. Eine Note über den Sonntag hinüber hat keinen rechten pädagogischen Werth mehr. Verfehlung und Strafe treten da zu weit auseinander; das Gewissen wird nicht mehr von der Strafe getroffen. — Das Zurückbehalten in der Schule nach Schluß des Unterrichts, das sog. Nachsitzen empfiehlt sich da, wo der Schüler entweder die Schulzeit oder seine häusliche Vorbereitungszeit nicht treulich angewendet hat, etwa auch bei vorgekommenen Unarten während der Freizeit oder auf dem Schulwege. Zum Nachsitzen kommen besonders flatterhafte, träge oder schwache Kinder. Die ersteren darf man nicht loslassen, bis sie das Ihre gethan, bei den letzteren ist wenigstens das Mögliche zu verlangen. — Eine Schwierigkeit bietet sich dabei von Seiten mancher Eltern, die sich durch das Ausbleiben ihrer Kinder beschwert fühlen, wohl auch den Lehrer nicht über die Schulzeit hinaus für berechtigt zur Verfügung über ihre Kinder halten. Allein es dürfte nicht schwer sein, ihnen zu beweisen, daß sie — wenigstens häufig — an der Strafe selbst nicht unschuldig sind, und daß der Lehrer sich mit dem Zurückbehalten der Kinder ja nur selbst eine Last auflegt in ihrem eigenen Interesse; denn das ist bei dieser Art von Strafe Grundbedingung, daß die Nachsitzenden zweckmäßig beaufsichtigt werden und diese Strafweise nicht zu häufig zur Anwendung komme. Gegen eigenmächtiges Dreingreifen der Eltern hat die Schulbehörde schützend einzutreten. Ueber eine Stunde sollte dieses Nachsitzen nie dauern, namentlich nie über die Essenszeit. — Das s. g. Cariren, Verlust des Mittagessens oder eines Theils davon geht allenfalls in Erziehungsanstalten, wo man die Zöglinge selbst am Tische hat, findet aber Schwierigkeiten bei der bloßen Schule, die ihre Schüler täglich zum elterlichen Tisch entläßt. — Strafen mittelst der Location durch Hinuntersetzen ist nicht zu rathen; es verrückt den Gesichtspunct für die Location, die sich auf das Ergebnis des gesammten Wissens und Könnens bei den Schülern gründet.

Strafen durch Aufgeben von Arbeit (Strafarbeiten) sind angezeigt da, wo sich der Schüler durch Trägheit, Flüchtigkeit und Ungewissenhaftigkeit der Arbeit entziehen oder ihrer möglichst bald los werden wollte. Hier lasse man ihn nicht los. Die Arbeit kehre wieder, bis das Mögliche geleistet ist, und im Nothfalle heiße es: Wer die Arbeit nicht einfach haben will, der mag sie doppelt haben. Man lasse sich von der Trägheit oder Leichtfertigkeit keine Arbeit abdingen, noch weniger kaufe man sie ihr etwa durch Schläge ab. Die consequente Nöthigung zu sorgfältiger Arbeitsleistung, sei es mündlich oder schriftlich, kann zur rettenden That werden für manchen, der sonst verloren wäre. Er erfährt dadurch die in ihm liegende Kraft, an die er nicht geglaubt, und jenes Vergnügen, das nach Cicero mit der angestrengten Arbeit verbunden ist. Anders aber verhält es sich mit denjenigen Strafarbeiten, die als Strafe für irgend ein mit der Arbeit nicht zusammenhängendes Vergehen aufgegeben werden, die man daher lieber Arbeitsstrafen als Strafarbeiten nennen sollte. Wenn für Unachtsamkeit, für Muthwillen u. dgl. willkürlich z. B. Abschrift aus dem Gesang- oder Spruchbuch oder aus einem Classiker, vervielfachtes Schreiben eines Satzes, Verses u. dgl. auferlegt wird, wie das besonders in französischen und englischen Schulanstalten in der Blüte stand und wohl noch steht, da wird die Arbeit zur Strafe, der Segen zum Fluche gemacht. Daß ein Schüler etwa einen im Unterricht überhörten Satz oder eine nicht beachtete Regel als Merks für seine Unachtsamkeit mehreremal zu schreiben bekommt, hat noch einen Sinn; aber die Arbeit willkürlich als Strafe für andere Verfehlungen gebrauchen, ist eine wahrhaft sündliche Entweihung derselben. — Etwas anders gestaltet sich die Sache, wenn es darauf ankommt, sich eines zur Strafe isolirten Schülers durch eine aufgegebene Arbeit zu versichern lediglich dazu, daß er nicht müßig, sondern beschäftigt sei. Es tritt dieser Fall ein bei der Freiheitsstrafe durch Einsperren, wie sie in Fällen von Misbrauch der Freiheit (Muthwille, Ausgelassenheit, auffallender Unfug, Unbotmäßigkeit, Unverschämtheit u. dgl.) verhängt werden kann. Zwar für die Volksschule und jüngere Classen ist diese Strafart weniger angelegt und gegen das Ofenloch und ähnliche Einsperrwinkel müßen wir uns ernstlich verwahren.

Dagegen sind Anstalten für ältere Schüler in der Regel mit einem Locale für Ein- und Absperrung versehen, dem Carcer. Ein solches Local muß selbstverständlich eine völlige Absperrung ermöglichen; denn der Werth der Einsperrung liegt hauptsächlich in der gänzlichen Vereinsamung dessen, der die Rechte des gesellschaftlichen Lebens nicht geachtet hat. Dieser Zweck schließt von selbst auch jede Gesellschaft des Arrestanten aus. Bei der einsamen Einsperrung kommen aber wieder die Gefahren der Einsamkeit in Betracht, und da kann sich, damit man einer bestimmten Thätigkeit der Hände versichert sei, auch eine nach der Strafzeit zu bestimmende saubere Abschrift als Strafbeschäftigung empfehlen. — Die Zeit der Absperrung würden wir, außerordentliche Fälle abgerechnet, nicht über etliche Stunden ausdehnen; die Schärfe derselben als Strafe liegt weniger in der Länge der Zeit, als in der Behinderung der persönlichen Freiheit. An Nachdruck gewinnt diese Art von Bestrafung, wenn sie in das Schlußzeugnis des Jahrs oder Halbjahres aufgenommen wird.

Auf den Höhepunct der Strafen gelangen wir mit der energischsten Strafthat, der körperlichen Züchtigung. Wie die Ruthe als Symbol der väterlichen Zucht im Hause gilt, so der Stock als das Hauptwarzeichen der Schulzucht. Der pädagogische Schlag ist eine energische Action zur Begleitung des Wortes und Verstärkung seiner Wirkung. Der Stock ist die künstlich verlängerte Hand des Erziehers, die Fortsetzung des Erziehers, wenn man so will, im Gegensatze zu Schleiermachers Schlagwort: mancher Erzieher sei nur die Fortsetzung seines Stocks. Daß aber gerade der körperliche Schmerz zum Erziehungsmittel gemacht wird, das hat seinen Grund in der innigen Verbindung und Wechselwirkung, die zwischen Leib und Seele besteht. Das leibliche Weh betrübt auch die Seele; es ist daher in der göttlichen Pädagogik vom Paradiese an ein Mittel zur Bestrafung der Sünde, zur Verleidung derselben und zugleich zur Hülfe aus ihrer Umschlingung. Die körperliche Züchtigung hat also eine tief im Wesen des sündigen Menschen liegende Berechtigung; sie wurzelt in der göttlichen Erziehung, die das Uebel als natürliche Folge an die Sünde geheftet hat und immer noch heftet. — Schleiermacher stellt gegen die körperlichen Strafen das Bedenken auf, daß sie mit der Abhärtung gegen den körperlichen Schmerz als auch einer Aufgabe der persönlichen Ausbildung in Widerspruch gerathen. Wir könnten dieses Bedenken aber höchstens nur da anerkennen, wo es sich um ein Schlagsystem handelt. Wo dieses einreißt, da könnte es allerdings zu jener spartanischen Tugend kommen, welche eine Ehre in die Ertragung des Schmerzes setzt und die wir mit dem Worte hartschlägig, wohl auch abgeschlagen bezeichnen. Aber was die körperliche Strafe an sich betrifft, so übersieht der geistvolle Dialektiker, daß der körperliche Schmerz an sich indifferent ist und erst durch die denselben verursachende Kraft seine sittliche Bedeutung erlangt. Den absichtslos zugefügten, den von Naturkräften herrührenden, selbst den von Gemeinheit, Roheit oder Bosheit stammenden Schmerz soll das Kind ertragen lernen. Anders ist es mit dem Schmerze, der ihm aus sittlichen Beweggründen absichtlich zugefügt wird. Durch solchen Schmerz redet die Seele mit der Seele. Da verbindet sich mit dem sinnlichen Weh ein sittliches und ein Knabe, in dem der kindliche Sinn nicht sonst schon ertödtet ist, empfindet das sittliche Weh in der Strafe tiefer als das sinnliche. Wenn man freilich die junge Menschennatur überhaupt als gut voraussetzt und mit Schleiermacher behauptet: „jede Strafe beweist, daß früher schon auf die Gesinnung hätte gewirkt werden sollen, jede setzt einen Mangel voraus, ein Versehen auch von der andern Seite", so müßte man gleich ihm eigentlich jede Strafe als Erziehungsmittel verwerfen. Allein eine wahrhaft christliche Pädagogik, die das Menschenkind nimmt, wie es ist, wird nicht grundsätzlich aller und jeder körperlichen Züchtigung absagen können. Dieselbe ist für manche Verfehlung die specifisch angemessene Strafe: sie demüthigt und erschüttert, sie bezeugt thatsächlich die Nothwendigkeit der Beugung unter eine höhere Ordnung und giebt dabei doch die ganze Energie der väterlichen Liebe zu erkennen. „Naturgemäße, schnell vorübergehende, unter allen Umständen empfindliche Strafen verdienen fast in allen Fällen den Vorzug vor den raffinirten", sagt Curtman; dies gilt besonders von den körperlichen Strafen in den geeigneten Fällen. „Sie tragen", fügt Lübker hinzu, „den Charakter der Unmittelbarkeit, wodurch alle Klügelei ausgeschlossen ist." Der Stock wird freilich in der niederen Schule oft schändlich misbraucht. Aber abusus non tollit usum. Willkürlich ist auch die Behauptung Schleiermachers,

die körperliche Züchtigung stamme aus dem Zorn, aus einem leidenschaftlichen Zustande. „Wer schlägt", sagt er, „der erscheint entweder als Zorniger oder als Büttel. Es giebt eigentlich kein Mittelding zwischen beiden Positionen; nur das natürliche Verhältnis zwischen Eltern und Kindern kann es übertünchen" (Erz.-Lehre S. 379). Wir denken aber, zwischen dem Zornigen und Büttel gebe es denn doch noch eine dritte Position: der Vater mit seinem klar bewußten, leidenschaftslosen Eifer für das Kind und gegen dessen Sünde. Will man diesen Eifer ja Zorn nennen, so ist es ein heiliger Zorn, etwas von jenem Wallen des Liebeseifers in Gottes Herzen, den uns die heil. Schrift allerdings auch mit dem Worte Zorn bezeichnet. Ohne solchen Zorn aber läßt sich kein rechtschaffener Vater noch Lehrer denken. „Der Vater straft sein Kind, und fühlet selbst den Streich, die Härte ist Verdienst, wo Dir das Herz ist weich". So Rückert. Ist der Lehrer ein rechter Schulvater, so weiß er nöthigenfalls auch mit dem Stocke zu lieben, oft reiner und tiefer, als mancher natürliche Vater. Und das junge Herz versteht in der Regel diese Liebe, wenn auch nicht immer im Augenblick.

Das Recht zum Stabe Weh als solches dem Lehrer abzusprechen, das heißt seine sittliche Stellung zu den Schülern im innersten schädigen und sich an Lehrern und Schülern versündigen. Der Lehrer, der schlagen darf, aber nur in dringenden Fällen von seinem Rechte Gebrauch macht, ist in den Augen des jungen Völkleins stark; ein Lehrer, der nicht schlagen darf, ist ihm ein Gebundener, und er kann, ist er nicht ein Meister seiner Kunst, in gar verdrießliche Stellung gebracht werden. Will man dem Lehrer das Recht zur körperlichen Züchtigung nehmen, so müßte man es eigentlich auch den Eltern nehmen, da ihr natürliches Verhältnis zu ihren Kindern dasselbe ja nach Schleiermacher nur übertünchte, nicht in Wahrheit begründete. Im nordamerikanischen Freistaate hat man diese Consequenz wirklich schon gezogen. Dort kann der Knabe den Vater wegen einer Tracht Schläge verklagen und in Strafe bringen. Wie anders steht in dieser Beziehung der junge Engländer! Wir sind, was die Volksschule und die niederen Classen der höheren Schulen betrifft, principiell für das Züchtigungsrecht des Lehrers, und würden es für einen sehr bedenklichen Fortschritt halten, wenn ihm der Stock unbedingt aus der Hand gewunden würde. Es wäre ein Sieg der falschen Aufklärung, die auf gut pelagianisch den leidigen Factor in der Menschennatur, die Sünde, übersieht und die auch in der jungen Seele schon rege Schlange des fleischlichen Sinnes durch lauter sanfte Töne beschwören zu können meint. Die absolute Verbannung des Stockes aus der niederen Schule würde ohne Zweifel, weil man eben doch je und je ein letztes, alle Einrede abschneidendes Mittel bedarf, allerlei Surrogate herbeiführen, die, wie alle Unnatur, leicht schlimmer wirken könnten, als die körperliche Züchtigung. Da geht es dann an ein Stoßen, Drücken, Schütteln, Zwicken, Rupfen, Treten, an eine Häufung anderer Zwangsmittel: Einsperren, Fasten, Strafabschriften 2c., alles nicht zum Vortheile des Verhältnisses zwischen Lehrern und Kindern. — Oder aber — wir würden mit dem amerikanischen Grundsatz auch die amerikanische Folge daraus entnehmen müßen: wer etwas lernen will, der lerne; wer nichts lernen will, der lasse es. Daß damit ein Schnitt in unser ganzes deutsches Erziehungswesen gemacht wäre, ist leicht ersichtlich. Noch aber halten unsere meisten deutschen Schulgesetzgebungen das Recht der körperlichen Züchtigung in der niederen Schule aufrecht und dringen nur mehr oder weniger bestimmt auf ein richtiges Maß im Gebrauche desselben, das letztere freilich mit allem Rechte.

Denn wenn wir uns entschieden gegen die Verweisung des Stocks aus der niederen Schule aussprechen zu müßen glaubten, so thun wir das ebenso nachdrücklich gegen die Herrschaft desselben; ja wir stehen nicht an, zu erklären: die christliche Schulzucht muß darauf gerichtet sein, den Stock entbehren zu können. Es muß geschlagen werden dürfen, aber es soll nicht geschlagen werden müßen. Man schlage nur in dringenden Fällen; diese Selbstbeschränkung ist entschieden Aufgabe und Ehre unserer jetzigen christlichen Schulzucht. — In der That ist mit der körperlichen Züchtigung in früherer Zeit ein abscheulicher Misbrauch getrieben worden. Die Schulkunst und damit auch die Schulzucht gieng damals in Kinderschuhen. Man verbrauchte nicht viel Psychologie, sondern wollte alles mit Gewalt erzwingen. Schläge waren die Münze, mit der man alles bezahlte. Die

Geschichte mancher Schule des Mittelalters und bis in die neuere Zeit herein ist eine wahre Leidensgeschichte der Jugend. Selbst in den Schulen des Franckeschen Waisenhauses zu Halle, das doch einen wesentlichen Vorschritt in der geistigen und geistlichen Anfassung der Jugend gethan, war anfänglich Stock und Ruthe, auch das spanische Rohr noch stark im Gebrauche. Stand es so mit dem grünen Holze, was sollte erst am dürren werden? Der Stock und sein Gebrauch in der Schule ist eben ein Spiegel der Zeit. Er herrschte in derselben zu einer Zeit, wo auch sonst vielfach Gewalt vor Recht gieng, wo überhaupt die ganze Lebensanschauung noch eine rauhere war und man auch sonst mit den Leuten weniger Umstände machte. Man denke nur der Ruthe gegenüber an das Schwert. Wie wüthete dieses früher gegen Leib und Leben der Uebelthäter! Man denke an die peinlichen Untersuchungen der Gerichte, an das Prügelsystem bei den Soldaten. Wo sogar Männer noch unter dem Stocke standen, da verstand es sich in der Schule von selbst. Der Umschwung, der sich nach und nach im Leben des Volkes vollzog und nach allen Seiten hin eine Milderung der Sitten herbeiführte, setzte sich naturgemäß auch bis in die Schule fort, wie er andrerseits auch wieder Nahrung aus ihr zog. Es wirkten da verschiedene Einflüsse zusammen. Auf der einen Seite arbeitete der von der französischen Revolution ausgehende Geist, der die Menschenrechte verkündigte, einer rücksichtslosen Vergewaltigung auf allen Gebieten des gesellschaftlichen Lebens entgegen, und die philanthropische Schule zeigte durch ihre Bemühungen um eine naturgemäße Methode in Erziehung und Unterricht, daß man durch zweckmäßige Beobachtung und Benützung der in der Jugend liegenden Kräfte dem Stocke vielfach zuvorkommen könne. Man sprach vom Adel der menschlichen Natur und wie derselbe durch Schläge entwürdigt werde. War auch die Quelle dieser Theorie zunächst eine pelagianische Ueberschätzung der Menschennatur, so schloß sie doch auch wiederum Wahres in sich. Auf der andern Seite kam diesem Widerwillen gegen den Stock der mildernde Geist des lebendigen Christenthums entgegen, der sich, trotz dem oben Gesagten, von Franckes Anstalten nach allen Seiten hin ausbreitete; denn schon 1707 wurde im Halleschen Waisenhause der Vorschlag gemacht, den Stock abzuschaffen, 1710 wurde er wirklich in Abgang decretirt, wenn auch nicht ganz. Um des Lernens willen sollte nicht geschlagen, auch der Unterschied zwischen rohen, frechen und zwischen blöden Kindern wohl beachtet werden. Mit diesen Einwirkungen des philanthropischen und evangelischen Geistes verband sich die fortschreitende Lehrkunst. Sie wußte mehr und mehr die Gegenstände des Unterrichts der Fassungskraft der Jugend anzupassen, vermochte für das, was diese früher bloß in äußerlichem Gehorsam gethan, eine innere Theilnahme zu erregen und lernte so mehr und mehr den Stecken des Treibers entbehren. Auch die positiv christliche Pädagogik lernte die salomonische Ruthe neben der sinnlichen Bedeutung geistig fassen. So wurde man allmählich auf den Punct geführt, durch tüchtige positive Schulzucht die Spitze der negativen, den Stock, immer entbehrlicher zu machen und seinen Gebrauch auf eigentliche Sünden zu beschränken.

Wir halten also an dem Rechte der körperlichen Züchtigung unter den nöthigen Bedingungen und Einschränkungen fest. Der Stock werde angewendet da, wo der fleischliche Sinn nicht mehr durch feinere Mittel zu bewältigen ist, der tieferen Verstrickung in die Sünde gegenüber. Wir nennen als solche freche Lüge, auffallende Roheit oder Gewaltthätigkeit, Widerspenstigkeit, starren Eigensinn, maßlosen Leichtsinn, thierische Faulheit, offenbare Bosheit, grobe Schamlosigkeit, muthwilliges Verderben fremden Eigenthums, Thierquälerei, Baumverderben. In solchen Fällen ist körperliche Züchtigung nicht selten ein specificum. Der züchtigende Lehrer handelt hier so recht im Namen Gottes, der seine sittliche Ordnung gegen den Uebertreter wahrt. Aus dieser Stellung des die Zucht übenden Lehrers ergiebt sich aber auch von selbst die nöthige Beschränkung derselben. Sie sei und bleibe letztes Mittel. Sie werde also niemals angewendet der bloßen Schwachheit, dem bloßen Fehler der Kindesart, der Unbeholfenheit, Ungeschicklichkeit gegenüber, also z. B. nie wegen bloßer Zerstreutheit, Flatterhaftigkeit, Unachtsamkeit, nie wegen bloßen Schwatzens, Spielens und dergleichen Kindereien, nie wegen einfach mangelhafter Leistungen im Memoriren, in Schön- oder Rechtschrift u. dgl. Das sind Dinge, die sich durch andere Mittel bewältigen lassen. Schlagpedanterei ist freilich bequem; aber sie ist im tiefsten Grunde

unsittlich. Auch ihre Erfolge sind in der Regel nur äußerliche und scheinbare. Zudem entkräften sie die Strafen für wirklich züchtigungswürdige Vergehen. Und wenn die Strafe nicht wesentlich unterscheidet, so wird bald auch der Knabe nicht viel unterscheiden zwischen einer Sünde gegen die Grammatik und einer wider Gottes Gebot. — Eine nothwendige Schranke für diese Strafart setzt ferner das Alter. Schläge gebühren nur den Unmündigen. Ueber das 14. Jahr hinaus ist der Stock nicht mehr zuläßig. — Wer die körperliche Züchtigung in der That als letztes Mittel ansieht, wird sich der oben empfohlenen Sparsamkeit besonders zu befleißigen haben. „Häufig angewendet," sagt Schrader mit Recht, „entwürdigt sie Lehrer und Schüler auf gleiche Weise und führt zur gleichmäßigen Verachtung der Strafe und des Lehrers, ja zum Haß gegen denselben." Jedes Förderungsmittel dieser Sparsamkeit im Gebrauche des Stocks sollte willkommen sein. Ein solches wäre z. B. Aufschub der Strafe bis zum Schluß der Schule, mindestens der Lehrstunde. Derweil mildert sich nicht selten das Urtheil, der Eifer klärt sich von etwa mit untergelaufener Aufwallung ab, und die Strafe gewinnt an objectivem Werthe. Auch redet sichs unter 4 Augen mit dem Schüler anders als vor der Oeffentlichkeit. Doch kann auch diese je und je ihre gute Wirkung haben, boshaften Sträflingen gegenüber wohl auch von der Klugheit geboten sein. Man halte den Stock nicht beständig in der Hand, sondern verschließe ihn. „Soll ich aufschließen? soll ich ihn holen?" bildet schon wieder eine Zwischenstufe, ja ein bedeutungsvoller Fingerzeig auf den Ort seines Verschlusses kann schon wirken. Der Lehrer bedarf freilich öfters einen Stab als verlängerten Zeigefinger für Tafel, Karten 2c. Dazu genügt aber ein ganz dünnes Stäbchen. — Daß die Strafen überhaupt auch den Unterschied des Geschlechts zu berücksichtigen haben, ist selbstverständlich. Namentlich dürften die Fälle, in denen körperliche Züchtigung unausweichlich wäre, in reinen Mädchenschulen selten sein. Da, wo Knaben und Mädchen in einer Classe vereinigt sind, wird die wahre Unparteilichkeit den in der Natur liegenden Unterschied nicht verwischen. Gesunde Knaben wollen auch nicht wie Mädchen behandelt sein und vertragen es wohl, daß der Lehrer mit diesen säuberlicher fahre.

Womit soll die körperliche Züchtigung vollzogen werden? Das dafür geeignete Werkzeug, der Stock, die Ruthe ist schon mehrfach genannt. Höchstens könnte noch das Lineal dazu kommen, ja sich sogar empfehlen, insofern es die beabsichtigte Wirkung durch den lauteren Klatsch verstärkt. Andere Vermittlungen sind unwürdig, unvermittelt aber hat die Strafe etwas thierisch zufahrendes, durch das der Würde des Erziehers Eintrag geschieht. Nur außerordentliche Fälle könnten die Maulschelle rechtfertigen. Für die Ohrfeige und ihre symbolische Bedeutung läßt sich zwar manches wahre und witzige sagen; aber sie bleibe doch aus der Schule. Ohrfeigen sind sittlich und leiblich gefährlich; sie haben schon Augen, Gehör, ja Leben von Kindern gekostet. Für gewöhnliche Fälle genügen Schläge auf die flache Hand, die in Württemberg sogenannten Tatzen. Die Verschärfung derselben durch Zusammenfügen der fünf Fingerspitzen (Pfötchen) ist als raffinirte Steigerung des Schmerzes unwürdig und häßlich. Eine Tracht Schläge ad posteriora könnte nur durch die alleräußersten Umstände gerechtfertigt werden. Ob für schwerere Züchtigung diese Walstatt oder der Rücken zu wählen sei, könnte noch die Frage sein. Die Art der Musculatur und anderes spräche wohl für die erstere Strafart; doch hat sie unleugbar etwas in ihrer Art und in der Ausführung, das dem feineren Sinne widersteht. Die letztere Art läßt zwar dem Gezüchtigten seine aufrechte Menschengestalt und wäre insofern die edlere, dürfte aber eben damit auch den inneren Trotz begünstigen, der sich gegen die Strafe stoisch verhärten könnte. — Alles erwogen, dürften die flachen Hände als Hauptwerkzeug menschlichen Handelns vor anderen Gliedern des Leibes den Beruf haben, die Strafe einzunehmen, im äußersten Falle die Rückseite des zu Bestrafenden. Die Art des Vergehens und die Natur des Delinquenten mögen entscheiden, ob der ohnehin schon zum Tragen bestimmte Rücken oder der zu vorwiegender Passivität vorhandene Sitztheil zum Träger der Strafe zu wählen sei. Alle anderen Glieder: Kopf, Ohren, Haare, Arme seien für den pädagogischen Angriff gefeit.

Wer soll die Leibesstrafe vollziehen? — Offenbar der Lehrer selbst. Die schon von Locke vorgeschlagene und in den Jesuitenschulen geübte Aufstellung eines Dieners zur Vollziehung solcher Strafen, damit das widrige Gefühl, das die Strafe erweckt,

vom Lehrer abgeleitet werde, beruht auf einer gänzlichen Verkennung dieser Strafe. Ist dieselbe ein wichtiger Act der heilig zürnenden und heilenden Liebe, so steht ihre Ausführung eben nur dem Lehrer zu, bei mehreren dem Haupt- und Erziehungslehrer. Die Vollziehung durch einen Profosen würde die Strafe zu einer entehrenden machen.

Der Stock ist in den meisten Fällen ein ziemlich sicherer Zeiger an der Schuluhr. Die besten Schulen werden ihn am seltensten, die schlechtesten am öftesten gebrauchen. Der Grund liegt nahe. Je mehr der Lehrer seine ganze Persönlichkeit in der Bearbeitung seiner Schule einsetzt und je gewissenhafter er namentlich auch über dem sittlichen Leben seiner Pflegebefohlenen wacht, desto seltener werden überhaupt strafwürdige Vergehen sein und insbesondere jene gröberen, für welche nur der Stock die genügende Sühn- und Heilkraft verspräche. Wer den Stab des geisterfüllten Wortes führen kann, der wird den Stab des tödtenden Gesetzes mehr und mehr entbehren lernen. Der Erzieher und sein Stock haben das gleiche Ziel: sich entbehrlich zu machen. „Ich kann nur dahin urtheilen", sagt Schleiermacher, „daß auch aus der Volksschule die körperlichen Strafen verschwinden müßen." Vom idealen Standpunct aus können wir uns dieses Urtheil aneignen; in praxi aber werden wir doch auch den Maßstab der Billigkeit anlegen müßen, einmal an den Lehrer selbst: ist er nun einmal der rechten positiven Schulzucht nicht gewachsen, steht ihm der geistige Stab derselben nicht oder nur unvollkommen zu Gebote, dann mag er sich immerhin innerhalb der nothwendigen Schranken mit dem hölzernen Surrogate behelfen. Stockzucht ist am Ende der Zuchtlosigkeit gegenüber doch das kleinere Uebel. Dann aber ist auch Billigkeit erforderlich rücksichtlich der Masse, der mangelhaften Vorbildung und sittlichen Beschaffenheit von Kindern, wie sie namentlich in Volksschulen und auf dem Lande dem Lehrer oft übergeben sind. Der Stock wird also, auch abgesehen von den Fällen, wo er vollberechtigt ist, doch in unserem niederen Schulleben noch geraume Zeit geduldet werden müßen.

Die körperliche Züchtigung ist der Gipfel der äußeren Strafen. Darüber hinaus könnte nur noch liegen die strafmäßige Unterlassung aller weiteren Strafe. Der Lehrer erklärt dem Schüler: „So lange ich strafe, hoffe ich noch. Du giebst auf meine väterliche Strafe nicht, so strafe ich dich nicht mehr. Thue, was du willst!" Des Erziehers Takt muß merken, wie lange diese Cur fortgehen dürfe. Wenn etwas, so kann solche Enthebung vom Arbeitszwang dem Schüler die Arbeit als eine Wohlthat erscheinen lassen, und er ist froh, wieder mitmachen zu dürfen. Diese zeitweilige Zurückziehung aller Strafe steigert sich zu dem äußersten, wohin die Schulzucht getrieben werden kann, zur strafmäßigen Entfernung aus der Schulanstalt. In der Volksschule dürfte sich diese Strafe aus naheliegenden Gründen nicht ausführen lassen; wohl aber kann sie eintreten bei den höheren Schulanstalten. Eine solche Ausscheidung aus dem Schulverbande gebietet sich da, wo alle Heil- und Strafmittel der Schule sich auf die Dauer als unzureichend erweisen. Ein schneidiger Ernst ist in solchen Fällen um so mehr geboten, je näher die Schüler auch außer der Unterrichtszeit einander gerückt sind, in Seminaren, Staats- und Privatpensionaten. Die Frage, ob ein aus einer Anstalt Verwiesener von einer anderen aufgenommen werden könne, wird nur nach den besonderen Umständen zu erledigen sein.

**Schulsynode**, s. Schulregiment.

**Schultagebuch**, s. Schulacten.

**Schulverband**, s. Schulbezirk.

**Schulvereine.** (Volksschulvereine.) Es ist ein charakteristischer Zug unseres Jahrhunderts, für alle einigermaßen bedeutsamen Ziele gemeinsame Kräfte zu sammeln und „mit vereinten Kräften" an der Erreichung derselben zu arbeiten. Selbstverständlich konnte die Schule, welche die höchsten und verzweigtesten Interessen umfaßt, nicht zurückbleiben, zumal die Volksschule, auf deren weitem Bereich so vieles zu entwickeln, zu ordnen und zu stärken war. Man findet daher auch Lehrerversammlungen und Schullehrervereine seit Jahrzehnten in allen Theilen unseres Vaterlandes. Sie machten es sich zur Aufgabe, was einzelne Geister schöpferisch ans Licht gebracht, zu allgemeinem Verständnis zu bringen, Forderungen, welche die fortschreitende Zeit aufstellte, zu befriedigen, und aus vereinten Kräften Altes und Neues, was zum Gedeihen des Schulwesens dienen konnte, zusammenzutragen, und in die weitesten Kreise zu fruchtbarer Verwendung hinauszuleiten. Einflußreicher für eine nachhaltige Entwicklung des

Volksschulwesens zeigen sich aber geschlossene Vereine, als freie, nach Ort und Personen und Geist wechselnde Versammlungen; denn Vereine, die sich um einen Kern von lebendigen Trägern ihrer Ideen sammeln, zumal wenn sie auf geschichtlicher Grundlage eine besonnene Richtung verfolgen, können ihren Zielen sicherer und consequenter nachgehen und an gesunder Förderung derselben arbeiten.

In Deutschland ist in seiner Art wohl der älteste dieser Vereine auf dem Gebiete des Volksschulwesens der württembergische Volksschulverein, der sich 1837 in Stuttgart organisirt hat. Gegründet von einer Anzahl für das geistliche und sittliche Wohl des Volkes lebendig angeregter Geistlicher, hat er sich die Aufgabe gestellt: echte Volksbildung hauptsächlich mittelst der Schulen zu fördern, in der Richtung, daß der Geist der Schule fröhlich, kräftig, sittlich und fromm, d. h. christlich werde und bleibe, auch zu diesem Zwecke für Mittel und Wege zu sorgen zur Abfassung und Verbreitung guter Schulbücher, Volksschriften und Jugendschriften von der Klein-Kinderschule bis zur Fortbildungsschule. Grundsatz des Vereins war es von Anfang an, daß er vornehmlich durch das Wort, das mündliche und schriftliche, wirken, und alles politisch und dogmatisch parteiliche, wie jeglichen Eingriff in bestehende Einrichtungen ferne halten wolle. Der Thätigkeit durch das mündliche Wort dienen die Jahresversammlungen des Vereins, an denen jeder Schulfreund, jedoch ohne Stimmrecht theilnehmen kann. Für das schriftliche Wort wurde eine Zeitschrift gegründet*), die seiner Zeit zur heilsamen und allseitigen Förderung der Volksbildung manchen werthvollen Beitrag geleistet hat. Das Jahr 1848 brachte eine Krisis, die den Fortbestand des Vereins in Frage stellte. Aus ihr ist derselbe, indem er sich um so entschiedener auf seine conservativen Grundlagen stellte, zwar mit der Einbuße der Zeitschrift**), aber im übrigen intact hervorgegangen.

Aus dem Volksschulverein in Württemberg gieng 1841 der Volksschullehrerverein hervor. Eine gewiße Verbindung beider Vereine erhält sich dadurch, daß ihre Mitglieder zu gegenseitigem Besuche der Jahresversammlungen (ohne Stimmrecht) eingeladen werden. Auch hat der Volksschulverein dem Schullehrer-Unterstützungsverein, der gleichzeitig vom Schullehrerverein gegründet wurde, nach dem Maße seiner Mittel fortwährend Beiträge gereicht. Dieser Verein hat den Zweck, durch Sammlung der im Schulstand liegenden Kräfte die Bemühungen um Hebung des vaterländischen Volksschulwesens und des Volksschullehrerstandes, sowie um Förderung der Volksbildung überhaupt zu unterstützen. Es sind daher hier die Interessen der Volksschullehrer als Standes denen des Schulwesens zur Seite gestellt, woraus folgt, daß der Verein nur Schullehrer und Lehrer an Schullehrerbildungsanstalten unter seine ordentlichen Mitglieder aufnimmt, wobei katholische und jüdische Lehrer nicht ausgenommen sind. Auch der Volksschullehrerverein hat seine Jahresversamlungen; ebenso giebt er eine Zeitschrift (s. u.) heraus, die sich über das gesammte Schulwesen verbreitet. 1847 und 1848 wurde die Verschmelzung des Volksschulvereins und des Volksschullehrervereins angestrebt, sie kam aber nicht zu Stande. Die Grundsätze beider Vereine tragen Elemente in sich, welche einer innigen Verbindung widerstreben. Der Volksschulverein hat ganz objectiv die Hebung der Volksbildung im Auge, der Volksschullehrerverein gesellt derselben noch ein zweites Moment, die Stellung und persönlichen Interessen der Lehrer, bei. Jener will die Geistlichen zwar in ihrer Stellung als Schulaufseher erhalten, aber so, daß sie zugleich mit dem Herzen und Wirken getreue Mitarbeiter an den Schulen seien. Dieser sieht in der Geistlichkeit etwas fremdes in seinem Gebiet und sucht sich ihrer Mitwirksamkeit zu entziehen. Jener hält am Princip der Confession fest, dieser läßt „das Confessionelle außer dem Bereiche der Schule, deren Zweck kein einzelner besonderer, sondern ein allgemein volksthümlicher ist"; ja er hat sogar bei seiner neuesten Statutenrevision (1867) die oben genannten Vereinszwecke mit dem Beisatz erweitert: „Herbeiführung

*) Blätter aus Süddeutschland für das Volkserziehungs- und Volksunterrichtswesen. Unter der Redaction von Bührer, Eisenlohr, Märklin, Stockmayer.

**) Dieselbe ist in unserem Jahrzehnt, übrigens nicht mehr unter ausdrücklicher Aegide des Vereins, neu aufgelebt in den von Burk und Hory gegründeten „Neuen Blättern aus Süddeutschland für Erziehung und Unterricht."

einer gesetzlich geordneten Selbständigkeit der Schule und einer dieser entsprechenden würdigen Stellung der Lehrer," mit dem Bekenntnis: „Der Volksschullehrerverein habe von jeher und bis heute die Trennung der Schule von der Kirche auf seine Fahne geschrieben." (Literatur: Die Volksschule, eine pädagogische Monatschrift des Württ. Volksschullehrervereins, herausgegeben von Seminarrector Riecke, neu von Oberlehrer Hartmann in Ulm.)

Seitdem die Gegensätze, in welchen die katholische Kirche der evangelischen entgegentritt, sich geschärft haben, war es immer weniger möglich, daß katholische Geistliche oder Lehrer Mitglieder des württembergischen Volksschul- oder Volksschullehrervereins sein konnten, weshalb sich denn ein katholischer Schulverein als dritter im Lande gebildet hat.

Eine erfreuliche Erscheinung in conservativer Richtung auf christlicher Grundlage ist der evangelische Schulverein in Preußen, gestiftet am 13. Oct. 1853 in Berlin von einer Anzahl gleichgesinnter christlicher Freunde. Er stellte sich die Aufgabe einerseits der Heranbildung der Jugend zu christlicher Gesinnung, namentlich zum Dienste an der Kirche und Schule, andererseits der Pflanzung eines volksthümlichen Geistes im heranwachsenden Geschlecht, in welchem das Bewußtsein belebt werden soll, daß das deutsche Volk im Reiche Gottes den weltgeschichtlichen Beruf habe, Träger des schriftgemäßen evangelischen Bekenntnisses und daher vorzugsweise ein Lehr- und Missionsvolk zu sein. Seine Mitglieder gehören verschiedenen Ständen an. Der Verein theilt sich in Zweigvereine, deren Obliegenheit ist, sich je einzeln in geregeltem „Briefwechsel" über Fragen, Mittel und Wege der Vereinsthätigkeit auszusprechen. Die eingegangenen Aeußerungen werden sodann vom Vorstand „Ordner" des Vereins zu einem Ganzen verarbeitet, das in die einzelnen Kreise wieder hinausgegeben wird. Auch hier werden Versammlungen der Mitglieder gehalten. Der erste Ordner des Vereins war Theodor v. Thrämer, geb. 1809, gest. 1859, dessen Hauptstreben war, die Jugend für die Arbeit im Reiche Gottes zu gewinnen. Er war Director einer Erziehungsanstalt in Posen. Ihm folgte Gymnasiallehrer Dr. Hasper in Mühlhausen, der mit Hingabe sich der Vereinsthätigkeit widmete. Er führte die bereits angebahnte Decentralisation des Vereins herbei, indem er Sectionen bildete und an diese die verschiedenen Seiten des Vereinsamts vertheilte, z. B. Beruf des deutschen Volkes, Religion, deutsche Sprache, Familienleben, Musik u. s. w. Auf den Vereinsversammlungen trat der steigende Eifer für christliche Volksbildung und die Einhelligkeit des Geistes, aber auch die feste Ueberzeugung zu Tage: nicht der Kosmopolitismus, sondern die gegenseitige Achtung und Anerkennung der Nationalitäten sei die Consequenz des christlichen Princips, Christenthum und Deutschthum seien Mächte, die einen Ehebund mit einander geschlossen haben. Immer mächtiger machte sich das Streben geltend, eine allgemeine christliche Lehrerversammlung deutscher Nation — im Gegensatz zu den gegnerischen Lehrerversammlungen — zu Stande zu bringen. Der Verein hat sich über alle deutschen Länder ausgedehnt und dem Ordner Dr. Hasper hat sich der gleichgesinnte F. W. Dörpfeld, Hauptlehrer in Barmen, Herausgeber des evang. Schulblatts, als Viceordner beigesellt und brachte ihm nicht nur eine treue Arbeitskraft, sondern überdies noch 300 Bundesgenossen, nämlich die Mitglieder des evang. Lehrervereins in Westfalen und am Niederrhein zu*). Nachdem Dr. Hasper Director am Gymnasium in Glogau geworden, hat er zum Nachfolger den Seminaroberlehrer Heine in Köthen gewonnen. (Literatur: Volksschulfreund von E. Bock. 1867. Süddeutscher Schulbote 1868.)

Auch der evangelische Schulverein in Bayern huldigt einer entschieden christlichen Richtung. Zweck des Vereins ist: Erhaltung und Förderung des Volksschulwesens auf seinem geschichtlichen christlichen Grunde, wornach Kirche und Schule, Christenthum und Volksbildung durch ein göttliches Band verknüpft sind. Der Verein nimmt ausgesprochenermaßen eine oppositionelle Stellung ein gegen die widerchristlichen Zeitrichtungen, besonders den bayerischen Lehrerverein, der die Emancipation der Schule

*) Solche Vereine mögen noch da und dort im Stillen sich finden, wie z. B. in Kornthal bei Stuttgart ein „Verein evangelischer Lehrer in Württemberg," dessen Vereinsschrift, der „Lehrerbote," heuer den 8. Jahrgang angetreten hat, sich jährlich zweimal versammelt.

von der Kirche anstrebt, und hat in seiner Tendenz und Organisation vieles mit dem norddeutschen evangelischen Schulverein gemein. (Literatur: Correspondenzblatt des evang. Schulvereins in Bayern.)

**Schulverfassung**, s. Schule, Schulgesetz, Schulordnung, Schulrecht, Schulregiment.

**Schulvermögen und dessen Verwaltung**, s. Errichtung und Erhaltung der Schulen.

**Schulversäumnis.** Unter den Begriff „Schulversäumnis" fällt zunächst das zu späte Erscheinen in der Schule oder das Zuspätkommen. Die Schulordnung verlangt ein rechtzeitiges d. h. weder zu frühes, noch zu spätes Erscheinen des Schülers in der Schule; das Erscheinen des Schülers nach der für den Beginn der Lectionen festgesetzten Zeit ist mithin als eine Unregelmäßigkeit und Versäumnis anzusehen, also strafbar. Wie die Strafe dafür zu bemessen sei, jedenfalls verschieden nach der Dauer der Versäumnis und nach dem Maße der Wiederholung, das ist Gegenstand der Disciplinarordnung. Vermieden wird das unregelmäßige Erscheinen der Schüler am wirksamsten durch einen regelmäßigen und pünctlichen Anfang der Lectionen, durch die Ordnung der Schule und das Beispiel des Lehrers. Das Zuspätkommen beim Beginn des Unterrichts, wie das unnöthige Verweilen der Schüler nach dem Schluß der Schulstunden in der Classe lassen auf eine Erschlaffung der Disciplin schließen (vgl. d. Art. Ordnung).

Nach dem gewöhnlichen Sprachgebrauch aber ist unter Schulversäumnis das Versäumen einzelner Schulstunden oder der Schulstunden während eines halben, eines ganzen oder mehrerer Tage zu verstehen. In Bezug hierauf hat die Schule als ihre Ordnung und Forderung hinzustellen, daß — abgesehen von ganz außerordentlichen Vorfällen — für jede Schulversäumnis, die nicht durch Krankheit veranlaßt ist, im voraus eine Erlaubnis eingeholt werde, sei es vom Director, was am natürlichsten und zweckmäßigsten ist, oder von dem Classenlehrer. Für die durch Krankheit veranlaßten Versäumnisse wird die Entschuldigung von einigen erst nachher, von andern schon beim Eintreten der Krankheit gefordert.

Die Schule hat das Recht, regelmäßigen Schulbesuch von allen Schülern zu fordern, weil sonst der Erfolg des Unterrichts beeinträchtigt wird, und zwar nicht bloß bei den versäumenden, sondern auch in mehrfacher Beziehung bei allen. Was kann nun die Schule thun, um unnöthige Versäumnisse zu verhindern? Zunächst ist auf die Veranlassung derselben zu achten. Es müßen also die einzelnen Fälle sorgfältig geprüft und entschieden werden, aber nicht subjectiv nach den jedesmaligen Verhältnissen und Personen, vielmehr nach gewißen objectiven Normen, welche sich die Schule selbst macht, damit nicht eine rein subjective Ansicht des Directors entscheide, namentlich aber um nicht allmählich in eine laxe Praxis hineinzugerathen. Innerlich berechtigten Wünschen wird sich die Schule nicht verschließen können, bei andern wird sie die Eltern darauf hinweisen, daß das, was im einzelnen Falle und bei einem einzelnen Schüler kein Bedenken hätte, für die Gesammtheit verderblich werden könnte. Mehr noch als auf den Willen der Eltern hat die Schule auf den Willen der Schüler sittlich einzuwirken, um unnöthige Schulversäumnisse zu verhindern. Der Schüler muß dahin gebracht werden, den Wunsch und Willen zu haben, ohne zwingende Gründe die Schule nie zu versäumen, und zwar aus Pflichtgefühl und Lerneifer. Es ist Erfahrung, daß pflichtgetreue und lerneifrige Schüler selten oder nie fehlen und selbst leichtes Unwohlsein überwinden. Es wird hierdurch eine Macht des Geistes über körperliche Schwäche und Versuchung geschaffen und gekräftigt, welche späterhin auch bedeutendere Versuchungen zu überwinden Kraft giebt. — Dieser moralischen Einwirkung auf Eltern und Schüler muß eine feste und strenge Handhabung der äußeren Schulordnung zu Hülfe kommen. Die Erfahrung lehrt, daß consequente Strenge gerade in dieser Beziehung bei dem größten Theil der Eltern die Achtung vor der Schule erhöht. Die Schüler müßen namentlich wissen, daß es ihnen nicht, wenigstens nicht leicht gelingen wird, eine unbegründete Versäumnis durch angebliche Krankheit zu verbergen, oder durch solches Vorgeben ihre Trägheit zu verdecken. Es muß jede aus Krankheit entstehende Versäumnis, soweit es bei den localen und Familienverhältnissen möglich, zur ersten Stunde schriftlich oder mündlich angezeigt werden, jedenfalls muß dies aber im Laufe

des ersten Tages geschehen, ferner ist beim Wiedereintritt ein Entschuldigungsschein vorzulegen, auf dem die Ursache und Dauer der Versäumnis genau angegeben ist.

Die bisher gegebenen Bestimmungen über Schulversäumnisse betrafen auch die höheren Schulen mit. Eigentlich gesetzlich geregelt ist der Schulbesuch der Kinder in den Volksschulen, namentlich auf dem Lande, weil er dort schwieriger herzustellen und aufrecht zu erhalten ist, während die Nothwendigkeit gesetzlicher Regelung sich als eine Consequenz aus dem Schulzwang (s. d. Art.) ergiebt.*) Es werden die Eltern für die nicht entschuldigten Schulversäumnisse der Kinder mit Strafen belegt, deren Eintreibung ebenfalls gesetzlich, jedoch nicht überall gleichmäßig, meistentheils den localen Verhältnissen entsprechend, bestimmt ist. In Preußen geben die Verfügungen, durch welche der Schulbesuch und die Bestrafung der Schulversäumnisse auf Grund der gesetzlichen Bestimmungen geregelt wird, in der Regel unter Hinweis darauf, daß es Pflicht der Gemeinden sei, einen regelmäßigen Schulbesuch zu fördern, als nächstes Mittel dazu an, die Eltern zu belehren und zu ermahnen. Die Versäumnistabellen (s. d. Art. Schulacten) sollen zum Schlusse jeden Monats, in dringenden Fällen in noch kürzeren Fristen, an den Schulvorstand eingereicht werden. Der Vorstand läßt die betr. Eltern, Vormünder, Dienst- oder Lehrherrschaften vorladen: die etwaigen Entschuldigungsgründe werden angehört und geprüft; wenn solche nicht genügen, werden sie im ersten Falle ermahnt und verwarnt, im Wiederholungsfalle nach Verhältnis der versäumten Tage oder Stunden und des Standes der Straffälligen mit Geldstrafe belegt, und hat dies keinen Erfolg, so wird die Strafe verschärft und statt der Geldstrafe im Unvermögensfalle und besonders im Falle der Widerspenstigkeit Gefängnisstrafe verhängt. Zu unbedingt erlaubten Schulversäumnissen gehören Krankheiten der Kinder, nothwendige Wartung und Pflege kranker Eltern oder nächster Angehörigen durch dieselben, Todesfälle in der Familie bis nach erfolgter Beerdigung, stürmische Witterung, besonders bei größerer Entfernung von der Schule und verschneite oder ungangbare Wege (im Winter auf dem Lande). Zu den bedingt erlaubten werden vornehmlich gezählt: Reisen der Eltern, Verwendung der Kinder bei nothwendigen Erntearbeiten, zur Wartung kleinerer Geschwister und zu vorübergehenden dringenden häuslichen Geschäften, welche sowie andere von gleicher Bedeutung die Schulvorstände und Ortsobrigkeiten nach gewissenhafter Prüfung unter Umständen für erlaubte erklären dürfen. Die allgemein erlaubten Versäumnisse sind so ziemlich überall dieselben; dagegen werden die bedingt erlaubten verschieden abgemessen. Mit Recht weisen manche der betreffenden Verfügungen darauf hin, es sollte doch Bedacht genommen werden, daß die Bestrafung nicht eine Erbitterung und Abneigung gegen die Schule erzeuge und daher der Sache mehr schade als nütze. Daher wird ebenso sehr empfohlen nur da zu strafen, wo die Versäumnisse aus Muthwillen, Nachläßigkeit oder gar bösem Willen entstanden sind und auch eine bereits vorangegangene eindringliche Ermahnung ihren Zweck verfehlt hat. Die Strafgelder, deren Höhe nicht überall gleich ist, werden zu Schulzwecken, insbesondere zur Anschaffung von Lehrmitteln für arme Kinder verwandt.

Wir haben hierbei hauptsächlich nur die Verhältnisse Preußens in Betracht gezogen; indes sind die Einrichtungen und Bestimmungen über Verhütung, Entschuldigung und Bestrafung von Schulversäumnissen überall da, wo die Verpflichtung zum Schulbesuch allgemein ist, auch im wesentlichen dieselben, vgl. Heppe, Volksschulwesen Th. 1. S. 107 und 108.

**Schulvorstand**, s. Schulbezirk.

**Schulzeugnisse.** (Censuren.) Ein Zeugnis ist mehr als ein Urtheil und hat mehr Gewicht und Bedeutung; es setzt eine gewiße zusammenfassende und abschließende Beurtheilung voraus, welche mit besonderem Nachdruck, mit der besonderen Versicherung der Wahrheit ausgesprochen wird. Daraus folgt, daß ein Zeugnis von der Schule nur in gewißen wichtigen Zeitabschnitten, also auch nur in gewißen Zwischenräumen abgegeben werden kann. Alle die Tag für Tag, sei es mündlich ausgesprochenen, sei

*) Die wirksamsten Mittel zur Verhütung und Verminderung der Schulversäumnisse liegen natürlich auf dem moralischen Gebiete, wovon bereits gehandelt wurde. Viel ist in dieser Beziehung an dem Schulaufseher, also in den meisten Ländern an dem Geistlichen gelegen.

es schriftlich verzeichneten Urtheile eines Lehrers über einzelne Schüler oder über eine ganze Classe bilden noch kein Schulzeugnis, sondern nur eine Grundlage für die zu ertheilenden Schulzeugnisse. Bei diesen werden nun besonders folgende Puncte zu erwägen sein.

1) Ihre Häufigkeit. Als den kürzesten Zeitraum, von dem wir hierbei ausgehen können, haben wir die Woche zu bezeichnen. Gegen regelmäßige wöchentliche Censuren sind gewichtige Bedenken erhoben worden. Günther („die Schule im protestantischen Staate") erklärt, „sie schadeten sittlich, wohl besonders weil sie leicht gleichgültig machen und daher abstumpfend wirken." Der Einwand stützt sich darauf, daß bekanntlich das Seltene mehr Eindruck macht, als das oft sich Wiederholende, daß dies eben dadurch in seiner Wirkung abgeschwächt wird, selbst wenn es an sich wohl geeignet ist bedeutend zu wirken. Und allerdings möchten auch wir eine allgemeine wöchentliche Classencensur, die besonderer Feierlichkeit bedarf, nicht empfehlen. Anders aber steht es mit wöchentlichen Einzelzeugnissen. Einmal müßen wir die Bedeutung und den Werth eines wöchentlichen Einzelzeugnisses in solchem Falle betonen und anerkennen, wo die sittliche Haltung eines Schülers eine sehr unzuverläßige, oder seine Lust zum Lernen sehr schwach, sein Hang zur Trägheit oder Unwahrheit groß ist. Ein solcher Fall erfordert eine fortgehende, strenge Beachtung, jeder kleinere Zeitraum ist nach der Seite des Fortschrittes oder Rückschrittes von großer Wichtigkeit, daher eine häufige Mittheilung hierüber an die Eltern oder Angehörigen des Schülers erforderlich und in der Regel auch heilsam. Sodann aber begründet der Unterschied des Alters auch hierin einen Unterschied. Kürzere, nur von den Classenlehrern ausgestellte und den Schülern übergebene Wochenzeugnisse dürften sich nämlich bei jüngeren, noch dem Kindesalter angehörigen Knaben und Mädchen eben dadurch rechtfertigen lassen, daß sich die Erinnerung, das Gewissen derselben mit Sicherheit und Bestimmtheit nur auf einen kurzen Abschnitt erstreckt. In einer größern Anstalt dürfen sich die verschiedenen Stufen recht wohl auch in dieser Hinsicht von einander unterscheiden.

Viertel- und halbjährliche Censuren. Die Zwischenräume für die Ertheilung der Schulzeugnisse dürfen nicht zu klein sein, aber sie dürfen auch nicht zu weit ausgedehnt werden; sie sind nach den verschiedenen Altersstufen größer oder geringer zu machen. Für jüngere Schüler, bei denen die Entwicklung noch rascher und auch für kürzere Zeiträume bemerkbar, deren Blick und Gedächtnis noch auf geringere Dimensionen beschränkt ist, sollten schon zu Ende eines jeden Vierteljahres Censuren ausgetheilt werden. Bei den Schülern der oberen Classen ist der Fortschritt nicht so in die Augen fallend, daß man für jeden einzelnen derselben schon in der Mitte des Semesters eine besondere Censur zusammenzustellen verpflichtet wäre; immerhin jedoch kann einzelnen besonderns tadelnswerthen Schülern zur Beschämung eine einzelne Censur wie in den unteren Classen ertheilt werden. Sonst werden im allgemeinen die Censuren nur zum Schluß des Wintersemesters und zum Schluß des Schuljahres auszutheilen sein. Die Fristen noch weiter auszudehnen und die Censuren etwa nur alle Jahre auszustellen, würde dem Wesen und Zwecke derselben nicht entsprechen; namentlich würde dadurch der Hauptzweck, der Verkehr mit den Eltern, nur sehr unvollkommen erreicht werden.

2) Inhalt der Censuren. Worüber die Censuren ein Urtheil abgeben sollen, läßt sich im allgemeinen kurz zusammenfassen: über alles, was den Schüler als solchen betrifft. Dahin gehört sein Verhalten gegen Lehrer und Mitschüler, innerhalb der Schule und soweit es zur Kenntnis der Schule kommen kann, auch außerhalb derselben. Einen Theil desselben bildet insbesondere die Regelmäßigkeit seines Schulbesuchs; bemerkt muß auch eine Versäumnis wegen Krankheit werden, weil sie Einfluß auf die Fortschritte des Schülers hat. Zum Inhalt der Schulzeugnisse gehört ferner ein Urtheil über die Beschaffenheit der Hefte und Bücher des Schülers, an welcher der Sinn für Ordnung und Reinlichkeit gemessen wird. Die folgenden Rubriken werden Aufmerksamkeit und Fleiß (in häuslichen Arbeiten) umfassen; den Fleiß nach dem in der Classe und dem daheim bewiesenen zu unterscheiden, empfiehlt sich nicht; denn entweder entspricht der erstere dem häuslichen, oder er bewährt sich in einer lebhaften und angestrengten Theilnahme und gehört dann unter die Rubrik „Aufmerksamkeit". Während über die Bezeichnung der drei Rubriken „Verhalten, Aufmerksamkeit,

Fleiß" die Ansichten gewöhnlich übereinstimmen, weichen sie in Betreff einer weiteren öfter von einander ab. Uns ergiebt sich für dieselbe am natürlichsten die Bezeichnung „Fortschritte". Andere halten „Leistungen" für geeigneter, noch andere wollen beides vereinigen und schreiben „Fortschritte und Leistungen". Wir müßen uns für die Bezeichnung „Fortschritte" entscheiden, sofern es sich allein um Schulzeugnisse als Censuren handelt, nicht als Abgangszeugnisse. Denn Zweck der Censuren ist nicht, alle Viertel- oder Halbjahre den Standpunct der Kenntnisse oder Leistungen eines Schülers darzulegen, sondern nur darüber ein Zeugnis abzugeben, wieweit der Schüler während des betreffenden Zeitabschnittes fortgeschritten ist. Eine andere Beurtheilung erfordert ein eigentliches Schulzeugnis, das entweder für einen bestimmten Zweck während der Schulzeit, z. B. zur Erlangung eines Stipendiums, oder beim Abgange von der Schule ausgestellt wird. Für ein solches Zeugnis kommt es entschieden auf die Leistungen oder den Grad der Kenntnisse des Abgehenden an.

3) Die Abstufungen der Censuren — ob durch Numern? Ueber diesen Punct dürften die Ansichten leicht am weitesten aus einander gehen. Wir sprechen die unsrige gleich von vornherein dahin aus, daß wir die Frage, ob Bezeichnung der Censuren durch Numern oder nicht, als eine offene ansehen. Gegen die Bezeichnung des Censurzeugnisses mit einer Zahl läßt sich mit Grund anführen, daß es schwer, ja unmöglich ist, Aufführung, Fleiß und Fortschritte durch eine Zahl richtig und genau zu bezeichnen, und daß diese Bezeichnung gar leicht in ein mechanisches Verfahren ausarten kann. Unangemessen erscheint auch die große Verschiedenheit, welche sich darin bei den verschiedenen Anstalten findet; denn während einige Anstalten sich auf die Verwendung von drei Numern beschränken, gehen andere darüber hinaus und kommen zum Theil bis zur Anwendung von neun derartigen Werthbezeichnungen. Dagegen läßt sich gegen die Bezeichnung des Werthes der Censuren durch Numern jedenfalls seitens der Pädagogik kein Bedenken erheben: sie bietet vielmehr einen doppelten Vortheil, nämlich erstens den, daß dadurch die Rangordnung der Schüler einer Classe sich viel leichter einrichten läßt, als wenn die Numern fehlen, und zweitens den, daß sie dem betreffenden Schüler selbst, wie seinen Mitschülern, einen bestimmten Gradmesser über das ihm von der Schule ausgestellte Zeugnis gewährt.

4) Für wen sollen die Zeugnisse abgefaßt werden? Wenn auf diese Frage in der Regel geantwortet wird: Für die Eltern oder deren Stellvertreter, so zeigt sich darin ein Verkennen des Interesses, welches die Schule selbst haben muß an der klaren Erkenntnis und Bezeichnung der Stellung, welche jeder einzelne Schüler in dem Organismus des Ganzen einnimmt oder einzunehmen verdient. Wir müßen hierbei gleich den Einwand als nicht zutreffend abweisen, als bedürfe es dazu für Lehrer und Leiter der Anstalt gar nicht eines besonderen zusammenfassenden und gleichsam actenmäßig niederzulegenden Zeugnisses. Was sich nämlich bei einem Lehrer als Urtheil über einen Schüler aus Unterricht und Beobachtung gebildet hat, wird mannigfache Beschränkung und Aenderung nach Inhalt und Form erfahren, wenn es allgemein gültig, gleichsam losgelöst von der subjectiven Vorstellung, objectiv formulirt werden soll, oder wenn die Urtheile und Bemerkungen der übrigen Lehrer dazu kommen. Der einzelne Lehrer, auch der Ordinarius der Classe, kann den Schüler nicht in allen Lagen und Verhältnissen beobachten; daher muß natürlich eine sorgsame und allseitige Feststellung des Urtheils über einen Schüler, wie ein Schulzeugnis es verlangt, dazu dienen, dasselbe überhaupt in ein helleres Licht zu setzen und für die Schule d. h. in diesem Falle für einzelne Lehrer richtiger zu gestalten. Somit hat also auch die Schule, soweit sie in den Lehrern repräsentirt ist, ein bedeutendes Interesse, auch abgesehen von der Wirkung der Censur auf den Schüler, an der Ausstellung einer solchen, indes doch immer nur mit Rücksicht auf diesen selbst und die Beurtheilung desselben.

Für diesen, für den Schüler, hat sodann die Ertheilung einer schriftlichen Censur eine große Bedeutung, insofern ihm dadurch erstlich sein Platz in der Schule, seine Gesammtstellung in der Schulgemeinschaft angewiesen und klar gemacht, zweitens ein umfassendes, sorgsam abgewogenes und genau bestimmtes Urtheil über ihn selbst objectiv vorgehalten und bleibend übergeben wird. Wozu aber, kann eingeworfen werden, bedarf es alles dessen? hört er nicht dasselbe oft genug, fast alle Tage aus dem Munde seiner Lehrer? Als Antwort hierauf muß vor allem festgehalten werden,

daß die schriftliche Censur dem Schüler als das Ergebnis sorgsamer Erwägung und Berathung seiner Lehrer in ihrer Gesammtheit auf Grund ihrer gemeinsamen Beobachtungen während eines längern Abschnittes des Schullebens, als das Endurtheil der Schule entgegentritt, das durch die Auctorität der letzteren einen amtlichen und damit bedeutungsvollen Charakter erhält, geeignet, den von sich eingenommenen Schüler zu enttäuschen und zu einem richtigen Urtheil über sich selbst anzuleiten, sodann daß dies Urtheil nicht, wie jene einzelnen mündlichen Aeußerungen des Lobes oder des Tadels, nur flüchtig das Ohr berührt und dann verfliegt, sondern als auf längere Zeit geltendes bleibt und wiederholt durch das Auge auf die Seele wirken kann, also als ein Mahnzeichen gilt, entweder der erworbenen Anerkennung sich auch fernerhin würdig zu zeigen oder den verdienten Tadel durch verdoppelte Anstrengung oder sittliche Besserung auszutilgen. Endlich wird die Bedeutung eines solchen Zeugnisses verstärkt durch die Kenntnisnahme der Eltern, während das beim Unterrichte ausgesprochene Wort des Lobes und Tadels höchstens von den Ohren der Mitschüler vernommen wird.

Damit sind wir zu der Bedeutung der Censuren für die Eltern gekommen: sie erstreckt sich ebenfalls nach zwei Seiten hin, — auf ihr Verhältnis zum Sohne und auf ihr Verhältnis zur Schule. Zwar ist es den Eltern nicht verwehrt, während der längeren oder kürzeren Abschnitte des Schullebens von dem Classenlehrer oder dem Director sich Auskunft über ihren Sohn zu erbitten und zu verschaffen. Aber theils hat ein solcher Versuch bei größeren Anstalten seine Schwierigkeiten, theils und besonders wird das Urtheil über den Sohn wenn auch vielleicht mit manchen Einzelheiten erläutert, doch keine so objective und feste Grundlage bilden können, wie die schriftlich nach gemeinsamer Erwägung und Berathung abgefaßte Censur. Nach der anderen Seite, in dem Verhältnis zur Schule bildet die Censur die sicherste und natürlichste Vermittlerin zwischen Schule und Vaterhaus; denn wenn die Eltern in richtiger Art und Weise die Censur des Sohnes aufnehmen und benutzen, können sie eine sehr bedeutende und heilsame Mitwirkung auf die Erziehung und Ausbildung desselben ausüben und die rechte Gemeinschaft mit der Schule in Verbindung der öffentlichen und Privaterziehung pflegen und fördern.

5) Von wem und wie sollen die Censuren ausgestellt und abgefaßt werden? Nach unserer Ansicht sollten die Zeugnisse über Betragen, Aufmerksamkeit und Fortschritte im Lehrerconvent unter dem Vorsitz des Rectors gemeinschaftlich berathen und festgestellt werden. Das einfachste Verfahren scheint uns das in Württemberg übliche: die Lehrer tragen in die den einzelnen Schülern gehörigen Zeugnishefte, welche für jedes Viertel-, bezw. Halbjahr die gedruckten Rubriken auf einer Seite oder einem Blatte darbieten, die Zeugnisse über die Fortschritte (Kenntnisse) jeder in seinem Fache ein; ist dies geschehen, so treten sie zusammen, bestimmen im Convent die oben genannten allgemeinen Zeugnisse und geben denselben je nach Bedürfnis eine kürzere oder ausführlichere Fassung. Der Rector muß bei allen Classen anwesend sein (außer wo der Classenlehrer allein die Zeugnisse giebt), weil nur so die nöthige Gleichmäßigkeit in Anwendung der allgemeinen Grundsätze und die nöthige Continuität der Ansichten für die ganze Anstalt gesichert ist; die einzelnen Lehrer können sich zurückziehen, wenn keine Schüler mehr vorhanden sind, bei deren Zeugnis sie mitwirken können oder für die sie sich aus dem Grunde interessiren, weil sie demnächst in ihren Unterricht übergehen. Nachher trägt jeder Classenlehrer aus den Zeugnisheften sämmtliche Zeugnisse in das große Zeugnisbuch, welches Jahrgang um Jahrgang sämmtliche Zeugnisse der Schüler aller Classen in sich aufnimmt und so die fortlaufende innere Geschichte der Anstalt enthält. Vgl. d. Art. Schulacten.

Für die Rubriken „Betragen und Aufmerksamkeit“ erscheint dies Verfahren sich von selbst zu ergeben; denn im allgemeinen wird das Urtheil über Betragen und Aufmerksamkeit bei allen Lehrern gleich lauten, weil beide Eigenschaften so ganz mit der Persönlichkeit des Schülers zusammen hängen, namentlich auch die Fähigkeit aufzumerken. Unter der Rubrik „Fleiß“ wird sich das Urtheil weniger allgemein zusammenfassen lassen; es wird sich derselbe nicht in allen Objecten gleichmäßig zeigen, und daher können schon unter dieser Rubrik die einzelnen Unterrichtsgegenstände genannt werden. Unter der letzten Rubrik „Fortschritte“ oder „Leistungen“, bezw. „Fortschritte und Leistungen“ müßen alle Unterrichtsfächer genannt werden, theils damit die Eltern

erfahren, in welchen Fächern der Sohn Unterricht erhält, theils weil im Erfolge der Unterschied nach den einzelnen Fächern am bedeutendsten zu sein pflegt. Für die Anwendung einzelner stereotypen Prädicate, wie „gut", „befriedigend", „genügend" u. a., ist vor allem eine Verständigung über die Bedeutung derselben unter den Lehrern derselben Anstalt erforderlich. Je höher die Classe, um so schwieriger, aber auch um so nothwendiger wird die genauere Charakterisirung des Schülers in Hinsicht des Betragens sein. Die vermehrte Arbeit und die größere Mühe, welche daher den Lehrern erwächst, kann durchaus kein Grund gegen dieselbe sein. Jedenfalls darf sich der Lehrer dadurch nicht abhalten lassen, seinerseits der Censur denjenigen Ausdruck und Inhalt zu geben, welcher der bezüglich beste zu sein scheint.

Dazu wird nun vor allen Dingen die Forderung gehören, daß die Censur wahr sei, d. h. daß das in derselben ausgesprochene Urtheil sowohl objectiv auf richtigen Grundlagen beruhe, als auch seitens der Lehrer mit voller Ueberzeugung ertheilt werde. Leider ist das von C. L. Roth in seinem Werke: „Das Gymnasialschulwesen in Bayern zwischen d. J. 1824 und 1843" S. 84 und S. 129—131 gebrandmarkte Verfahren, „die Bedeutung der Censurprädicate weit über ihren wirklichen Werth hinaus zu steigern", auch jetzt noch nicht überall zurückgedrängt, wuchert vielmehr noch an manchen Anstalten, besonders an Privatschulen und Erziehungsanstalten, in einer jeder wahrhaft sittlichen Erziehung widerstreitenden Weise fort. Das Ertheilen solcher Zeugnisse heißt nichts anderes, als das Gefühl für Wahrheit systematisch untergraben. Dabei ist überdies zu beachten, daß Uebertreibungen in Ausdrücken des Lobs viel nachtheiliger wirken, als in Ausdrücken des Tadels. Indes auch der letztere soll stets gemäßigt und gerecht sein und wie streng er auch ausgesprochen werden mag, wenn er verdient ist, soll er doch immer noch väterliches Wohlwollen und theilnehmende Betrübnis durchleuchten lassen. Die im Laufe des Viertel- oder Halbjahrs vorgekommenen bedeutenderen Fehltritte müßen zwar in der Censur erwähnt werden, nur nicht in harten Ausdrücken oder gar mit lieblosen Worten. Insbesondere wäge man den Ausdruck zehnmal ab, ehe man sich entschließt, ein absprechendes oder verwerfendes Urtheil über den Charakter eines Schülers auf der Censur niederzuschreiben. Wahrheit und Gerechtigkeit muß dem Schüler überall erkennbar und verständlich entgegentreten, auch in der entschiedenen und klaren Zusammenfassung des Urtheils in der Censur, so daß darin und dadurch nicht irgend etwas verborgen bleiben und versteckt werden kann, was namentlich durch die Rücksicht auf die Eltern geboten ist. Aus allen diesen Gründen folgt, daß die Ausfertigung der Censuren Gegenstand der größten Sorgfalt, Gewissenhaftigkeit und Unparteilichkeit sein muß; jedes mechanische Verfahren ist davon fern zu halten. Die ganze Persönlichkeit des Schülers muß ihren Ausdruck in der Censur finden; die letztere muß mit einem Worte ein Charakterbild des Schülers geben. Natürlich müßen die Censuren allen Schülern ertheilt werden und in Betreff aller bei der Beurtheilung des Schülers in Betreff kommenden Beziehungen.

6) Von der Austheilung der Censuren, d. h. wann, wie und von wem sollen sie den Schülern übergeben werden? Von großer Bedeutung ist die Art und Weise, wie die Censuren den Schülern eingehändigt werden, besonders wichtig, daß der Eindruck derselben verstärkt werde durch die Feierlichkeit des Actes, welcher die Austheilung begleitet (vgl. Schulfeierlichkeit). Mag nun immerhin das hierbei beobachtete Verfahren mannigfach verschieden sein: so muß doch zweierlei allgemein als Forderung festgehalten werden, erstlich daß die Austheilung der Censuren nicht öffentlich in Gegenwart der Eltern oder gar anderer Leute stattfinde, zweitens daß sie vor einer größeren Schaar der Schüler und natürlich auch in Gegenwart der Lehrer geschehe. Wenn irgend etwas, so gehört das Urtheil, welches die Schule durch ihre Vertreter über ihre Zöglinge fällt, theils mit der Absicht, dasselbe den Eltern und Angehörigen derselben mitzutheilen, theils und besonders aber durch dasselbe erziehend auf die Empfänger einzuwirken, so sehr zu den innersten Handlungen des Schullebens, daß die Vertheilung der schriftlichen Censuren bei einem öffentlichen Schulacte in Gegenwart einer Zuhörerschaft, wie man sie wohl zu öffentlichen Prüfungen einladet, als eine Profanation des innersten Heiligthums der Schule erscheint. Und wie leicht kann ein auf lange Zeit nachwirkender nachtheiliger Einfluß auf den Charakter der Knaben geübt werden, wenn ein tadelndes oder lobendes Wort des Lehrers durch die Gegenwart von Per-

sonen, welche ihm ganz fern stehen, eine kränkende Beimischung oder einen anstachelnden Zusatz erhält. Mit ihrem sittlichen Charakter, wie mit dem die ganze Schule erfüllenden Geiste soll diese absichtlich und infolge einer besonderen Veranstaltung nicht vor die Oeffentlichkeit treten: es werden sich ungesucht Gelegenheiten genug darbieten, aus welchen dieser Geist doch erkannt werden kann. Am natürlichsten wird die Einhändigung der Censuren in einer allgemeinen Versammlung der Lehrer und Schüler zu Ende des Semesters zugleich mit der Bekanntmachung der Versetzung der Schüler aus einer Classe oder Abtheilung in die andere vorgenommen und zwar in folgender Weise, die wir im allgemeinen als die angemessenste empfehlen möchten.

Bei kleineren Anstalten kann die gesammte Schülerzahl zugleich versammelt werden, bei größeren ist die Versammlung in Abtheilungen vorzunehmen. Eine solche Trennung wird bei größerer Schülerzahl schon durch die Räumlichkeiten geboten werden, sie wird aber ebensosehr und noch mehr durch die Rücksicht auf die Dauer der Feier gefordert. Die Versammlung wird durch den Gesang eines oder einiger Verse eines Kirchenliedes eröffnet, dann durch den Director (bei mehreren Abtheilungen auch durch einen andern Lehrer), sei es nach Vorlesung eines Bibelabschnittes oder im Anschluß an einen Bibelvers ein Gebet gesprochen, und der Schluß durch den Gesang von einem oder einigen Liederversen gemacht. Ob der Director nach dem Gebete die Feier durch eine Ansprache an die Schüler noch wirksamer machen will, mag von dem Herkommen oder von seiner Persönlichkeit abhängen; jedenfalls darf sie nicht zu lange ausgedehnt werden, wenn sie einen nachhaltigen Eindruck machen soll. Es treten hierauf die einzelnen Classen vor oder aus den Bänken heraus, und ordnen sich um das Katheder so, daß sie die Rangordnung der Classe inne halten und sich in einer Reihe bogenförmig gruppiren, oder wenn dies die Räumlichkeit nicht gestattet, der jedesmal zu besprechende Schüler frei vortrete, um von seinen Lehrern und Mitschülern deutlich gesehen werden zu können. Wird der Censur der einzelnen Schüler ein allgemeines Urtheil über die ganze Classe vorausgeschickt, so wird dies vom Director verlesen, event. mit geeigneten Bemerkungen begleitet; auch die Versetzungen werden durch ihn bekannt gemacht.

Wer soll die Censuren austheilen, der Director oder der Ordinarius? Sachgemäß wird diese Thätigkeit dem letzteren zukommen, namentlich in größeren Lehranstalten; denn einmal wird sie in solchen die Kräfte des Directors übersteigen, und außerdem ist die Voraussetzung natürlich, daß der Ordinarius seine Classenschüler genauer kennt, als der Director. Wichtig ist es besonders, daß der Austheilende das rechte Maß halte und das rechte Wort treffe; er muß sich dazu vorher jede Censur besonders angesehen haben, um nichts unnützes zu sagen, nichts nöthiges ungesagt zu lassen. Verkehrt und zwecklos aber wäre es, den Inhalt der Censur noch einmal, vielleicht mit etwas anderen Worten zu wiederholen. — An manchen zahlreich besuchten Anstalten wird die Austheilung der Censuren nur vor der jedesmaligen Classe durch den Ordinarius vorgenommen, indem dieser, nachdem der Director die diese Classe betreffenden Versetzungen bekannt gemacht und die Gesammturtheile der einzelnen Lehrer über die Classe vorgelesen hat, die Schüler seiner Classe in das betreffende Classenzimmer führt, ihnen die Censuren mit entsprechenden Bemerkungen austheilt, sie auch wohl nach der Rangordnung für das nächste Halb- oder Vierteljahr ordnet und dann entläßt. Diese Sitte mag manches für sich haben, läßt aber die Gegenwart anderer in derselben Classe unterrichtenden Lehrer vermissen. — Für die Austheilung der Censuren in einer aus allen oder mehreren Classen bestehenden Versammlung scheint es uns aus pädagogischen Rücksichten geboten, daß die Censur mit der untersten Classe begonnen werde, und diese bei der Censur der höheren Classe nicht mehr zugegen sei.

Sollen aber die Censuren ihren Zweck vollständig erreichen, so kommt es noch auf zweierlei an, daß sie nämlich den Eltern wirklich rechtzeitig eingehändigt, und daß sie richtig von ihnen verstanden werden. Das Letztere wird am sichersten erreicht werden, wenn die Censuren bestimmt und deutlich abgefaßt sind, auch zu ihrem Verständnis nicht erst der Vergleichung mit den Censuren anderer Schüler bedürfen, ebensowenig der besonderen Auslegung der Schüler selbst, welche natürlich sehr dazu bereit und besonders bei irgend welchen weniger günstigen Bemerkungen geneigt sind, die Auslegung zu ihren Gunsten vorzunehmen. In Bezug aber auf die erstere Forderung empfiehlt es sich, auch äußerliche Vorsichtsmaßregeln zu treffen, daß diejenigen Schüler, welche

geringe Censuren erhalten haben, nicht zur Verheimlichung der Censur unter irgend einem Vorwande verleitet werden. Es müßen daher die Termine zur Ertheilung der Censuren ein für alle mal feststehen, sodaß die Eltern schon im voraus wissen, wann sie eine Censur über ihren Sohn erhalten werden. Daneben wird es räthlich sein, besonders schlecht ausgefallene Censuren den Eltern direct oder amtlich zuzuschicken; auf manchen Anstalten ist dieses Verfahren als eine Verschärfung für eine schlechte Censur eingeführt.

Die Censuren bilden überhaupt ein wichtiges Band zwischen Schule und Haus, gleichsam eine gemeinsame Handhabe, um mit vereinten Kräften auf den gemeinsamen Gegenstand ihrer Thätigkeit einzuwirken. Sie bilden ein solches Band, das in einem gewißen fortlaufenden Zusammenhange weitergeführt wird, dessen frühere Theile niemals ganz ihre Bedeutung verlieren, sondern von sorgsamen Eltern aufgehoben und mit den später ertheilten verglichen werden, auch von den Lehrern, sofern sie gewissenhaft und mit Bedacht verfahren wollen, beachtet werden müßen. — Ferner haben Lehrer und Eltern diese Censuren als eine gemeinsame Grundlage für die fernere Beurtheilung ihrer Schüler oder Söhne anzusehen. Denn sofern die Eltern Grund zu haben glauben, von dem über ihre Söhne durch die Lehrer gefällten Urtheile abzuweichen, ist es ihnen nicht bloß unbenommen, es ist sogar ihre Pflicht, sich dann über diese Verschiedenheit der Ansicht mit den Lehrern zu verständigen. Für diejenigen Eltern, welche sich aus schwächlicher Vorliebe für ihre Kinder von deren Fehlern und Schwächen nicht überzeugen lassen, ist die Censur schon deshalb von Wichtigkeit, weil die Lehrer im Fall, daß eine verkehrte Neigung der Schüler späterhin deutlicher sich kund giebt, auf die früher ausgesprochene Warnung hinweisen und den Vorwurf der Vernachläßigung oder des Mangels an Gewissenhaftigkeit ablehnen können. — Immer gewährt die Censur wieder einen Anknüpfungspunct für die Eltern, mit den Lehrern in nähere Verbindung, Besprechung über ihre Söhne u. s. w. zu treten und das Verhalten derselben genauer zu prüfen.

Außer den bisher von uns besprochenen Censuren werden auch noch andere Zeugnisse von der Schule ertheilt, welche im Gegensatz zu den Censuren schlechthin „Schulzeugnisse“ oder „Abgangszeugnisse“ genannt werden. Sie werden indes nicht bloß beim Abgange, sondern auch zu andern Zwecken erbeten und ertheilt; die letztern können liegen in der Bewerbung um eine Unterstützung, um ein Stipendium, um Notirung zur Aufnahme in einer andern mit besonderen Privilegien oder Vergünstigungen ausgestatteten Anstalt u. s. w. — In Bezug auf die Abgangszeugnisse sind in Preußen die Directoren höherer Lehranstalten angewiesen, daß sie keinen Schüler eher aufnehmen, als bis derselbe von Seiten der bis dahin von ihm besuchten Schule das erforderliche Zeugnis beigebracht hat. Insbesondere sollen solche Schüler, welche wegen schlechter Aufführung von einer höheren Lehranstalt entfernt worden sind, in eine andere Anstalt derselben Art nicht eher aufgenommen werden, als bis der Dirigent der letzteren mit dem Vorsteher der Anstalt, aus welcher der Schüler entlassen worden ist, nähere Rücksprache über die Ursache der Entfernung und über die Mittel zur Besserung genommen hat. — Daß alle solche Zeugnisse ebenso gewissenhaft und genau ausgestellt werden müßen, wie die zuerst besprochenen Censuren, versteht sich von selbst, im Gegentheil erfordern sie wo möglich eine noch größere Gewissenhaftigkeit und Sorgfalt für die Abfassung, weil theils die unmittelbaren Wirkungen derselben viel bedeutender sein können, theils die Mittel fehlen, ein etwa ungenau gefaßtes und nicht vollständig begründetes Urtheil wieder zu ändern oder gut zu machen. Daraus folgt auch, daß solche Zeugnisse von dem Director nur unter Mitwirkung des Ordinarius und der Fachlehrer, welche in der betreffenden Classe unterrichten, abgefaßt werden können.

Von der Bedeutung der Schulzeugnisse für diejenigen, welche zu einer andern Schule übergehen, ist oben gelegentlich gesprochen; dieselbe ist nicht geringer für diejenigen, welche sofort von der Schule aus in einen bestimmten Lebensberuf übertreten, sowohl hinsichtlich des sittlichen Verhaltens, wie in Betreff der Kenntnisse, welche durch dieselben dem Inhaber bezeugt werden. Von dieser Bedeutung der Abgangs- oder Schulzeugnisse aus hat man dieselben in neuerer Zeit auch bei Volks- (Elementar-) Schulen eingeführt. So lautet in dem Entwurf eines Gesetzes, betreffend die Einrichtung und Erhaltung der öffentlichen Volksschulen in Preußen, vom J. 1868 Ar-

tikel XVIII: „Bei der Entlassung aus der Schule erhält jedes Kind ein kostenfrei auszustellendes Zeugnis, inwieweit dasselbe das Ziel der öffentlichen Volksschule erreicht hat.“ Motiv: „Von der hier vorgesehenen allgemeinen Einführung der Schulzeugnisse und deren allmählich dann mehr und mehr in Aufnahme kommender Bedeutung für alle späteren Lebensverhältnisse ist eine besonders gute Rückwirkung auf den Schulbesuch und den Fleiß in der Schule zu erwarten.“

**Schulzucht.** Zucht leitet sich ab von Ziehen. Sie ist — im pädagogischen Sinne genommen — das Ziehen des Kindes aus seiner Unmündigkeit heraus in freie Selbstbestimmung zu dem, was es soll; oder — christlich zu reden — das Ziehen des Kindes aus einem von der Sünde getrübten und gebundenen Eigenleben heraus in die Freiheit der Gotteskinder. So gefaßt fällt das Ziehen mit dem in Eins zusammen, was wir sonst Erziehen nennen, und Erziehung und Zucht würden sich somit decken. Schulzucht würde dann alles das befassen, was von der Schule zum Auferziehen der Jugend in Beziehung auf ihren Geist und ihr sittliches Leben geschehen kann und soll. — Andererseits gemahnt uns aber das Wort Zucht doch wieder an eine erziehende Thätigkeit im engeren Sinne. So könnten wir denn auch Schulerziehung und Schulzucht unterscheiden. Die Schulerziehung befaßte das Ganze aller der Schule zukommenden Erziehungsthätigkeiten, und Schulzucht einen Theil derselben. Zeller redet in seinen Lehren der Erfahrung zuerst „von der Schulzucht im allgemeinen oder von der Schulerziehung,“ und setzt dieser „die Schulzucht in besonderem Sinn oder die Schuldisciplin“ gegenüber. Indes Zucht und Disciplin ist im Grunde dieselbe Pflanze, nur aus verschiedenem Sprachboden erwachsen. Die Sache aber, die er damit meint, ist klar. Die Schulzucht hat es einerseits (im weiteren Sinn) mit derjenigen Zucht oder Erziehungsarbeit zu thun, die auch der häuslichen Erziehung angehört; dann aber auch (im engeren Sinn) mit einer solchen, die eben der Schule als solcher eigen ist. Im ersteren Fall ist Schulzucht die Erziehung, die im Hause begonnen, in der Schule sich fortsetzt; im anderen Fall ist sie die Erziehung, die von der Eigenthümlichkeit der Schule als einer Lebensgemeinschaft bedingt und bestimmt ist.

A. Fassen wir zuerst ins Auge die Schulzucht im weiteren Sinne oder die Schulerziehung.

Was ist ihre Aufgabe? Sie ist im Wesen keine andere als die des Hauses. Die Schule ist kein selbständiger Organismus, der sich unabhängig neben die Kinderzucht des Hauses stellte. Die Schule ist nur Dienerin des erziehenden Hauses, der Lehrer Diener, „Schuldiener“, und seitdem der höchste Herr (Matth. 20, 28) sich selbst als Diener erklärt und die in Liebe Dienenden als die eigentlichen Gewaltigen in der Welt bezeichnet hat (Matth. 20, 26.), ist das für Schule und Lehrer — wir sagen es gewißen Hochgedanken der Lehrerwelt gegenüber — zwar, wenn man will, eine Herabsetzung, aber doch keine Unehre. — Ist dem aber so, dann tritt die Schule mit ihrer Thätigkeit auch wirklich nur in die Erziehung des Hauses ein, nimmt das Werk desselben auf und setzt es in ihrer Weise fort. In ihrer Weise; denn hier wird allerdings die Erziehung des Hauses wesentlich erweitert, ergänzt, in vielen Fällen sogar ersetzt. Durch das Zusammensein vieler meist gleichalterigen Kinder, die aus verschiedenen Häusern sich in der Schule zu gleichen Zwecken vereinigen, gestaltet sich aber natürlich die hier zu übende Zucht eigenthümlich, und so wird eben aus der Haus- und Familien- eine Schulzucht. Namentlich tritt hier der große und wichtige Bestandtheil der Erziehung in den Vordergrund, der Unterricht. Wir verwahren uns aber jetzt schon gegen die Auffassung des Unterrichts, als sei er etwas von der sittlichen Erziehung unabhängiges, als genüge es, nur Kenntnisse und Fertigkeiten, Wissen und Uebung zu verschaffen, ohne nach sittlicher Richtung des Willens, nach Herz und Gemüth zu fragen. Das wäre Abrichterei, aber nicht Lehre und Bildung. Wie man daher auch die Aufgabe und den letzten Zweck der Erziehung fassen und formuliren mag; in jedem Falle hat sich die Schule an dieser Aufgabe zu betheiligen. Schulzucht ist demnach die in die Schule verlegte, von dieser aufgenommene und in ihrer Weise fortgeführte Erziehung. Mit dieser Stellung ist ihr auch ihre Aufgabe gestellt.

Fragen wir nun nach der Art und Weise, wie diese allgemeine Aufgabe der Schulzucht gelöst werden möge, so unterscheiden wir hier eine positive und negative

Thätigkeit derselben. Zu der positiven wird alles zu rechnen sein, was von Seiten der Schule geschieht, um Sinn und Willen der Schulzöglinge für das Gute zu gewinnen und zu gewöhnen. Zu der negativen Schulzucht dagegen wird alles das zu zählen sein, womit die Schule der sittlichen Gebundenheit und der daraus entspringenden Thorheit und Sünde wehrend entgegentritt.

I. Positive Schulzucht. Hier tritt in den Vordergrund die Person des Lehrers. Ziehen setzt voraus, daß der Ziehende da seinen Stand habe, wohin der andere gezogen werden soll. Leben kann nur durch Leben erzeugt werden. Es ist bald gesagt: „Thut nach meinen Worten, aber nicht nach meinen Werken"; aber die Jugend achtet eben mehr auf die Werke als auf die Worte. „Worte lehren, Beispiele ziehen"; denn bloße Lehrworte ohne Leben sind eben leere Worte. Die Worte verfliegen gar leicht im Geist und Gemüthe der Jugend; der Eindruck der Persönlichkeit des Lehrers bleibt und wirkt fort.

Das nächstliegende Gebiet, auf dem sich die Persönlichkeit des Lehrers geltend machen kann und soll, ist der Unterricht. Einmal muß der Ernst, mit dem der Lehrer seines Amtes wartet, die Treue, die Gewissenhaftigkeit, die er in der Führung desselben beweist, seine eifrige und hinwiederum geduldige Bemühung um ihre Förderung die Schüler mit einer gewißen Achtung erfüllen, die ihm und mehr und mehr auch den Gegenständen des Unterrichts die Herzen wenigstens der besseren Schüler gewinnt, während umgekehrt der Mangel an Ernst und Treue, die Oberflächlichkeit oder die Leidenschaftlichkeit und Ungeduld von Seiten des Lehrers ihm auch die Herzen der Schüler entfremden, sie zur Kritik herausfordern, auch keine Liebe zu den Lehrgegenständen aufkommen lassen und so der Jugend Achtung, Ehrfurcht und vertrauensvolle Hingebung rauben. Dann aber hat die Art, wie der Unterricht betrieben wird, unmittelbar eine große Bedeutung dadurch, daß der tüchtige Lehrer stets darauf bedacht ist, die Schüler in geistiger Thätigkeit, in gehöriger Spannung und Theilnahme zu erhalten. Das eigentliche Wissen und Erkennen kann nun einmal nicht bloß mechanisch mitgetheilt werden; der junge Geist muß selbst seine Fangarme ausstrecken und das, was ihm Nahrung bietet, an sich ziehen. Daß er das aber thue, das muß des Lehrers Anliegen sein. So vor allem wird der Unterricht anziehend und erziehend und zu einer beständigen Geisteszucht.

Dieser in die Sache eingehende Ernst setzt bei dem Schüler eine ebenso gespannte Aufmerksamkeit (s. den Art.) voraus. Ein scharfes Aufmerken auf alles, was um denselben vorgeht, gehört zur Eigenthümlichkeit des jungen Geistes. Aber es sind zunächst die sinnlichen Dinge, die ihn in Anspruch nehmen. Des Lehrers Aufgabe ist es nun, diesem Merken auf alle Vorgänge eine Richtung auch auf geistige und geistliche Dinge zu geben. Eine Hauptkunst der Geisteszucht ist dabei für den Lehrer die Kunst, die Unterrichtsstoffe dem Schüler genießbar und mundgerecht zu machen. Das setzt gründliche Vorbereitung und Ueberlegung voraus, wie man immer die Sache am anziehendsten vorstellen, am besten angreifen möge. Wer seine Schüler so zieht, daß sie während des Unterrichts ihren ganzen Sinn auf den vorliegenden Gegenstand zu richten vermögen, der hat ein gutes Stück der positiven Schulzucht geübt.

Aber auch die Kunst, den aufmerkenden Schüler zu richtiger Rede zu ziehen, ist ein wichtiges Stück derjenigen Schulzucht, bei der die Person des Lehrers betheiligt ist. Es giebt auch eine Zucht in Fragen und Antworten (s. den Art.), die Redezucht in der Schule. Der Schüler rede während des Unterrichts nie ohne Beruf; er schweige bis zur rechten Zeit. Aber es sei auch die Frage des Lehrers klar, rund, den Kräften der Schüler angemessen und beantwortbar. Die Antwort geschehe immer nur von dem dazu berufenen. Massenantworten ohne Beruf (denn sie können auch verlangt werden) sind wahre Schulunzucht, bei der die Schüler zugleich um alle sachlichen und formellen Vortheile, die eine klare, sprachrichtige, sachgemäße Antwort bringt, betrogen werden. Es giebt keine durchgebildete Schule ohne eine Zucht der Rede. Wir rechnen zu dieser Zucht der Rede auch das Antworten in schriftdeutschem Ausdruck, einen Umstand, der besonders in der Volksschule von Gewicht sein dürfte. Nachdem sich einmal die verschiedenen deutschen Stämme zu einer allen verständlichen Schriftsprache hindurch gerungen haben, soll auch die Schule als eine Stätte der Bildung die Ausdrucksweise in dieser über den Mundarten stehenden Sprache pflegen. Es kostet besonders das

Kind aus dem niederen Volk eine Verleugnung; allein gerade in dieser liegt von vornherein schon ein sittliches Moment. Wir schweigen davon, daß die Pflege des schriftdeutschen Ausdrucks der Volksschule durch die Uebung im Uebertragen des mundartlichen Ausdrucks in den schriftdeutschen gewißermaßen Uebersetzungsarbeit, etwas von den Vortheilen zuwendet, deren sich die Schüler höherer Anstalten im Lernen fremder Sprachen erfreuen. Aber daß der Lehrer ja auch hier mit seinem eigenen Beispiele vorangehe! — eine Mahnung, die besonders dem schwäbischen Idiom und der schwäbischen „Gemüthlichkeit" gegenüber nicht überflüßig sein dürfte.

An diese Zucht der Selbstbeherrschung in schweigendem Aufmerken und besonnenem Reden schließt sich die Zucht der ernsten Arbeit in der Schule und für dieselbe. Der Schüler lerne sich bei seinen Arbeiten zusammennehmen, seine Kraft aufbieten und anstrengen. Das fortdauernde Bestreben, die vorliegenden Arbeiten durch Aufbietung aller Kräfte möglichst vollkommen zu machen, ist der Fleiß, bekanntlich eine Hauptugend des Schülers (s. d. Art); er ist die auf die Arbeit übertragene Aufmerksamkeit. Der Lehrer, der weiß, was er will, wird fest und consequent darauf dringen, daß der Schüler immer sein Möglichstes thue. Wer sich flüchtige, wohl gar unsauber hingesudelte Arbeiten, stockende, unsichere Recitationen, unreine Hefte, unfertige oder verdorbene Buchstaben und Zahlen gefallen läßt, der thut der Jugend einen schlechten Dienst. Die angewöhnte Zuchtlosigkeit hängt manchem lebenslang an.

Für den nachhaltigen Einfluß, den die Persönlichkeit des Lehrers auf die zu unterrichtenden Schüler haben soll, ist zu wünschen, daß Lehrer und Schüler, wenn nicht die ganze, so doch einen bedeutenden Theil der Schulzeit über zusammenseien und zusammen arbeiten. In der Volksschule wie in der niedern Latein- und Realschule giebt sich das von selbst. Hier ist der Lehrer entweder der einzige Mann, oder er theilt sich mit einer Anzahl von Collegen in die gemeinsame Schulaufgabe so, daß jeder Lehrer seine Abtheilung in allen Fächern zu versorgen hat (Classenlehrer). Für die höheren Anstalten aber ist hier ein Punct, in welchem der Vorzug des Classenlehrersystems vor dem Fachlehrersystem in ein helles Licht tritt. — Wenn wir übrigens einer länger dauernden Verbindung zwischen Schüler und Classenlehrer das Wort reden, so verkennen wir doch nicht, wie auch ein jeweiliger Wechsel der Lehrerpersönlichkeit wieder wohlthätig wirkt. Ein Wechsel nach zwei Jahren würde in der Regel günstigen Erfolg haben.

Auf die einzelnen Gegenstände des Unterrichts selbst einzugehen und zu zeigen, wie in der erziehenden Betreibung derselben eine Zucht des Geistes und Willens geübt wird, würde über die Schranken unserer Aufgabe hinausführen. Wir erwähnen nur hier als besonders wichtig den Unterricht in der Religion, da er die Aufgabe hat, die Jugend in den großen Erziehungsplan Gottes vorbereitend einzuführen und sie für die Zucht des göttlichen Geistes zuzurichten. In diesem Unterrichtsgegenstande tritt auch ganz besonders die Wichtigkeit der Person bei dem Lehrer ins Licht. Wir gedenken nur noch neben der Zucht des Geistes, die jeder tüchtig betriebene Lehrgegenstand bietet, der mancherlei Gelegenheiten und Aufforderungen zur Verarbeitung der Lehrstoffe für die Schüler, durch welche Denken und Gedächtnis und sittlicher Wille gleichmäßig geübt wird. — Wo die rechte positive Zucht geübt wird, da wird der Lehrer überall saubere, sorgfältige, möglichst vollkommene Leistungen verlangen, die mündlichen bis auf den Ton, die schriftlichen bis auf die möglichste stilistische und kalligraphische Vollendung hinaus. Es ist ein nicht unwichtiges Ergebnis, wenn ein Lehrer durch consequentes Halten über einer möglichst schönen, sorgfältigen Handschrift das saubere Schreiben aller Arbeiten zur Regel gemacht hat. „In denjenigen Schulen wird am besten geschrieben, in denen am besten gearbeitet wird, und umgekehrt" — sagt Nägelsbach.

Wenn aber die positive Schulzucht schon im Unterricht ein reiches Feld der Thätigkeit findet, wie viel mehr noch muß das der Fall sein auf demjenigen Boden, der als Erziehung im engeren Sinne dem Unterricht an die Seite gesetzt zu werden pflegt. Bei der einheitlichen Natur des menschlichen Geistes nimmt zwar der rechte geistbildende und erziehende Unterricht für sich schon auch den sittlichen Willen vielfach in Anspruch. Doch tritt bei der dem Unterrichte gegenübergestellten Erziehung das sittliche Element besonders in den Vordergrund. Hier ist die Aufgabe der positiven

Schulzucht, die Jugend von allerlei Untugenden zu entwöhnen und sie an allerlei Tugend zu gewöhnen. In besseren, christlich verständigen Familien arbeitet dazu die elterliche Zucht vor und mit; in den allermeisten Fällen ist diese Vorarbeit, was die eigentliche Seelenzucht betrifft, eine sehr dürftige, steht oft auf Null, ja unter Null. Die Kinderzucht unseres niederen Volkes beschränkt sich, wenn es hoch kommt, auf äußerliche Zucht und Ordnung, auf Anleitung zur Erwerbsarbeit sammt den damit zusammenhängenden Tugenden der Arbeitsamkeit und Sparsamkeit und auf eine gewiße Ehrbarkeit vor der Welt. In den höheren Kreisen des Volkes findet sich allerdings mehr Schliff des Geistes und der Sitten; aber auch hier fehlt es oft in auffallender Weise an einer tiefer gehenden Zucht des sittlichen Lebens. Nur Familien, die vom Geiste Christi durchdrungen oder wenigstens berührt sind, machen hierin eine Ausnahme. Da hat denn die Schule, will sie christliche Schule sein, mit um so mehr Ernst einzutreten und den Mangel möglichst zu ersetzen. Es handelt sich dabei vor allem um wahre, tiefe Gottesfurcht und Liebe Gottes, die sich mehr und mehr in die Liebe Christi verklärt. Diese kindliche Furcht Gottes ist wie aller Weisheit Anfang, so aller Tugenden Mutter. Aus ihr entwickelt sich unter der ziehenden und pflegenden Hand des Lehrers die ganze Reihe der Tugenden, in denen sich ein gesundes Jugendleben darstellt, Wahrhaftigkeit, Gewissenhaftigkeit, Gehorsam, Selbstbeherrschung, Ehrliebe, liebende Rücksicht auf andere, Bescheidenheit, Demuth. Es kann nicht unsere Aufgabe sein, diese Tugenden ins Einzelne gehend zu besprechen. Dieselben sind in besonderen Artikeln abgehandelt. Es genüge hier, mit allem Nachdruck hervorzuheben, daß die wahre christliche Schulzucht beständig den ganzen sittlichen Menschen vor Augen haben und auf seine Bildung Bedacht nehmen muß.

Der Lehrer, der seine Aufgabe tiefer erfaßt, der sich als den Vertreter von sämmtlichen Vätern über seine Schüler gesetzt weiß, und sich somit als ihren Schulvater ansieht, wird in solcher Zumuthung nichts unbilliges finden; der Mann mit einem echten Lehrerherzen kann nicht anders, er muß bei allem seinem Thun als Lehrer dieses Ziel im Auge haben. Er sieht darin das eigentliche Siegel seines pädagogischen Berufs. Wo dieser pädagogische Sinn der wahren tieferen Schulzucht fehlt, da fehlt eine Grund- und Lebensbedingung. Diesen Sinn in den Lehrern zu pflanzen und zu pflegen, muß ein Hauptabsehen unserer Lehrerbildungsanstalten sein. Hier ist aber zugleich ein Punct, wo der Zusammenhang des Lehrers nach seiner Persönlichkeit mit dem tiefsten Grunde des sittlichen Lebens, dem Herrn und dem Glauben an Ihn, sich besonders fühlbar macht. Die Lehrerpersönlichkeit, welche in der bisher angedeuteten Weise wirken soll, zieht ihre Kräfte aus der Person und dem Worte des höchsten Erziehers. Ohne ein beständiges Schöpfen aus seiner Fülle dürfte selbst die edelste und begabteste Natur zu kurz sein; in der Glaubens- und Lebensverbindung mit ihm aber gewinnt selbst die schwache Kraft Bedeutung und ziehende Wirksamkeit.

B. Wir haben bisher die positive Schulzucht betrachtet als Zucht trotz der Schule. Blicken wir nun noch auf sie, eben weil es gerade die Schule ist, in der sie ihr Werk vollzieht, gerade wegen der Schule und in der Schule als solcher (Schulzucht im engeren Sinn).

Das Zusammensein von einer bis zu 80, 90 und mehr Kindern ansteigenden Masse in der Schule macht vor allem zum Bedürfnis ein allen geltendes Gesetz, eine Schulordnung. Die Masse wird zweckmäßig gegliedert nach Altersclassen und diese wieder nach Abtheilungen, wie sie die Zwecke des Unterrichts erfordern. Theilung der Masse ermöglicht ihre Durchdringung mit dem beherrschenden Willen und Worte. Die schwerste Aufgabe fällt der einclassigen Schule zu. Hier ist passende Theilung und auch wieder Verbindung der getheilten Häuflein eine Grundbedingung für das Gedeihen der Lehrerarbeit. Je mehr Lehrer sich in die vorhandene Masse theilen können, desto mehr vereinfacht sich die Arbeit, und die Schulen volkreicher Gemeinden sind einerseits um den Vorzug beneidenswerth, ihre ganze Schaar nach einzelnen Jahrgängen, ja wohl gar mit Parallelclassen aufziehen lassen zu können. Einerseits, sagen wir; denn andererseits hat doch auch das Zusammensein von 2 und mehr Jahrgängen seine Vortheile. Ein gewißes langsameres Fortschreiten in diesem Falle, eine durch die Rücksicht auf die Jüngern sich oft und mehrseitig ergebende Wiederholung des Lehrstoffs

dürfte für die Stetigkeit, Gründlichkeit und Nachhaltigkeit des Unterrichts nicht ohne gute Wirkung sein. Der Lehrer mehrerer Jahrgänge kann auch schwächere Schüler eher ihrer Befähigung gemäß beschäftigen und ältere, geübtere Schüler zum Liebesdienst an schwächeren heranziehen; bei einem nach einzelnen Jahrgängen entwickelten Classensystem ist dagegen eine zweckmäßige Promotionsordnung nöthig.

Neben der richtigen Gliederung ist für die Zucht in der Schule wichtig die Aufstellung und Handhabung von Geboten und Verboten: Schulgesetze (s. d. Art.). Durch sie tritt die Schule dem Schüler als sittlich und rechtlich geordnetes Gemeinwesen gegenüber und das Recht nimmt ihn in seine Zucht. Die Wirkung der Schulgesetze hängt nun freilich namentlich von dem Ernst, der Consequenz und doch zugleich Umsicht ab, womit sie gehandhabt werden. Besser keine Gesetze, als eine schlaffe, ungleiche, willkürliche Handhabung derselben. Wenige Gesetze, aber diese streng durchgeführt, das hilft wesentlich mit zu einer guten Schulzucht. „Der erste Schritt in die Schule ist die erste öffentliche Handlung des Knaben", sagt Döderlein (Reden I, 16). Es tritt ihm hier „die Nothwendigkeit entgegen, den eigenen Willen und das Gelüste des Augenblicks zu bezähmen." Zugleich erfährt aber auch hier das junge Völklein, daß Gesetz und Ordnung in Staat und Kirche eine Wohlthat sei. Das Gesetz legt nicht bloß Pflichten auf, sondern gewährt auch Rechte. Die Schranken, welche der einzelne Schüler seinen Gelüsten setzen muß, sind auch seinen Mitschülern gesetzt und kommen als Schutz und Abwehr der Willkür ihm wieder zu gute. So lernt die Jugend unter wohl gehandhabten Gesetzen die gesetzliche Ordnung schätzen und ehren. Bei aller Unparteilichkeit und Strenge wird übrigens die das Gesetz handhabende Schulobrigkeit nicht vergessen dürfen, daß sie Kindern gegenübersteht. Der Richter im Staat hat als solcher kein Herz; aber die Schulobrigkeit darf ein Herz haben, darf ab- und zuthun. Wird schon im Staatsleben manchmal das auf die Spitze getriebene Recht zum Unrecht, so kann das auch im Schulleben geschehen, und billiges Unterschiedmachen verträgt sich wohl mit der erziehenden Gerechtigkeit, wird sich auch vor den Augen der Mitschüler rechtfertigen (s. Rechtspflege). „Nicht sowohl allen dasselbe, als jedem das Seine", meint Schrader.

Zu dem, worauf die Schulgesetze um des Schulzweckes willen dringen müßen, gehört namentlich Regelmäßigkeit und Pünctlichkeit im Kommen zur Schule (s. d. Art. Ordnung). In der Schule herrsche Stille. Sie ist äußere Lebensbedingung des Unterrichts. Wir denken hier auch an eine strenge, straffe Haltung des ganzen Leibes mit Händen und Füßen. Auch kleine an sich bei dem einzelnen Kinde wohl zu ertragende Bewegungen namentlich der Füße summiren sich bei einer gefüllten Schule zu einem beständig fortdauernden Geräusche. Das geht nicht. Die Schüler müßen ihre Glieder beherrschen und sich zusammennehmen lernen, wie nur immer eine Compagnie Soldaten auf das Commando: „Achtung!" Jüngeren Kindern fällt dieses gehaltene Sitzen schwer. Man gewöhne sie daran, gebe aber zwischen hinein kleine Pausen und ein: „Rührt euch!" oder Aufstehen und Niedersitzen, Aufheben und Senken der Arme nach Commando. Manche Lehrer haben sich an das beständige Schulgeräusche so gewöhnt, daß sie es gar nicht mehr warnehmen. Dies ist die verkehrte Ordnung. Das Gewöhntwerden ist an dem Kind. Der Lehrer achte seine Worte für zu gut, als daß er sie unter einen Haufen ungesammelter und sich gehen lassender Kinder würfe. Er höre bei der leisesten Unruhe auf zu reden. Eine consequente Einhaltung dieser Regel wird die Kinder in diesem Stück auf sich achten lehren. — Was aber den Händen und Füßen gilt, das gilt auch der Zunge. Die Schule verlangt Schweigen. Während des Unterrichts kein Geschwätz, auch nicht das leiseste. Namentlich ist das Einflistern mit allem Ernste zu verwehren, es geschehe aus was für einer Ursache es immer wolle. Manchen Schulen hängt dieses Uebel an, wie ein Aussatz. Er ist ein redender Zeuge wider die Lehrer. Wie wenig Begriff diese übrigens selbst manchmal von der sittlichen Bedenklichkeit des Einflisterns haben, das mag der Umstand beweisen, daß unter Umständen der Visitator (Revident) selbst vor Einbläsereien der Lehrer nicht sicher ist. Ja ist nicht selbst jene Unart mancher Lehrer, die Antwort des Kindes durch Anlauten der ersten Sylbe zu erleichtern, auch schon eine Art Einbläserei? — Mit dem Einflistern steht das Einsehen und Abschreiben (Spicken) oder Einsehen- und Abschreibenlassen auf gleicher Linie (s. d. Art.

Abschreiben). In der That ist es kaum glaublich, in welchen Abgrund von Unwissenheit Lehrer, die in diesem Puncte nicht aufmerksam sind, ihre Schüler versinken lassen. — Daß wir bei der Schulzucht auch die körperliche Haltung nicht übersehen, daß wir ein freies Sitzen verlangen, nur von der Rücklehne gestützt, daß wir faules Hineinliegen auf die ausgebreiteten Flügelknochen, das grobe Stützen des Kopfes mit einer Hand oder gar beiden nicht dulden, so wenig als das normalwidrige, Brust und Augen schädigende Einliegen beim Schreiben, daß wir auf richtige Federhaltung achten, ist selbstverständlich, wenn gleich von vielen Lehrern unbeachtet. Es ist unverantwortlich, wie diese körperliche Haltung in manchen Schulen vernachläßigt wird. Manchem Lehrer sind solche Dinge zu klein. In der Erziehung und Zucht haben aber auch die kleinen Dinge Bedeutung: sie summiren sich. Manche verlieren Muth und Geduld im Kampfe gegen die Macht der Trägheit, die da immer wieder hervortritt. Aber darin liegt eben das sittliche Moment bei der Gewöhnung zu anständiger und verständiger Körperhaltung, daß die Jugend so im täglichen Kleinkriege die großen Tugenden der Selbstverleugnung und Selbstbezwingung üben muß.

Die richtige Körperhaltung kann übrigens durch unzweckmäßige Sitzgeräthe in der Schule sehr erschwert werden. Die Schulleitungen haben diesen Gegenständen in neuerer Zeit größere Aufmerksamkeit geschenkt (s. d. Art. Schulgeräthschaften). Aber es that auch noth. Auch die Beschaffenheit des Schullocals (s. d. Art. Schulgebäude) ist der positiven Schulzucht nicht gleichgültig. Es sei geräumig genug, gesund gelegen, im Winter gehörig erwärmt, stets gelüftet, rein gehalten, Subsellien und Bänke geschont. Man wecke und pflege den Sinn für Schönheit und Sauberkeit bei jeder Gelegenheit. Keine kahlen Wände! Man nähre durch einige hübsche Bilder den Schönheitssinn. Daß an den reinen Tischen auch reine Leute sitzen, ist nicht mehr als billig (s. d. Art. Reinlichkeit).

Das Massenleben der Schule bringt Unbequemlichkeiten und Gefahren, welche die Schulzucht zu überwinden hat; aber es bietet auch Vortheile. Wir rechnen dahin die gemeinschaftliche Schulandacht, den Chorgesang und Massenspiele. Durch sie wird das Gemüthsleben der Jugend besonders nahe berührt. Die Schulandacht (s. Schulgottesdienst) betreffend beschränken wir uns auf die Bemerkung, daß mit derselben der Schule etwas wesentliches fehlen würde. Einmal läßt sich leider nicht voraussetzen, daß die Schüler alle jeden Morgen sich schon in einer angemessenen Hausandacht gesammelt haben; und dann erfordert das Schulgeschäft selber eine höhere Weihe; daß es mit Gott und einem Blick auf ihn anfange, ist für Lehrer und Schüler heilsam. Der Chorgesang, die Vereinigung vieler Stimmen unter ein melodisches und harmonisches Gesetz, erscheint abgesehen von seiner religiösen Bedeutung als eine edle Blüte des Gemeinlebens in der Schule und bezeugt, wo er mit Liebe und Geschick gepflegt wird, den alten Ruhm der Kunst: emollit mores. Gute, jugendfrische Lieder sind gute Gesellen für die Jugend, helfen sie bilden, schützen, bewahren. Aehnlich ist es auch mit den Spielen, welche das Gemeinleben in der Schule ermöglicht. Wer gute Lieder in die Jugend pflanzt und sich ihrer Spiele pflegend annimmt, der verdient sich an ihr einen Gotteslohn, jedenfalls gewinnt er ihr Herz. Ein Spaziergang, ein Ausflug mit der Schuljugend kann sich trefflich lohnen. So lange das Turnen noch den Charakter der Freiwilligkeit trug, konnte auch die fördernde Betheiligung an diesem zu den besonderen guten Werken gerechnet werden, mit denen sich ein Lehrer um die Schuljugend verdient machen mochte. Wo es zum allgemein verbindlichen Lehrgegenstand geworden, hat sich auch die Stellung des erziehenden Lehrers dazu einigermaßen geändert. — Auch auf ihrem Schulwege, wenigstens dem Wege von der Schule nach dem Elternhause wird je und je das Auge des Lehrers seine Kinder begleiten. Er wird auch Kenntnis von dem nehmen, was etwa von dem Betragen der Schüler außerhalb der Schule diesen zur Unehre gereicht, sobald es ihm zu Ohren kommt.

Es wäre nun noch einiger Hülfsmittel zur Handhabung der Schulzucht zu gedenken, als da sind: Schultagebuch (Diarium), Censur, Location, Schlußprüfung, Prämien. Allein da diese Gegenstände alle eine besondere Bearbeitung erfahren (s. d. Art. Schulacten, Schulzeugnisse, Rangordnung, Schulprüfungen, Schulprämien), so genüge es hier, nur eben an dieselben zu erinnern, indem die zweckmäßige Benutzung

derselben viel dazu beitragen kann, das Gewissen der Schüler zu schärfen, den Willen für das Gute zu stärken, Fleiß und Eifer zu ermuntern, Zucht und Ordnung zu wahren, und so den Gewinn der Schularbeit zu sichern.

Ein besonderes Absehen hat der Lehrer auf den Geist der Schule zu richten. Ist dieser Geist ein guter, so ist viel gewonnen. Namentlich ist der Vorgang der älteren Schüler einer Anstalt von großem Einfluß (vgl. d. Art. Mitschüler); denn es liegt in der Art der Jugend, lieber von ihresgleichen etwas anzunehmen, als von einem Vorgesetzten. Manchmal ist solch ein guter Geist reine Gottesgabe, hängt ab von einem günstigen Zusammentreffen mehrerer edleren und dabei kräftigen Naturen unter den Schülern. Im allgemeinen aber hängt auch hierin viel von der Persönlichkeit des Lehrers und des Schulvorstandes ab und von der Art, wie sie der Jugend und sonderlich den älteren Schülern entgegentreten. Als eine Grundregel möchten wir aufstellen: Vertrauen um Vertrauen!

Hiemit hätten wir das Feld der positiven Schulzucht ausgemessen. Es ist nur noch übrig, daß wir hervorheben, wie wünschenswerth für das Gedeihen einer durch die ganze Schule durchgeführten Geistes-, Arbeits- und Sittenzucht die Uebereinstimmung aller derjenigen sei, welche diese Zucht üben. Was den Unterricht betrifft, so ist eine zweckmäßige Vertheilung des Stoffes nach den Altersstufen dringendes Bedürfnis. Jede gute Schulanstalt hat deswegen ihren Unterrichtsplan, der den terminus a quo und ad quem in festen Zügen vorschreibt. Die Uebereinstimmung muß sich aber, soweit das nur immer möglich ist, auch auf die methodische Behandlung des Unterrichts erstrecken, und endlich auf die Sittenzucht im engern Sinne des Wortes. Der verantwortliche Pfleger dieser Uebereinstimmung ist der Vorstand der Anstalt, bei höheren Schulen der Director, in der Volksschule der Schulinspector. Ihm liegt es ob, theils die von der vorgesetzten Schulbehörde gegebenen Normen persönlich zu vermitteln, theils das Zusammenwirken und Zusammenfühlen der Lehrer zu befördern. Vor allem liegt ihm ob, den rechten Geist, der die Anstalt durchdringen soll, durch seinen persönlichen Einfluß zu fördern. Daß er dazu vor allem selbst eine gediegene Persönlichkeit sein muß, ernst und doch nicht steif, entschieden und doch nicht einseitig, fest und doch mild und tragend, durchgreifend und unbeweglich in Hauptsachen, und doch nachgebend in Nebendingen, gewaltig im Sinne des Herrn als Diener aller, das liegt nahe. Es ist für die leitenden Behörden nichts kleines, für solche Stellen immer die rechten Männer zu finden. In der Volksschule bieten sie sich in den Ortsgeistlichen dar. Die Voraussetzung, daß jeder Pfarrer als solcher auch ein guter Pädagog und geschickter Schulaufseher sein müße, wäre zu kühn; dennoch vereinigt das geistliche Amt so vieles, was auch den Pfarrer auf die Schule weist und für die Schule bildet, daß (abgesehen von Culturkampfzeiten) nur grundsätzliche Widrigkeit die Geistlichen von der Ortsschulaufsicht verdrängen könnte, sie komme aus einem Widerwillen gegen Christenthum und Kirche überhaupt, oder aus dem falschen Selbständigkeitstriebe des Lehrstandes. Wir begrüßen alle Bemühungen der Oberkirchen- und Schulbehörden, die Diener der Kirche in bestimmterer Weise, als früher geschehen, mit Theorie und Praxis der Schule bekannt zu machen, möchten aber auch hier vor einem Auseinanderreißen dessen, was von Gottes- und Rechtswegen zusammengehört, warnen. — Ein wichtiges Mittel, die Uebereinstimmung in Lehre und Zucht zu pflegen, ist der jeweilige Zusammentritt der Lehrer als Lehrerconvent, der sich auf dem Boden der Volksschule auch zu Bezirksconferenzen erweitert. Wir müßen aber hierüber, sowie über die Oberleitung der Schulanstalten, von denen auch die Anordnungen über die Schulzucht ausgehen und welche die Handhabung derselben überwachen, auf die einschlagenden besonderen Artikel (Schulconferenzen, Lehrercollegium, Lehrerconferenzen, Schulregiment) verweisen.

II. Negative Schulzucht. Wir haben es in der Schule und Erziehung mit Wesen zu thun, in deren Herzen auch schon die Thorheit der Sünde steckt, bald mehr, bald weniger entwickelt. Da muß denn zu der entwickelnden, aufbauenden, fördernden Thätigkeit des erziehenden Lehrers auch eine hemmende, niederhaltende, hindernde und wehrende treten. Alles nun was die Schulzucht in dieser Richtung thut, begreifen wir unter dem Namen der negativen Schulzucht. Wir halten positive und negative Schulzucht in der Betrachtung auseinander; in praxi werden sie vielfach einander be-

gleiten, ja bisweilen ineinander fließen. — Die positive Zucht sagt, was zu thun sei, die negative, was zu meiden. Sie thut das in Lehre mit Geduld, in Sagen und Wiedersagen. Man darf sich in der Schule nicht damit begnügen, dies und das einmal gesagt zu haben. Die Flüchtigkeit, Flatterhaftigkeit, Vergeßlichkeit besonders der frühern Jugend ist groß. Hat man eine Sache zwanzigmal gesagt, man muß sie in Gottes Namen zum einundzwanzigstenmal sagen. An die Lehre schließt sich an die Erinnerung und Ermahnung: die Erinnerung, die das bessere Ich des Schülers zu wecken sucht, die Ermahnung, die durch ernste Vorstellungen zum Guten zu bewegen oder als Abmahnung vom Bösen abzuhalten sucht. Treffliche Winke über die Kunst des Ermahnens giebt Zeller in seinen Lehren der Erfahrung (IV, 22). Fruchtet die Ermahnung nicht, so mag die Drohung kommen. Und fruchtet die Drohung nicht, dann trete die Strafe ein. Hiemit betreten wir das Hauptgebiet der negativen Schulzucht und behandeln es in dem besondern Artikel: Schulstrafen.

**Schulzwang.** I. Begriffliches. Unter Schulzwang versteht man gewöhnlich die staatliche Anordnung oder die gesetzliche Bestimmung, daß alle Kinder zur Schule angehalten werden sollen. Von einigen, wie von Kirsch „das Volksschulrecht", wird dies als allgemeine Schulpflichtigkeit bezeichnet, der gegenüber er unter „Schulzwang" die Nöthigung der Eltern versteht, ihre Kinder in eine bestimmte Schule zu schicken. Ein derartiger Schulzwang (richtiger: Schulbann genannt) besteht aber in Deutschland längst nicht mehr. — Die den Eltern oder deren Stellvertretern obliegende, vom Staate angeordnete und gehandhabte Verpflichtung, dafür zu sorgen, daß ihre Kinder Unterricht erhalten, kann nach der andern Seite hin als ein Recht jedes Kindes bezeichnet werden, geistig und leiblich entwickelt und ausgebildet, also auch unterrichtet zu werden, woraus folgt, daß der Staat bei dem Schulzwang nur als Beschützer und Wahrer eines den Kindern angeborenen Rechtes auftritt. Wie nach dieser Auffassung es als Pflicht des Staates erscheint, für den Unterricht der Kinder zu sorgen, so läßt sich auch sein Recht dazu vom polizeilichen Standpuncte leicht nachweisen. Danach liegt ihm die Pflicht ob, für das öffentliche Wohl zu sorgen; dies wird aber durch geistig und sittlich verwahrloste Menschen gefährdet. Wie er nun im übrigen zur Verhütung von Störungen des öffentlichen Wohles Gesetze giebt und Anordnungen trifft, so muß es auch sein Recht sein, im voraus dafür zu sorgen, daß die Mitglieder der staatlichen Gesellschaft dasselbe fördern, nicht zerstören. Dies geschieht aber wesentlich durch geeignete Erziehung und Ausbildung der Jugend. Daher folgt auch für den Staat das Recht, hartnäckige Eltern zur Erziehung ihrer Kinder anzuhalten und nöthigenfalls deren Erziehung selbst zu übernehmen. Und es folgt weiter sein Recht, diejenigen, welche ihren Untergebenen, Ortseingesessenen ꝛc. keine Schulen einrichten wollen, dazu zu zwingen. Die Nothwendigkeit des Schulunterrichts ist aber ferner ebenso durch die Bestimmung des Menschen, wie durch seinen leiblich geistigen Organismus begründet: wie das Kind der physischen Erziehung nicht entbehren kann, wenn es körperlich gedeihen soll, so kann es auch ohne intellectuelle und moralische Erziehung geistig nicht gedeihen, und der Aufgabe seines Lebens nicht genügen. Daß dies geschehe, liegt im Interesse der ganzen menschlichen Gesellschaft und namentlich ihres Repräsentanten, des Staates. Insofern darf es nicht als eine Tyrannei gegen die Eltern oder als ein Eingriff in deren Rechte angesehen werden, wenn der Staat sie anhält, ihre Kinder zu erziehen und zu unterrichten oder unterrichten zu lassen. „Der Schulzwang ist eine Wohlthat, ein Schutz der Kinder gegen elterliche Roheit, gegen elterlichen Eigennutz; es sind immer abstracte Vorstellungen und unpraktische Ideen, von denen aus gegen den Schulzwang argumentirt wird". Palmer ev. Päd.

II. Historisches. Erst durch Luthers Kirchenreformation wird die Verpflichtung der Eltern, für den Unterricht ihrer Kinder zu sorgen, ausgesprochen. So sagt Luther selbst in dem „Sermon, daß man die Kinder zur Schule halten solle" (ausg. von Walch Bd. X, S. 551): „Ich halte aber, daß auch die Obrigkeit hier schuldig sei, die Unterthanen zu zwingen, ihre Kinder zur Schule zu halten". Wenn er diese Forderung durch den Zusatz begründet: „denn sie ist wahrlich schuldig, die obgesagten Aemter und Stände zu erhalten, daß Prediger, Juristen, Pfarrer, Herrn, Schreiber, Aerzte, Schulmeister u. dgl. bleiben, denn man kann davon nicht entbehren"; so scheint

freilich mehr die Rücksicht auf die Wohlfahrt des Staates und der Gesellschaft, als das Anrecht der Kinder auf Unterricht hervorgehoben zu werden. Aber theils steht beides in genauem Zusammenhange mit einander, theils hob Luther auch wohl diejenigen Verhältnisse am stärksten hervor, welche am stärksten wirken konnten. Wenn er selbst mehr noch die Erhaltung und Förderung der Kirche im Auge hatte, so ist ihm daraus ebensowenig ein Vorwurf zu machen; denn wenn er für deren Erhaltung sorgte, sorgte er auch für die geistige Pflege der Jugend. Gerade darin besteht ein Hauptverdienst der Reformatoren um die Schule, daß sie dieselbe als Organ des Reiches Gottes würdigten und deshalb auch den Besuch derselben verlangten. Nicht unrichtig bemerkt übrigens Heppe (Geschichte des deutschen Volksschulwesens Th. I, S. 33) „daß der Begriff der Schulpflichtigkeit erst in derselben Allmählichkeit aufgekommen sei, in welcher das Institut des Küsters von dem Begriff der kirchlichen Katechisirübung abgelöst und unter dem der eigentlichen Schule betrachtet worden sei". Und noch längerer Zeit bedurfte es, bis die Theorie allmählich in die Praxis übergegangen war. In Württemberg z. B. verordnet zwar schon die Kirchenordnung vom J. 1559: „Die Pfarrer vnd Kirchendiener sollen dem Volck auff das wenigest im Jar zweymal, das erst im Früling, das andere gegen dem Winter in öffentlicher Predig eine ernstliche Verwarnung thun, das sie die Kinder fleißig zur Schule schicken". Aber es sind diese Ermahnungen noch keine gesetzlichen oder Zwangsbestimmungen. Wie mangelhaft überdies die Wirkung einer solchen Anordnung sich noch in der Praxis erwies, erkennen wir am besten daraus, daß wiederholt durch Verfügungen vom J. 1649, 1670, 1672 und 1679 die Verpflichtung aller Kinder zum Schulbesuch eingeschärft werden mußte. Seit der erneuten Schulordnung für die deutschen Schulen des Herzogthums Württemberg vom J. 1730 wurde zwar die Aufgabe der Volksschule von der Behörde mehr und mehr richtig aufgefaßt und von den Bewohnern mehr und mehr erkannt und anerkannt; aber erst in der Verordnung vom J. 1787 wurde ausdrücklich die Schulpflichtigkeit aller Kinder vom 6. bis zum 14. Jahre ausgesprochen, und erst seit der evangelischen Schulordnung v. J. 1810 wurde täglicher Schulbesuch, auch während des Sommers, in den evangelischen Landestheilen, später (obwohl die katholische Schulordnung schon 1808 erlassen war) auch in den katholischen Landestheilen zum Gesetz erhoben. Aehnlich war die Entwicklung der Dinge überall in deutschen Landen, so namentlich in Preußen.

Hier wurde ein strenger Schulzwang erst durch die Schulordnung vom J. 1736 (Principia Regulativa; Vormbaum Th. III, S. 356—364) begründet, und zwar nach § 9 und § 15 hinsichtlich der Jugend von 5—12 Jahren, worauf durch das Generallandschulreglement vom 12. Aug. 1763 die Schulpflichtigkeit vom 12. bis in das 13. und 14. Jahr ausgedehnt wurde. Das unter dem 5. Febr. 1794 publicirte Allgemeine Landrecht bestimmte sodann in Theil II, Tit. XII über die Schulpflichtigkeit Folgendes: § 43. „Jeder Einwohner, welcher den nöthigen Unterricht für seine Kinder in seinem Hause nicht besorgen kann oder will, ist schuldig, dieselben nach zurückgelegtem fünften Jahre zur Schule zu schicken. § 44. Nur unter Genehmigung der Obrigkeit und des geistlichen Schulvorstandes kann ein Kind länger von der Schule zurückgehalten oder der Schulunterricht desselben wegen vorkommender Hindernisse für einige Zeit ausgesetzt werden. § 46. Der Schulunterricht muß solange fortgesetzt werden, bis ein Kind nach Befund seines Seelsorgers die einem jeden vernünftigen Menschen seines Standes nothwendigen Kenntnisse gefaßt hat." Später (1826 u. 1828) ist durch Rescripte des Unterrichtsministeriums für den Beginn der Schulpflichtigkeit eine Beschränkung insoweit eingetreten, als genehmigt ist, daß für Filialistenkinder das vollendete sechste bzw. das vollendete siebente Lebensjahr als Anfang des schulpflichtigen Alters betrachtet werde.*) Die Verfassung vom 30. Jan. 1850 endlich sagt in § 21: „Für die Bildung der Jugend soll durch öffentliche Schulen genügend gesorgt werden. — Eltern und deren Stellvertreter dürfen ihre Kinder oder Pflegebefohlenen nicht ohne den Unterricht lassen, welcher für die öffentlichen Volksschulen vorgeschrieben ist."

---

*) In Beziehung; auf den Eintrittstermin ist auch in den andern deutschen Ländern ein Rückschreiten der gesetzgeberischen Normen rücksichtlich eines früheren Anfangs zu constatiren.

In den übrigen deutschen Ländern ist die allgemeine Schulpflichtigkeit ebenfalls anerkannt, wenn auch nicht durchgängig mit der in Preußen geübten Strenge zur Geltung gebracht. Dagegen ist dieselbe in den außerdeutschen Ländern Europas zwar gleichfalls meistentheils als Forderung hingestellt, aber theils aus Mangel an Controle, theils und besonders wegen Mangel an den nöthigen Schuleinrichtungen nicht durchgeführt.

III. Rechtliches. Der unter I. entwickelte Begriff des Schulzwanges als allgemeiner Schulpflichtigkeit enthält „unter einem abstoßenden Namen eines der edelsten Menschenrechte: das der deutschen Nation eigenthümliche, ihre Macht und weltgeschichtliche Mission mitbegründende Grundrecht auf eine humane Bildung." Diese bedarf aber insofern noch einer näheren Erklärung, als noch nicht ohne weiteres das Object des zu ertheilenden Unterrichts, wie die Dauer desselben, ausgesprochen ist. In der Regel wird (vgl. unter II.) nur die Zeitdauer dieses Unterrichts näher angegeben, also vom vollendeten 5. oder 6. bis zum 13. oder 14. Lebensjahre, aber es fehlt noch die Bestimmung des Unterrichtsobjects.*) Man hat daher dieser staatlichen Anordnung in Bezug auf die Zeitdauer den Vorwurf gemacht, daß sie nur eine auf ein äußerliches Moment basirte, im einzelnen höchst verschiedene und zufällig wirkende sei. Aber einestheils liegt selbst in dieser Anordnung des Schulbesuchs bis zu einem bestimmten Lebensalter auch ein innerliches d. h. ein mit der Sache selbst in engerem Zusammenhange stehendes Moment; denn das Lebensalter bedingt den Beginn der leiblichen und geistigen Befähigung unterrichtet zu werden; ebenso steht mit dem Lebensalter die Reife des Verständnisses und der Bildung, welche die Entlassung aus der Schule gestattet, in der Regel in engem Zusammenhange. Andrerseits ist auch die Grenze nicht willkürlich gesetzt, sondern nach vielfacher und langjähriger Erfahrung dasjenige Alter angenommen, welches für die Confirmation als das im allgemeinen richtige sich bewährt hat. Ueber den Grad der Bildung, welchen das Kind bis dahin erlangt hat, giebt die Befähigung zur Confirmation einen gewißen Anhalt. Obgleich für dieselbe hauptsächlich die religiösen Kenntnisse den Maßstab bilden, so setzen doch diese auch eine gewiße allgemeine geistige Bildung voraus, namentlich die Kenntnis des Lesens und Schreibens, im wesentlichen die elementarsten Kenntnisse. Damit bezeichnet der Staat ein bestimmtes Maß von elementarer Bildung als Minimum, ohne welches niemand auferzogen werden dürfe.

Ueber dies Object des Schulzwangs hat nun Rümelin in der Zeitschrift für die gesammte Staatswissenschaft, Jahrg. 24, Heft 2, S. 311—332 ausführlich gesprochen. Er stimmt zwar mit der Forderung des Staates überein, daß ein jedes Kind ein bestimmtes Maß elementarer Bildung sich aneigne; aber in Rücksicht auf die Angehörigen der Kinder, welchen dadurch eine Beschränkung der freien Verfügung über ihre Kinder, namentlich deren Arbeitskraft auferlegt wird, die ihnen oft sehr schwer fällt, verlangt er eine andere Anordnung, dieses Maß der Bildung oder der Kenntnisse zu bestimmen und schlägt deshalb vor, es solle jedes Kind aus der Schule entlassen werden, sobald es das vom Staate bestimmte Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten nachgewiesen habe; dieser Nachweis solle durch eine Prüfung der Bezirksschulinspectoren festgestellt werden. Dieser Schulbildung solle sich sodann ein Fortbildungsunterricht von etwa vier bis sechs wöchentlichen Unterrichtsstunden bis zum Eintritt ins bürgerliche Leben anschließen.

Diesem Vorschlage Rümelins ist in seiner Gesammtheit entgegenzustellen, daß der ganze Unterricht der Volksschule dadurch veräußerlicht werden müßte. Schulkenntnisse und Schulbildung sind keine Wechselbegriffe (vgl. den Art. Bildung und Roth, Kleine Schriften I, 343 ff.). Rümelin erkennt das zwar insofern selbst an, als er im gleichen Zusammenhang mit jenen Kenntnissen und Fertigkeiten „elementare Bildung" verlangt; allein da er diese nur eben durch eine Schulprüfung ermitteln lassen will,

---

*) In Württemberg sagt das Gesetz über die Volksschulen vom 29. Sept. 1836 in Art. 1: „Zweck der Volksschulen ist religiös-sittliche Bildung und Unterweisung der Jugend in den für das bürgerliche Leben nöthigen allgemeinen Kenntnissen und Fertigkeiten." Art. 2: „Wesentliche Gegenstände des Unterrichts in den Volksschulen sind Religions- und Sittenlehre, Lesen, Schreiben, deutsche Sprache, Rechnen und Singen."

so beschränkt er den Begriff doch wieder auf Kenntnisse und Fertigkeiten. Die Volksschule soll aber wirklich Bildung gewähren und sie gewährt sie auch, theils mittelst gewißer Kenntnisse und Fertigkeiten als eine Frucht derselben, theils durch Gewöhnung und Zucht. Die erstrebten Kenntnisse aber gewinnt die Masse der Volksschüler nicht in raschem Fluge, sondern durch Arbeit, manchmal recht angestrengte Arbeit, unter viel Aufwand von Geduld von Seiten des Lehrers. Ebenso müßen die vorbereitenden Fertigkeiten des Lesens und Schreibens durch lange Uebung in der Weise mechanisch werden, daß die sinnlichen Organe sie vollziehen, ohne daß der Geist eine besondere Aufmerksamkeit darauf zu richten hat. Alle diese Uebung aber verlangt Zeit und zwar viel Zeit. Als zweites Bildungsmittel der Volksschule nannten wir Gewöhnung und Zucht. Solche Gewöhnung und Zucht aber will ebenfalls ihre Zeit haben; je länger sie wirksam war, desto nachhaltiger sind ihre Resultate. Es braucht die Elementarbildung mit éinem Wort längere Zeit zum Reifen.

Weiter aber hat schon in dem Fall, wenn man nur auf Kenntnisse sieht, die Aufstellung eines festen Prüfungsprogramms ihre großen Schwierigkeiten, wie viel mehr, wenn nicht nach den Schulkenntnissen allein, sondern auch nach der Schulbildung gefragt wird. Kenntnisse lassen sich am Ende ermitteln (freilich durch eine Prüfung an einem ungewohnten Ort bei blöden Bauernkindern sehr schwer); aber wie will man in der nothwendig kurz zugemessenen Zeit der Prüfung die vergänglichen Resultate des äußerlichen Abrichtens und Drillens von den Früchten gründlichen Unterrichtes und stillen treuen Fleißes unterscheiden, wie sich von den Erfolgen der erziehenden Thätigkeit der Schule überzeugen? Bei einer solchen Prüfung würde der leicht, weil äußerlich auffassende Kopf, bei dem nichts in die Tiefe geht, vor den langsamer, aber tiefer auffassenden Schülern bestehen, die doch in der Hauptsache den Kern unserer Schulen bilden. Und während jetzt diejenigen Lehrer am meisten geschätzt werden, die einen recht zahlreichen guten Mittelschlag und möglichst wenige Nachzügler haben, würden alsdann diejenigen den Vorzug haben, welche viele Schüler unter die besten brächten, unbekümmert um die Zurückbleibenden. — Wenn denn also eine auch nur einigermaßen zweckmäßige Prüfung der Bildungsresultate der Volksschule nicht möglch ist, so kann man auch die Dauer der Schulpflichtigkeit von einer solchen nicht abhängig machen, sondern muß es als das richtige Verfahren erkennen, daß man überall, wo man den Grundsatz der allgemeinen Schulpflichtigkeit durchgeführt hat, von der Bestimmung der Schulzeit ausgegangen ist. Die Aufstellung eines Minimums von Kenntnissen würde nur zur Folge haben, daß die in der Prüfung mit Noth bestehenden Schüler dennoch entlassen würden, während sie in ein paar weiteren Schuljahren es noch zu einem besseren Resultat hätten bringen können; die wohlbestandenen aber, die in 2—3 Jahren einen höheren Grad der Bildung hätten erreichen können, würden um diesen Vortheil verkürzt. Diese Verkürzung wäre aber um so bedauerlicher, weil sie die Jahre träfe, in welchen das nahende Jünglings- und Jungfrauenalter durch erhöhte Empfänglichkeit, durch Erweiterung des Gesichtskreises und des Interesses, durch Erwachen der höheren Vermögen des Geistes und Gemüths sich ankündigt, die Fortschritte rascher werden, die Früchte des Lernens erfreulicher. In diese Zeit, die zweite Hälfte des schulpflichtigen Alters, fallen daher auch in einer wohleingerichteten Schule überwiegend die materiell bedeutenderen Unterrichtsfächer. — Aber kann man nicht sagen: eben aus den gesteigerten Aufgaben der letzten Schuljahre folgt, daß der Staat den begabteren mehr aufnöthigt, als was er von ihnen zu verlangen berechtigt ist? Wir glauben: Nein. Der Vater ist verpflichtet, seinem Kinde eine angemessene Bildung zu verschaffen. Nun ist innerhalb der Volksschule das angemessene Bildungsziel für den schwachbefähigten Schüler ein anderes, als für den wohlbefähigten, aber beide werden ihr Ziel erreichen können innerhalb der Schulzeit, wie sie jetzt vom Staate vorgeschrieben ist, der erstere mit Mühe, der zweite mit Leichtigkeit; diese Möglichkeit, das höhere d. h. in diesem Fall das angemessene Bildungsziel zu erreichen, darf der Vater eines begabten Kindes nicht unbenützt lassen, also darf auch der Staat als Obervormund das nicht zugeben.

Aber eben hier liegt nun für R. der entscheidende Gegengrund gegen das bis jetzt geltende System, darin nämlich, daß begabte und unbegabte Schüler die gleiche Zeit auf den Schulbänken absitzen müßen, sofern dies zur Folge habe, daß es an einem

wirksamen Impuls für Lehrer, Eltern und Schüler fehle; dadurch werde die Volksschule innerlich gelähmt und zu einem stagnirenden Institut herabgedrückt, daraus erkläre sich hauptsächlich das im großen und ganzen stattfindende Misverhältnis zwischen der auf das deutsche Volksschulwesen verwendeten Zeit und Arbeitskraft und dem kleinen Resultat an wirklicher Volksbildung. Dieses Urtheil scheint uns in der Allgemeinheit, wie es ausgesprochen ist, zu hart, da es nicht wenige Volksschulen giebt, deren Leistungen erfreulich sind, so daß billig zu bezweifeln ist, ob die ungenügenden Leistungen anderer sich vorzugsweise aus dem obigen Grunde erklären lassen. Ueberdies fehlt es auch der Volksschule gar nicht so sehr an Reizmitteln zum Lernen, wie bei jener Klage vorausgesetzt wird. R. will freilich dieselben durch die Ermöglichung einer Abkürzung der Schulzeit bedeutend verstärken. Allein mit der Abkürzung der regelmäßigen Schulzeit wird für die Jugend der Volksschule auch die geordnete Beschäftigung mit geistigen Dingen abgekürzt und sie wird damit um das Stück Poesie, das in dem normalen Schulleben liegt, ärmer gemacht. Für ihre sittliche Bildung könnte es wohl nicht anders als nachtheilige Folgen haben, wenn ein Theil der Jugend ein paar Jahre früher von Schule und Schulpflicht losgesprochen würde; auch in dieser Beziehung ist es eine wahre Wohlthat, daß die nach der gegenwärtigen Einrichtung letzten Schuljahre noch unter der Zucht der Schule stehen. Einer gesunden körperlichen Entwicklung aber kämen diese Jahre in den meisten Fällen doch nicht zu gute; sie würde vielmehr infolge der Ueberbürdung mit körperlicher Arbeit unzähligemal verkümmert werden.

R. macht aber selbst dem bisherigen Princip eine Concession mit seinem Vorschlag einer Repetir- und Fortbildungsschule. Dies Auskunftsmittel halten wir für unzulänglich. In 4—6 Stunden könnten höchstens die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten erhalten, nicht aber erweitert und fortgebildet werden, ja es ist zu fürchten, daß auch diese neben den Arbeiten ganz anderer Art, welche die jungen Leute vorwiegend in Anspruch nehmen würden, sich allmählich wieder verlören und in Vergessenheit geriethen. Diese Art Schule könnte also nicht zur Fortbildungsschule werden und damit fiele ein bedeutender Reiz zum Besuch derselben weg und der Kampf mit den Schulversäumnissen würde um so schwieriger, weil der Schüler durch die Prüfung sich das Entlassungszeugnis erworben hätte. Dann erst wäre die Schule eine Last ohne jeglichen Erfolg, eine Last, die für Filialistenkinder vollends unerträglich würde.*)

**Schwachsinn.** (Idiotismus und Cretinismus). Schwachsinn und Blödsinn, die Bezeichnungen für einen niedreren und einen höheren Grad allgemeiner geistiger Schwäche, unterscheiden sich auch darin, daß der erste Ausdruck nur von jener Schwäche gebraucht wird, die angeboren oder jedenfalls schon im kindlichen Alter ausgeprägt ist, während der zweite keine solche ausschließliche Beziehung in sich enthält.

Im allgemeinen nun wird die schon in der Entwicklungszeit des Menschen sich kundgebende Geistesschwäche Idiotismus genannt (Ἰδιώτης ein ununterrichteter Mensch); Cretinismus aber heißt sie in dem besondern Fall, wo sie mit bedeutender, am Kopf und an anderen Theilen sich zeigender körperlicher Misgestaltung wesentlich verbunden auftritt. Am schärfsten und eigenthümlichsten prägt der Cretinismus sich da aus, wo er auf begrenztem Gebiet als einheimisches Uebel massenhaft vorkommt, und aus einer dieser Gegenden, dem Wallis, stammt auch sein Name (vielleicht das romanische cretina: Creatur, elendes Geschöpf).**)

Sehen wir vorerst noch von den Besonderheiten des Cretinismus ab und beachten wir zunächst die körperliche Grundlage alles Idiotismus, so können wir sagen, daß dieselbe wesentlich in einer mangelhaften Entwicklung des Gehirns gegeben ist. Denn

---

*) Es dürfte von Interesse sein, über die Frage der Schulzeit die Schrift von Dr. Böhmert: Untersuchung und Bericht über die Lage der Fabrikarbeiter, Zürich 1868, namentlich S. 76—90 zu vergleichen.

**) Wir unterscheiden nach Obigem schwachsinnige und blödsinnige Idioten, schwachsinnige und blödsinnige Cretinen, während in Veröffentlichungen aus Norddeutschland die Worte „Blödsinnige," „Blödenanstalt" u. s. w. gewöhnlich auf die beiden, oben unterschiedenen Grade geistiger Schwäche zugleich bezogen werden. — Von einer dritten Art des Idiotismus, deren Wesen nicht vollständig unter den Begriff der Schwäche fällt, von den „kranksinnigen" Idioten, wird erst an passender Stelle im Folgenden die Rede sein.

je weiter die Kunst sich entwickelt, den Bau des menschlichen Körpers bis in seine Feinheiten zu verfolgen, um so allgemeiner werden am Idiotengehirn oder an seinen Hüllen beträchtliche Abweichungen vom Gesunden entdeckt. Es ist nun zwar bis jetzt nur in kleinstem Umfang gelungen, Beziehungen festzustellen zwischen einzelnen solchen körperlichen Abweichungen und entsprechend vorhandenen Hemmungen bestimmter Seelenvorgänge. Dennoch lohnt es sich für jeden, der Idioten in Mehrzahl beobachtet, Kenntnis zu nehmen von gewißen häufigsten Arten des körperlichen Fehlers, zumal dieselben sich oft sehr deutlich schon in der äußeren Erscheinung des Idioten ausprägen. Sie betreffen das Gehirn theils unmittelbar, theils — indem sie den Hirnschädel zunächst angehen — mittelbar und bestehen zur Zeit der ausgesprochenen Idiotie (in der späteren Kindheit und im Jünglingsalter) selten mehr in frischen oder noch lebhaft fortschreitenden Krankheitsvorgängen, sondern weitaus meistens in Bildungshemmungen (Stehenbleiben auf einer früheren Entwicklungsstufe) oder in der Hinterlassenschaft abgelaufener Krankheiten. Der Beginn dieser körperlichen, den Grund der Idiotie legenden Störungen fällt regelmäßig in die Zeit des Lebens im Mutterleibe oder in die ersten 5—6 Lebensjahre, nur ausnahmsweise später.

Die häufigsten Fälle sind nun folgende: 1. Aus Hirnentzündung hervorgegangener Schwund der Nervenmasse in größeren oder kleineren Hirnbezirken. Zumal die zahlreichen Fälle, wo ein bis in die Zahnungszeit oder noch länger richtig entwickeltes Kind mit Fieber und Convulsionen („Gichtern") schwer erkrankt, um, scheinbar wieder genesen, von da an doch geistig zurückzubleiben, sind gewöhnlich auf solche Weise veranlaßt. 2. Das allgemein oder in bestimmten Theilen zu klein gebliebene Gehirn (eine Verkümmerung, welche allerdings im ersten Fall häufiger, als nicht, auf Hemmung des Schädelwachsthums beruht). Mitunter fehlen umfängliche Theile ganz; oftmals findet sich bedeutende seitliche Ungleichheit. 3. Die Gehirnwassersucht, d. h. die Ansammlung einer krankhaft großen Flüßigkeitsmenge in den Hirnhöhlen. 4. Das infolge fehlerhafter Schädelbildung in seiner Entwicklung behinderte Gehirn. Diese Ursache sehr vieler, besonders auch schwerer Fälle der Idiotie ist verständlich, wenn wir beachten, daß die knöcherne Hirnschale, so lange sie wächst, sowohl an ihrem Grunde, als am Schädelgewölbe aus einer Anzahl durch weiche Zwischenlage verbundener Knochen besteht, welche an ihrem Umfang wachsen, so lange diese Zwischensubstanz besteht, und welche andrerseits alle oder einzeln in ihrem Wachsthum zurückbleiben können. Ganz besonders schädlich ist es also, wenn da oder dort die weiche Masse zu früh verknöchert,*) und dieser zumal am Schädelgrunde schon von älteren Beobachtern ins Auge gefaßte Vorgang ist unter den körperlichen Ursachen der Idiotie seit der Mitte unseres Jahrhunderts der mit dem meisten Eifer verfolgte Punct geworden.

Nur im ersten von den vier bezeichneten Fällen fehlt eine bezeichnende Misgestalt des Kopfes ganz. In den höheren Graden der andern drei Fälle besteht sie in auffälliger Weise. Allgemeines Zurückbleiben der Gehirnentwicklung führt nothwendig zu Kleinheit des Hirnschädels (Mikrocephalie),**) gleichwie andrerseits die Gehirnwassersucht ihn beträchtlich vergrößert (Makrocephalie) und ihm das durch die große Vorwölbung der Stirne, die Niedrigkeit und vertiefte Lage der Augenhöhlen und die weite Ueberdachung der Ohrgegenden durch den Hirnschädel bedingte eigenthümliche Aussehen des „Wasserkopfes" giebt.***) Zurückbleiben des ganzen Schädeldaches im Wachsthum bei starker Entwicklung des Schädelgrundes (zumal in die Länge) giebt die unter dem unberechtigten Namen des „Aztekentypus" bekannt gewordene, vogelähnliche Bildung. Minder ausgedehnte Wachsthumshemmungen am Schädeldach (zumal mit „compensirender" vermehrter Entwicklung in derjenigen Richtung, die zur verkürzten quer steht) führt zu dem zu kurzen, zu schmalen, zu niedern, zum schräg verengten Kopf, zum Spitzkopf, zur sogenannten Maske und andern stets auf Entwicklungshemmung des

---

*) Im erwachsenen Alter ist das überall bis auf kleine Reste, im Greisenalter überall vollständig geschehen.

**) Der Gesichtstheil des Kopfes hat hiebei häufig seine gewöhnliche Größe und läßt dann das Misverhältnis nur um so stärker hervortreten.

***) In seltenen Fällen ist Entwicklung des Gehirnes selbst zu krankhaft großer Masse die Ursache der Makrocephalie und des Idiotismus.

Gehirns hinweisenden, wenn auch nicht immer aus ihr hervorgegangenen Kopfformen. Immer in Knochenkrankheit ursprünglich begründet sind dagegen diejenigen Formen, die aus Verkümmerung des Schädelgrundes hervorgehen. Die wichtige, am Grunde befindliche Knochenverbindung verlauft quer und ihre zu frühe Verknöcherung führt deshalb zur Verkürzung des Schädelgrundes; sie bringt dadurch jene Gesichtsbildung hervor, die dem Cretinismus (im engsten Sinn, dem einheimischen, hochgradigen) ganz besonders zukommt und ausgezeichnet ist durch vorgeschobenen Nasenrücken (aufgeworfene Nase), tief eingedrückte, sehr breite Nasenwurzel, also weit von einander abstehende Augen, breite, aber wenig tiefe Augenhöhlen und vorgeschobene Jochbeine und Kiefer (Prognathismus). Es kann dabei Mikrocephalie bestehen; doch ist häufig durch Compensation die Schädelgestalt in der einen oder andern Richtung erweitert, so daß sehr verschiedene Formen zu Stande kommen.

Schlüsse aus den beschriebenen auffälligen Misbildungen des Schädels auf entsprechende Mängel im Ausbau des Gehirnes sind deshalb nur in grober Weise möglich, weil theils der Umfang des einzelnen Gehirnabschnittes keineswegs direct maßgebend ist für die Beurtheilung dessen, was dieser leisten wird, theils auch die unbekannte Dicke des Schädeldaches (ganz abgesehen von den wichtigen, am Grunde liegenden, ganz unzugänglichen Hirntheilen) einem Schlusse auf diesen Umfang wenig Zuverläßigkeit gewährt. Wäre dem aber auch anders, so liegt doch (entgegen den voreiligen Aufstellungen der „Schädellehre") die Kenntnis von den Verrichtungen der einzelnen Theile des Gehirnes,*) wie bemerkt, trotz verschiedenen, zweifellosen, aber noch zerstreuten Feststellungen noch so in den Anfängen, daß wir, ohne letztere hier wiederzugeben und gleichsam ohne Brücke von der im Kopfe verkörperten Grundlage der Idiotie zur Betrachtung ihrer in den Verrichtungen sich kund gebenden Erscheinungen übergehen müßen. Wir wenden uns dabei des Zusammenhangs wegen zunächst nach der rein körperlichen Seite, indem wir die Einflüsse des Nervensystems, zumal des Gehirns auf die Ernährung des Körpers der Idioten, auf den Blutumlauf und die Wärmeentwicklung, die Fortpflanzung, die Muskelbewegung und die Sinnesthätigkeit ins Auge fassen.

Eine der gewöhnlichsten Erscheinungen, allerdings oft durch große Vernachläßigung seitens der Angehörigen mitverschuldet, ist ein sehr mangelhafter Ernährungsstand und ein zurückgebliebenes Wachsthum der Idioten. Viele können aus allgemeiner Schwäche weder gehen, noch stehen, und manche leiden daneben an stetiger blauer Färbung und Kälte der Glieder. Auch in vielen leichteren Fällen giebt sich in kraftloser Haltung des Körpers, unsichrem Gang, unbehülflichem Gebrauch der Hände, unüberwachtem Abgang der Entleerungen des Körpers nichts anderes, als die allgemeine Schwäche kund. — Bei manchen ist die Bereitung von Speichel in einer Weise gesteigert, daß er ihnen beständig aus dem Munde fließt. — Die Geschlechtswerkzeuge sind bei vielen Idioten höchsten Grades ziemlich verkümmert und damit auch ihre Verrichtungen unterdrückt. In andern Fällen sind sie auf gewöhnlicher Höhe entwickelt; auch frühzeitige krankhafte Steigerung des Triebes und Onanie findet sich. Im ganzen aber ist der Idiotie eher eine Minderung, als eine (oft behauptete) Steigerung des Geschlechtstriebes eigen und der Glaube an letztere hat wohl am meisten seinen Anhalt in dem, wie leicht verständlich ist, schamlosen Benehmen mancher in geschlechtlicher Aufregung befindlichen Idioten. — Aeußerst zahlreich sind die Fälle von Störung der Muskelthätigkeit, die sich kund giebt in gänzlicher Leistungsunfähigkeit oder in Unmöglichkeit geordneten Zusammenarbeitens von Muskelgruppen oder in fortdauernder zweckloser Zusammenziehung oder in anhaltendem Zittern einzelner Muskeln oder in großen, durch freie Zwischenräume getrennten Krämpfen oder in der Störung zweckmäßiger Bewegungen durch unfreiwillige Mitbewegungen u. dgl. So begegnen wir also sehr häufig Schwächen oder vollständigen Lähmungen einzelner Theile, öfters dauernd gewordenen Verkürzungen von Muskeln in Form von Schielen der Augen, Schiefhals, Klumpfuß, Anpressung der Kniee an die Brust, Beugung eines Armes mit einwärtsgedrehter und geschlossener Hand; dann wieder findet sich Zittern z. B. der zum Schreiben bestimmten Hand oder des ausschreitenden Beines, anhaltendes Rollen oder Blinzeln der Augen, Stottern,

*) Bei manchen Idioten, zumal auch Cretinen finden sich auch noch bedeutende Mängel am Rückenmark.

Verziehung des Gesichtes zu allerhand Grimassen beim Sprechen, anhaltendes Zucken im Gesichte, Krämpfe der Zehen, ausgedehntere, veitstanzartige Krämpfe, beständige allgemeine Muskelunruhe und endlich die vollständigen Anfälle der fallenden Sucht (Epilepsie). — Unwillkürlich, wie die Krämpfe, aber doch wie auf gewiße Ziele gerichtet erscheinen die („automatischen") oft ununterbrochenen und taktförmigen Bewegungen mancher Idioten, die sich schaukeln, den Kopf schütteln, an den Fingern lecken, in die Hände klatschen, an die Wand schlagen, singen, murmeln, blasen u. s. w. Mehr, als die Krämpfe, veranlassen diese Bewegungen zu der Frage nach einer ihnen zu Grunde liegenden Absicht, ohne daß jedoch eine Antwort möglich wäre. — Von den Sinnen ist der Gesichtssinn am seltensten mangelhaft, abgesehen von den erwähnten, die Stellung der Augen betreffenden Gebrechen. Farbenblindheit kommt in ihren verschiedenen Abstufungen vor. Häufiger ist das Gehör unvollkommen und am häufigsten der Geschmack und der Geruch; oftmals werden deshalb abstoßende Dinge in den Mund genommen, selbst verzehrt. Nicht eine höhere Entwicklung des Geruchssinnes, sondern nur eine thierähnliche Verwendung desselben findet sich bei denen, welche alles in ihrer Nähe, Menschen und Dinge beriechen. Der Tastsinn ist häufig stumpf, ebenso der für die richtige Ausführung feinerer Bewegungen, z. B. des Schreibens, so wesentliche Muskelsinn.

Von der nur aufnehmenden Verrichtung der Sinne führt uns unsere Betrachtung unmittelbar zum geistigen Leben der Idioten. Denn auf die Erregung des Innern durch die Sinnesberichte zu gewißen Empfindungen folgt bei jedem Menschen die Ausgestaltung derselben zu mehr oder minder deutlichen Gedanken oder Gefühlen; dieselben treffen und wirken zusammen (zu Reflexionen, Urtheilen im ersten, zu Stimmungen, Gesammtgefühlen im zweiten Fall) unter sich und mit bereits im Innern des Menschen angesammelten, ihm zu eigen gewordenen Vorstellungen und führen schließlich zur Bildung innerer, nach Verwirklichung zielender, klarer oder dunkler Bewegungsanschauungen (Willenserregungen, Triebe), deren Ausführung wieder in das rein körperliche Gebiet fällt. Von den Gliedern obiger, das ganze geistige Leben enthaltenden Kette treffen wir nun bei dem einen Idioten mehr dieses, bei dem andern mehr jenes schwach; jedes aber überträgt die Wirkung seiner Schwäche mehr oder minder auf das ganze geistige Leben des Individuums, und so ist es gerechtfertigt, gewiße Grade des Idiotismus überhaupt zu unterscheiden.

In den schwersten, hauptsächlich dem Cretinismus zugehörigen Fällen der Idiotie ist von auch nur etwas klareren, aus den Sinneseindrücken erwachsenden Vorstellungen gar nichts merklich. Gefühle allerdings und Stimmungen gehen auch hier schon nothwendig aus den körperlichen Empfindungen hervor und haben, je nachdem sie schmerzlich oder angenehm sind, bald den Ausdruck finsterer Verworrenheit, selbst thierischer Wildheit, bald den des sanften, stets freundlichen und lächelnden, nichtssagenden Blödsinns zur Folge. Das geistige Leben verlauft hier bei einzelnen nur wie ein Traum ohne alle höhere Lebensäußerung, bei der Masse ist es wenigstens beschränkt auf Spuren von Warnehmung der Außenwelt, von Erkennung einzelner Personen, Beachtung einzelner oft gehörter Laute, und die Bestrebungen und Willensbewegungen gehen hauptsächlich aus Trieben, zumal dem Nahrungstrieb hervor. Die Sprache fehlt gänzlich*).

Auf einer höheren, zweiten Stufe werden aus den sinnlichen Eindrücken schon etwas bestimmtere Vorstellungen gebildet; aber es sind sehr wenige, überdies so flüchtige und oberflächliche, daß sie vereinzelt bleiben und schwinden und an ihnen die verallgemeinernden Vorgänge (die Abstractionsprocesse) fast gar nicht von statten gehen. Es fehlt also an jener, bei jedem Gesunden ganz unwillkürlich erfolgenden Bewegung und Verarbeitung der sinnlichen Eindrücke, welche sie durch Verknüpfung mit andern erst zu einem wirklichen geistigen Besitz unseres Innern macht; es fehlt an einem festen,

*) Die Verhältnisse der Sprache sind so eingreifend in den ganzen Bildungsvorgang des Innern und so wichtig für die Möglichkeit der Erziehung und des geistigen Weiterschreitens, daß sie große Beachtung verdienen. Entscheidend aber in der bezeichneten Richtung sind sie nicht; die rein äußerliche Sprechfähigkeit ist noch durchaus kein Maßstab für die Intelligenz des Schwachsinnigen.

geordneten Gedankeninhalt, der die neu entstehenden Vorstellungen kräftig aufnehmen, Urtheile erzeugen, die Willensantriebe bestimmen könnte; es fehlt noch an der Voraussetzung des Selbstbewußtseins, an dem Bestehen eines thätigen Ich. Auch die Sprache fehlt noch ganz oder bringt es nicht zur Wortbildung. Mit dem gesprochenen Worte fehlt aber eben zugleich das innere Sprechen und damit das wesentlichste Glied für die Bildung der Abstractionen. Der Wille ist schwach; Thätigkeit besteht kaum, am ehesten noch gewiße in der eintönigsten Weise sich wiederholende Bewegungen, ein Spiel mit glänzenden, klingenden und ähnlichen Dingen, oder dgl. Haltlosigkeit oder Stumpfheit des Gemüthes besteht noch allgemein; nur übt hier schon auf die Gemüthsart die Umgebung und Behandlung des Leidenden einen merklichen Einfluß; ungesellig, abstoßend, wirklicher Liebe zu anderen und höherer menschlicher Empfindungen überhaupt unfähig ist aber auch von diesen Idioten noch die große Mehrzahl.

Auf einer dritten Stufe beobachten wir schon einen merklicheren Gehalt an Vorstellungen, eine Verarbeitung derselben durch den Geist zu einfachen Urtheilen und Schlüssen, ein entschiedenes Selbstbewußtsein. Aber die Sprache ist noch unvollkommen und die geistige Arbeit geschieht nicht rasch, unwillkürlich, wie beim Gesunden, sondern träge und nur infolge starker äußerer Anregung. Das Gemüthsleben, wenn auch stets in einem kleinen Kreis von Empfindungen und Aeußerungen sich bewegend, ist doch oft von überraschender Tiefe und Kraft. Eine lebhafte Auffassung von Musik kann sich schon hier neben sehr beschränkten sonstigen Fähigkeiten kund geben. Hier beginnt das von jetzt an sich immer erweiternde Feld des Erfolges passender Behandlung und Anleitung.

Steigen wir auf eine vierte Stufe, so finden wir bei schon ergiebigerer Bildung von Vorstellungen fertigeres Sprechen, auch Fähigkeit, Lesen und Schreiben zu erlernen, also gesteigerte Verkehrsfähigkeit. Allein mehrere geistige Verrichtungen zugleich oder rasch nach einander auszuführen, ist unmöglich; daher das Verständnis im allgemeinen langsamer, das Urtheil unbeholfener, unsicher und unselbständig, die Welt der Begriffe nur an ihren Grenzen und auch dort nur unter fremder Führung erreichbar. Das Gebiet des Anschaulichen, den Sinnen Zugänglichen ist es, auf dem die Bildungsversuche weit mehr, als beim Gesunden, sich bewegen müßen; Denken und Handeln verräth in auffallender Weise den Zug der Nachahmung, der überwiegend auf das Gedächtnis, wenig auf freie Combination gestützten Thätigkeit. Scheinbar im Widerspruch mit diesem Urtheil steht das bei einzelnen wenigen Idioten leichteren Grades beobachtete Vorkommnis einseitiger, das gewöhnliche Maß beim Gesunden sogar überschreitender Fähigkeiten, die sich z. B. auf mechanische Arbeiten, Musik, Arithmetik, Wortgedächtnis, Zeichnen u. dgl. erstrecken. Es haben sich hier allerdings einzelne Vorstellungskreise rasch und mühelos entwickelt; sie liegen aber alle, wie ein Blick auf die genannte Reihe zeigt, auf demjenigen Geistesgebiet, das in engster, ununterbrochener Verknüpfung mit sinnlicher Warnehmung und Erinnerung steht (nicht am wenigsten gilt dies von den einfachen Verrichtungen der Arithmetik); das hauptsächlich in Anspruch genommene Vermögen ist also auch hier das Gedächtnis, das nur scheinbar dasjenige des Gesunden überragt; denn wenn es vermöge größerer Uebung in seinem kleinen Kreise das letztere auch an Stärke übertrifft, so steht es ihm vermöge des geringeren Vorrathes aufbewahrter Vorstellungen an Umfang doch ganz unverhältnismäßig nach; überdies ist dabei von freier, schöpferischer Thätigkeit im engeren Sinn (gerade wie bei den Geisteskranken) nie die Rede, und einen Idioten, der aus eigenem Nachdenken einen arithmetischen oder geometrischen Satz, auch einen der einfacheren Art aufgefunden hätte, hat es sicher nie gegeben; vollends aber die andern oben bezeichneten Gebiete gewähren reichlich Raum für eine eben nur wiederholende Thätigkeit. Beachtenswerth ist übrigens, daß jenes Vorkommen einseitiger Fähigkeiten wohl immer einer erblichen Anlage, einer schon von Hause aus schiefen geistigen Beschaffenheit entstammt und angehört, nie dagegen bei zuvor ganz gesunden Kindern sich findet, deren Idiotie erst durch Gehirnkrankheit entstanden ist.

Erheben wir uns auch über die soeben geschilderte Stufe, so gelangen wir zu Erscheinungen, wie wir sie in einzelnen Exemplaren fast in jeder größeren Schule zwischen den Gesunden begegnen, Individuen, welche durch Trägheit der Auffassung, Schwäche der Unterscheidung und des Urtheils, Langsamkeit der Reproduction, Mangel alles

erkennbaren geistigen Triebes zunächst schon nach der Seite der Intelligenz sich auffällig machen und jedem Lehrer wohlbekannt sind.

Gemeinsam all den bezeichneten Stufen des Idiotismus ist, daß die geistige Schwäche desselben gewiße, ihrem Ursprung eigene Kennzeichen trägt und in einem gewißen Lebensalter die Fähigkeit der Verbesserung (falls eine solche überhaupt denkbar gewesen) gänzlich verliert. Jene Schwäche hat ihren Mittelpunct in den höheren, rein geistigen Vorgängen — was sie deutlich unterscheidet von den wesentlich auf Sinnenmangel, z. B. auf Taubstummheit beruhenden geistigen Unvollkommenheiten — und sie erstreckt sich, als eine schon die frühe Entwicklung betreffende Hemmung, wenigstens so weit annähernd gleichmäßig auf alle Richtungen des Seelenlebens, daß sie in scharfem Gegensatz sich abhebt von der weit mehr einseitigen Verödung des geistigen Gebietes, welche die im späteren Leben (z. B. durch leichtere Schlaganfälle) erworbene Geistesschwäche darstellt. Denn der Idiot hat auf denjenigen Stufen, wo geistiges Leben sich äußert (auf der niedersten ist er in seiner Unvollkommenheit nicht einmal mit der in sich doch vollendeten Thierwelt vergleichbar) einen gewißen kindlichen Ausdruck und behält ihn. Seine enge Verknüpfung mit der Sinnenwelt, der Mangel alles auf entferntere Ziele gerichteten Strebens, der rasche Wechsel freudiger und unangenehmer Erregungen, die Unmittelbarkeit der Rückwirkung auf solche Reize, für die er noch zugänglich ist — all das unterscheidet ihn und läßt ihn erkennen als einen auf der frühesten Stufe geistigen Lebens Stehengebliebenen. Ferner aber ist das Kindesalter mit Einschluß des Durchganges durch die Pubertätsentwicklung (also etwa bis zum 17. Jahre) für den Idioten viel ausschließlicher, als für den Gesunden, die Zeit der geistigen Bildungsfähigkeit. Ist sie einmal überschritten, so sind in keiner Richtung nennenswerthe Erfolge z. B. von Anstaltserziehung und gleichartigen Bestrebungen mehr zu erwarten. Unterbringung zum Zweck der Pflege, der Versorgung, nicht mehr behufs weiterer Ausbildung ist von da an das in's Auge zu fassende Ziel.

Beachten wir jetzt die Gesammterscheinung nach der körperlichen und der geistigen Seite, so lassen sich die einfachen Idioten in zwei Hauptgruppen (abgesehen von den Ausnahmen) zusammenfassen. Die erste umfaßt die stumpfen und körperlich misgestalteten Idioten. Sie sind meist von plumpem Bau, häßlichem altem Gesicht, trägen Körperbewegungen, geistig tiefstehend und von gleichgültig düstrem Wesen. Ihre Erziehungs- und Bildungsfähigkeit ist sehr gering. Dieser Gruppe schließt sich die große Mehrzahl der Cretinen an. Die andere Gruppe umfaßt die lebhafteren, in der Regel körperlich nicht sehr misgestalteten Idioten. Hier finden sich sehr verschiedene Stufen körperlicher und geistiger Unvollkommenheit vereinigt. Nur ganz im allgemeinen ist dabei Uebereinstimmung dem Maße nach zwischen den Störungen in beiden Richtungen warnehmbar. Im einzelnen kann aber ein großer Gegensatz bestehen und bedeutende Geistesschwäche bei tadelloser Körperbildung oder sehr mäßige Geistesschwäche bei erheblicher Misgestalt sich finden. Auch die Stufen der Bildungsfähigkeit sind sehr verschieden. Bei manchen dieser Kranken ist trotz ihrem vielleicht heiteren Aussehen und scheinbar auch innerlich regen Wesen nicht eine Spur von Sprache und Verständnis zu finden; andre zeigen von letzterem mehr, sind aber doch äußerst zerstreut; die niederstehenden leiden mitunter an einer so gesteigerten äußeren Beweglichkeit, daß ihr Verhalten geradezu als Tobsucht zu bezeichnen ist. — Eine an Zahl sehr reiche Abtheilung in der Gruppe der körperlich wenig misgestalteten Idioten sind die „zurückgebliebenen Kinder", mittlere und leichte Grade des Idiotismus, bei welchen der körperliche Fehler überwiegend oder einzig in allgemeinem Zukleinbleiben ohne Störung des Ebenmaßes, jedoch meist mit schwächlicher Beschaffenheit verbunden, besteht. — Gleichfalls zahlreich ist eine andere Abtheilung, welche bei körperlich oft tadelloser Ausbildung ihren Idiotismus nicht erblicher Anlage, sondern stets Krankheiten des kindlichen Alters verdankt. Die beiden letztgenannten Abtheilungen sind die günstigsten in dieser ganzen Gruppe von Idioten und liefern, Dank ihrer größeren Entwicklungsfähigkeit, manche hervorragende und besonders lohnende Ergebnisse in den Heilanstalten.

Eine ganz selbständige Gruppe der Idioten bilden die fallsüchtigen (epileptischen). Ein Theil von ihnen ist allerdings auch schon in den vorgenannten Gruppen inbegriffen, nämlich solche Kranke, bei denen die Fallsucht nur eine begleitende Erscheinung neben dem ebenso früh schon vorhanden gewesenen Idiotismus ist. Ein anderer Theil

aber nimmt dadurch eine besondere Stellung ein, daß bei ihm der Idiotismus sich erst auf Grund einer langen Reihe von Anfällen der Fallsucht entwickelt hat. Beide Arten haben das gemein, daß die Fortdauer und die Häufigkeit ihrer Anfälle in der auffälligsten Weise bedingend erscheint für die Erschwerung oder Verminderung ihres geistigen Leidens; bei beiden ist ferner das Gemüth vielfach öde, die Gefühle stumpf.

Hier ist endlich der Platz, noch einer besonderen Art von Insaßen zu erwähnen, die wir neben den Schwachsinnigen und den Blödsinnigen in jeder Idiotenanstalt vorfinden, deren geistiges Gebrechen aber weit weniger als einfache Schwäche, zumal Zurückgebliebensein der Intelligenz auf einer frühen Stufe, vielmehr als in verkehrten, krankhaften Erscheinungen ablaufendes Seelenleben sich darstellt. Diese Gruppe umfaßt alle kindlichen Geisteskranken und ist als die Gruppe der „Kranksinnigen"*) von denen der Schwachsinnigen und der Blödsinnigen unterschieden worden. Die verschiedensten Formen von Geisteskrankheit, fast dieselben alle, die auch dem erwachsenen Alter zukommen, finden sich hier; wir nennen hauptsächlich Melancholie in verschiedenen Formen, Hallucinationen, maniakalische Zustände, partielle Verrücktheit; insbesondere hat man aber unter der Bezeichnung „kranksinnig" eine Erscheinung begriffen, der überwiegend ein moralischer Defect und eine in moralischer Richtung verkehrte Entwicklung zu Grunde liegt. Sie äußert sich in angeborener Stumpfheit des Gemüthes und dadurch bedingter krankhafter Willensrichtung. In den milderen Fällen machen diese Kranken nur den Eindruck großer Oede, ja völliger Leblosigkeit des Gefühls; die ganze Möglichkeit ihrer Entwicklung ist abgeschlossen in dem Gebiete des Verständnisses; alles andere besteht für sie nur spurweise oder gar nicht. Anders in den schlimmen, meist auf erblicher Anlage beruhenden Fällen. Neigung zu Unfug, Diebstahl, Grausamkeit, Zerstörung äußert sich hier oft in der ausgeprägtesten Weise und führt diese Unglücklichen von der Idiotenanstalt entweder in das Irrenhaus oder, wenn ihre sonstige Entwicklung so weit gediehen ist, daß sie sich eine Zeit lang in der Welt halten können, auf die Bank der Angeklagten und in die Strafanstalten. Uebrigens findet sich das bezeichnete Gebrechen keineswegs nur in Begleitung verminderter Intelligenz; es kann vielmehr auch neben voller Entwicklung des Verständnisses sich zeigen und führt dann vollends zu Erscheinungen, welche sicher sind, im Falle des Streites mit den Gesetzen regelmäßig ganz verkehrt beurtheilt zu werden.

Wir haben — noch einigen Anhang mit beachtend — im Bisherigen das allgemeine Bild des Idiotismus entworfen. Fügen wir, so weit es nicht schon geschehen, noch bei, welche Entwicklung und Veränderung dasselbe an einzelnen Idioten — vorerst abgesehen vom Einflusse pädagogischer Behandlung — zu erleben fähig ist. Es ist oben darauf hingewiesen worden, daß da, wo wir die Idiotie warnehmen, regelmäßig die zu Grunde liegenden Erkrankungen des Gehirnes ihren Verlauf beendet haben. Es sind Veränderungen im Bau und es ist sozusagen — aber in einer schiefen Stellung — eine neue Gleichgewichtslage für die Verrichtungen des Gehirns hergestellt. Alle bisherige Erfahrung hat nun gezeigt, daß jene Veränderungen weder durch das eigene Vermögen der Natur, noch durch ärztliches Eingreifen vollkommen rückgängig werden; es stimmt das auch völlig überein mit unsern Beobachtungen an andern Körpertheilen, wenn jene oben für das Gehirn geschilderten Vorgänge einmal über sie hingegangen sind. Die Entwicklung des Gehirns, sein richtiges Wachsthum ist, wo Idiotie sich zeigt, regelmäßig dauernd gehemmt, und in dieser Thatsache liegt auch die Nothwendigkeit, daß die geistige Beraubung nicht ganz getilgt werden könne. Mit andern Worten: eine volle Heilung, welche den mit Erfolg Behandelten schließlich ohne allen auffälligen Unterschied in die Reihe der selbständig thätigen und genießenden Menschen hineinstellte, ist nur in gewißen Ausnahmsfällen der Idiotie möglich, nämlich dann, wenn die Gehirnkrankheit schon in der ersten Zeit ihrer Entwicklung zu ärztlicher Behandlung kommt und dabei vermöge ihres besonderen Ursprungs (z. B. aus Syphilis und gewißen anderen, den ganzen Körper betreffenden Störungen) einer erfolgreichen Behandlung zugänglich ist, und ferner, wenn sie, wie wir in gewißen Fällen annehmen dürfen, ohne tiefere Veränderungen im Bau des Gehirns zu Stande

*) Das Wort ist dem Holländischen entnommen, wo es mit „geisteskrank" gleichbedeutend ist, nicht etwa Krankheit der Sinneswerkzeuge bezeichnet.

gekommen ist; dahin gehören z. B. Vorkommnisse, wo sehr früh schon eingetretene, häufig wiederholte Anfälle von Fallsucht oder wo allgemein schwächende Krankheiten oder höchst ungünstige Außenverhältnisse (äußerste Verwahrlosung) den Idiotismus herbeigeführt haben oder wo bei schwächlichen Kindern ein außerordentlicher Grad von Scheu oder von Erregbarkeit — selbst schon gegenüber etwas lebhafteren Sinneseindrücken — alle bisherigen Versuche der Anregung und Erziehung vereitelt hat.

Weitaus an Zahl unter diesen, günstige Aussicht bietenden Idioten überwiegen die epileptischen. Da, wo der Idiotismus ganz nur Folge der Fallsucht ist, sehen wir bei der neuerdings häufigeren vollständigen und bleibenden Heilung der letzteren gewöhnlich auch den Idiotismus sich bedeutend bessern, oft völlig verschwinden, und Aehnliches, natürlich abgeschwächt, gilt für viele Fälle des von Anfang mit Fallsucht verknüpften Idiotismus.

Wenn auch nicht Heilung der Idiotie, so doch eine solche Besserung, welche auf Wiederaufnahme der unterbrochenen Entwicklung des Gehirns schließen läßt, tritt in einem großen Theil der Fälle ein; Vorbedingung ist dabei, daß die Hirnkrankheit, die den Idiotismus herbeigeführt hat, völlig und ohne sehr ausgedehnte Veränderungen zu hinterlassen, abgelaufen sei. Eine weitere Bedingung ist in den durch Vernachläßigung beförderten, körperlich herunter gekommenen Fällen, daß alles, was die Erneuerung und den rascheren Umlauf des Blutes begünstigt, also warme Kleidung, kräftige Kost, Bewegung im Freien u. dgl. zusammenwirke, um die Möglichkeit der geistigen Besserung herzustellen. Die Erfolge, welche damit allein schon erzielt werden, sind oft ganz überraschend.

Ein großer Theil von Idioten aber, natürlich am wenigsten von den in Anstalten, um so mehr von den außerhalb sich findenden, ist weder einer ganzen, noch einer unvollständigen Wiederaufnahme der gehemmten Entwicklung und einer Nachholung des Versäumten fähig. Bei ihnen sind aus dem großen Schiffbruch des Seelenlebens Reste übrig geblieben und die einzige Art von Besserung, die hier möglich ist, kommt künstlich zu Stande, indem diese Reste unter sorgfältiger Anleitung möglichst ausgebildet werden.

Je geringer demnach die Aussichten auf Heilung für die Mehrzahl der Idioten sich gestalten, um so dringender ist die Aufforderung, den Quellen des Uebels nachzuforschen, um sie zu verstopfen. Voran steht unter diesen die Erbschaft von solchen Vorfahren (am häufigsten von den unmittelbaren Erzeugern), welche an demselben oder an andern schweren Gebrechen des Gehirns oder des Nervensystems überhaupt leiden (Geisteskrankheit jeder Art, hochgradige Nervosität, Hysterie, Veitstanz, Fallsucht, Taubstummheit u. dgl.), oder von Eltern, welche zur Zeit der Zeugung mit den Folgen der Trunksucht oder der Syphilis behaftet sind; auch unreife Jugend oder höheres Alter oder Blutsverwandtschaft der Eltern wird als eine nicht seltene Ursache angesehen, allerdings mit wenig Möglichkeit statistisch begründeten Nachweises. Dabei sind nicht alle Kinder einer solchen Ehe betroffen und die Betroffenen nicht in gleicher Weise; oft tritt für den Sohn der Enkel in die Reihe; oft sind die einen Geschwister nur körperlich misbildet, klein, häßlich, unfruchtbar, die andern auch geistig verkümmert. — Eine zweite Ursache bilden tiefgehende Erkrankungen, welche die schwangere Mutter betroffen haben; öfters wohl auch Schreck, der plötzlich auf sie gewirkt. — Weiterhin können die den Idiotismus bewirkenden Hirnkrankheiten verursacht sein durch zufällige Schädlichkeiten, die das Kind treffen (besonders Kopfverletzungen), durch erschöpfende Kinderkrankheiten (Typhus, Scharlach u. dgl.), durch Ansteckung des schon geborenen Kindes mit Syphilis, endlich durch große Vernachlässigung, dumpfe, feuchte Luft und ähnliche Einflüsse. Uebrigens ist zu beachten, daß auch die einer erblichen Anlage entspringenden Gehirnkrankheiten selten vor, meist erst nach der Geburt den Anfang ihrer Entwicklung nehmen.

Betrachten wir jetzt noch näher die als Cretinismus bezeichnete besondere und schwerste Art der Idiotie. Die hier eine wesentliche Stelle einnehmende körperliche Misgestaltung ist nicht stets dieselbe; aber es giebt eine Art davon, die bei weitem häufigste und am besten bekannte (ihr Musterbild ist der alpine Cretinismus), die man als die Erscheinungsweise des Cretinismus im engern Sinn bezeichnen kann. Dieser ist nie in zerstreuten Fällen zu finden, sondern ausschließlich in verschiedenen,

namentlich Gebirgsgegenden einheimisch, und wo er herrscht, kommt kein Fall von Idiotismus vor, der nicht zugleich jenes eigenthümliche körperliche Gepräge an sich trüge. Die besonderen, jenen Gegenden eigenen Bedingungen rufen eben nicht alle möglichen kindlichen Gehirnstörungen, sondern nur eine gewiße Classe derselben hervor, welche ursprünglich vielmehr den Schädel, als das Gehirn befallen und weit mehr, als die übrigen Gehirnstörungen, mit einem schweren Allgemeinleiden und ausgedehnter (eben mit der „cretinistischen") Misgestaltung des Körpers, überdies aber fast immer mit Entartung und Vergrößerung der Schilddrüse („Kropf") verbunden sind; daher ist es ziemlich berechtigt, im Kropf und im Idiotismus in diesen Gegenden zwei Wirkungen einer und derselben Krankheitsursache zu sehen, welche bald nur (in leichteren Fällen) Schilddrüsenerkrankung, bald auch Erkrankung des Schädels und damit des Gehirns, ja des ganzen Knochengerüstes und des gesammten Körpers herbeiführt.

Auch bei diesem Cretinismus im engern Sinn ist die am Kopfe sich findende Misgestaltung noch verschieden; alle beim Idiotismus erwähnten Formen kommen vor; am meisten aber die auf zu früher Verwachsung der Schädelknochen untereinander beruhenden. Am häufigsten sind die allgemein zu kleinen (mikrocephalen) und die zu kurzen (brachycephalen) Köpfe; die gröbsten aber und die an Zahl zwar nicht vorherrschenden, jedoch für die Cretinengegenden am meisten bezeichnenden Misgestalten des Kopfes liefert die oben erwähnte zu frühe Knochenverwachsung am Schädelgrunde. Dazu gesellt sich bei den höheren Graden ein allgemeines Zukleinbleiben, ein völliger Zwergwuchs mit grobem, breitem Körperbau, unförmlich großem Kopf, dicken Lippen, wulstigen Augenlidern, breiter Stumpfnase mit eingedrückter Nasenwurzel, alten, grämlichen Zügen, faltiger Haut. Diesem schlimmsten Bilde nähert sich eine Menge von Fällen, die Mehrzahl aller Cretinen bildend, und sie erhalten dadurch gewißermaßen einen gemeinsamen Familienzug. Ihr geistiges Leben hat ganz den gleichgültig-trägen Ausdruck der vollkommenen Gemüthlosigkeit, äußersten Dummheit, ohne Sprache, hie und da mit Neigung zu wilden Zornesausbrüchen. Eine etwas bessere Minderheit besitzt eine deutliche Lautbildung, stottert aber oder bringt es sonstwie nur zu undeutlicher Sprache. Die Stimme ist mistönend, die ganze Haltung schlaff, wenn auch die körperlichen Verrichtungen, zumal die Ernährungsvorgänge in ziemlich geordneter Weise sich vollziehen. Auch hier beschränken sich fast alle Bestrebungen auf die Selbsterhaltung; im übrigen ist blödsinnige Gleichgültigkeit gegen die Außenwelt die Regel und wo starke Reize ausnahmsweise eine Rückwirkung hervorlocken, findet dieselbe nie in angemessener, sondern in übermäßiger Weise, fast nie in freudiger Art, sondern meist in Gestalt von Furcht oder Zorn ihren Ausdruck.

Es giebt übrigens noch eine der geschilderten körperlich und geistig entgegengesetzte, minder gewöhnliche Art des Cretinismus, nämlich den „Aztekentypus" (sehr ausgeprägte Exemplare dieser Art sind vor längeren Jahren als angebliche Ueberreste des untergegangenen amerikanischen Aztekenvolkes gezeigt worden). Es sind kleine Geschöpfe mit besonders kleinem, vogelähnlichem Kopf, sonst ebenmäßig, selbst zierlich gebaut, äußerst lebhaft, von leichten Bewegungen, heiter, neugierig, aber auch sehr launenhaft, aller Aufmerksamkeit bar, wenn auch manche ordentlich sprechen können. Der Bau ihres Gehirns ist, wie ihr geistiges Verhalten, affenähnlich. Beispiele mäßigen Grades, die sich den hier geschilderten nur nähern, finden sich da und dort in Idiotenanstalten.

Bei der Allgemeinheit, mit welcher die krankmachende Ursache in Cretinengegenden den Menschen, wenigstens den noch in der kindlichen Entwicklung begriffenen beeinflußt, ist mit obigen Bildern die Reihe der dortigen krankhaften Vorkommnisse nicht erschöpft. Außer den eigentlichen Cretinen findet sich eine Menge cretinisch-afficirter Schwachsinniger, verkümmerter, unebenmäßig gebauter Menschen, viele Taubstumme, Stotterer und Stammler, Schwerhörige, Schielende (diese in besonderer Häufigkeit, wie überhaupt das Schielen, wenn es in einer Familie mehrfach auftritt, einer der stärksten Verdachtsgründe für eingebürgerte Hirnentartung ist). Dazu kommt die große Verbreitung des Kropfes, so daß deutlich ein allgemeiner Zug körperlicher Herabgekommenheit und geistiger Verdumpfung durch die ganze eingeborene Bevölkerung geht.*) Gesund in

*) Zu manchen Vergleichen damit fordern die selbst in den Culturstaaten Europas zerstreut in abgelegenen Gegenden vorkommenden, niederstehenden und verachteten Bevölkerungen auf, wie

Cretinenorte gebrachte sehr junge Kinder entarten dort nicht selten in cretinistischer Weise und nehmen umgekehrt wieder eine bessere Richtung, wenn sie von da entfernt werden. Daraus erhellt allein schon, wie wichtig ein möglichst frühzeitiges Verlassen der Cretinengegend ist als Schutz gegen die volle Entwicklung des Cretinismus an einem dort geborenen Menschen.

Ueber die natürlichen Bedingungen, die eine Gegend zur Cretinengegend machen, ist sehr vieles geforscht und aufgestellt, aber weniges Sichere gefunden worden. Die Hauptherde des Cretinismus, wie des Kropfes sind in allen Welttheilen die großen Gebirgsstöcke mit ihren Ausläufern; in Niedergebirgen und in ebenen Binnenländern kommen beide Uebel sehr ungleich vertheilt vor; die Seeküsten sind überall frei. In Europa sind manche Theile der Alpen und der Pyrenäen, die Auvergne, einige Gegenden des Rheinthales, Unter- und Mittelfrankens, Württembergs und Badens als belastet hervorzuheben. Zu den wichtigsten, das Auftreten begünstigenden Verhältnissen gehört große Feuchtigkeit des Bodens und damit auch der Luft; aber es giebt auch sehr trockene Cretinenorte und ganze, sehr feuchte Länder ohne Kropf und Cretinismus. Die Abhängigkeit vom Kalk-, ebenso vom Jodgehalt des Trinkwassers ist längst widerlegt. Dagegen ist, was den Boden betrifft, übereinstimmend nachgewiesen, daß beide Krankheiten auf reinem Kalkgestein (Jurakalk, nächstdem auch Kreide) nur selten vorkommen, auch auf Granit und Gneis noch mehr vereinzelt, besonders häufig dagegen auf Keuper, Dolomit, Thonschiefer, auch (wenigstens in Württemberg) auf dem bunten Sandstein. — Weit zurückreichend sind die Angaben über die Abnahme des Cretinismus und des Kropfes in ganzen Theilen Europas; sie sind um so glaubwürdiger, weil erweislich mit Zunahme der Bevölkerung und des Ackerbaues die Feuchtigkeit allgemein abnimmt und weil viele Beispiele vorliegen, wo (wie das Wechselfieber) mit besserer Regelung der Flüsse, Austrocknung von Sümpfen und dgl. Kropf und Cretinismus in einer Gegend sehr abgenommen haben, ja langsam aus derselben verschwunden sind. Außerdem ist die Thatsache erwiesen, daß alle Veränderungen in einer Cretinengegend, welche den Wohlstand der Bevölkerung beträchtlich heben, ganz entschieden vermindernd auf die Häufigkeit des Cretinismus wirken.

Wenden wir uns jetzt nach der Schilderung der verschiedenen Formen und Grade kindlicher Geistesschwäche zu der Aufgabe, welche diesen Erscheinungen gegenüber der gesunde Theil der Menschheit zu erfüllen hat, und zu der Frage, wie er sie erfüllt, so knüpft sich diese Betrachtung ganz überwiegend an die Entwicklung des Idioten- und Cretinenanstaltswesens. Soweit es Vorbeugung gegen die Fortdauer des dem Boden anhaftenden Cretinismus gilt, liegt allerdings die Aufgabe noch auf einem anderen Gebiete, entsprechend unserer wenigstens theilweise errungenen Kenntnis gewißer krankmachenden Ursachen; große staatliche Maßregeln sind hier zu fordern und der Anfang davon, ernste und eingehende Erforschung der bestehenden Thatsachen, findet sich seitens verschiedener Regierungen mit trefflichen Arbeiten gemacht. Die Aufgabe gegenüber den bereits vorhandenen Fällen von Idiotismus und Cretinismus aber ist nicht die Behandlung einer kranken Bevölkerung, sondern kranker Personen, und die Erfahrung zeigt, daß der erste Schritt zur Minderung des Uebels, nämlich die nähere Beobachtung desselben, wie bei Krankheiten jeder Art, so auch hier auf die Ansammlung der Kranken in besondern Anstalten sich gestützt hat. Erst in diesen hat man sich überzeugt, wie Bedeutendes an den von Kindheit an geistig Verkürzten geleistet werden kann, und hat allmählich auch die Nothwendigkeit, diese Anstalten nach verschiedenen Aufgaben zu gliedern, wargenommen.

Im Anfang sind übrigens bezüglich der zu erzielenden Erfolge manche Täuschungen und Enttäuschungen erlebt worden.*) Man hatte sich theilweise vorgestellt, durch paſ-

---

die Cagots in den französischen Pyrenäen, andre in der Bretagne, in Nordspanien u. s. f.; ob sie Reste alter Völkerschaften oder ob sie nur durch den Einfluß der Gegend herabgekommene Menschen gleicher Abkunft, wie die rings sie umgebenden sind, ist noch immer eine Streitfrage.

*) Wir erinnern hier besonders an Dr. Guggenbühls „Heilanstalt für Cretinen,“ die auf dem Abendberg bei Interlaken 1841 errichtet und durch ihre angeblichen Resultate Gegenstand größter Beachtung geworden ist. Sie ist immerhin das erste medicinisch-pädagogische Unternehmen im Gebiete des angeborenen Schwachsinnes gewesen und ihr bleibt das Verdienst, zuerst in weiten Kreisen die Theilnahme für Pflege und Bildung jener Unglücklichen geweckt zu haben.

sende Mittel könnten allgemein Idioten und Cretinen von ihrem geistigen Gebrechen nahezu oder ganz geheilt werden. Allein, während die bessere Pflege die ergiebigsten Folgen für das körperliche Befinden und die Lebensdauer der in die Anstalten Aufgenommenen lieferte, erwiesen sich bald die Erwartungen in geistiger Hinsicht als viel zu große. Die angekündigte Menge von Heilungen ist nicht zum Vorschein gekommen und wir wissen, warum sie nicht hat kommen können, warum wirkliche Heilungen des Schwachsinns (vom Blödsinn ganz abgesehen) immer eine kleine Minderzahl bleiben müßen gegenüber der großen Menge von Fällen, in denen es sich nur handeln kann um eine im Laufe von Jahren erreichbare Besserung, die in freierem, geregeltem Gebrauch der vorhandenen größeren oder kleineren Menge geistiger Fähigkeiten besteht. Die erfolgte Täuschung ist, soweit sie nicht übler Absicht entsprungen, hauptsächlich wohl aus dem Umstande hervorgegangen, daß im Anfang die humane und die pädagogische Seite des Werkes, die Pflege und die Erziehung fast allein, die ärztliche dagegen nur wenig ins Auge gefaßt wurde. Erst allmählich hat die ärztliche Welt ihre Aufmerksamkeit diesen Anstalten zugewandt, und als Folge hat, wie bei den Irrenanstalten, nicht ausbleiben können, daß den höher strebenden Anstalten mehr und mehr Aerzte als ständige Berather beigegeben, theilweise auch als Leiter vorgesetzt worden sind. Sie haben ihren vollen Beitrag geliefert zur Erzielung des wirklich Erreichbaren, aber sie haben auch durch anatomische Beleuchtung des gegebenen Stoffes die Grenzen des zu hoffenden Erfolges genauer festgestellt.

Grundlage der Behandlung aller Geistesschwachen ist heutzutage die Scheidung derselben in bildungsfähige und bildungsunfähige.

Die Bildungsunfähigen, d. h. diejenignen, welche nicht einmal das Mindestmaß eines Elementarunterrichts sich anzueignen vermögen, nicht die geringste Aussicht bieten, daß sie jemals auch nur zu einer halben Selbständigkeit der Lebensführung gelangen werden, also sämmtliche ausgeprägte Cretinen und ein großer Theil der Idioten bedürfen, wenn sie in ihrer Heimat schlecht gehalten sind, einer Anstalt, die ihnen Pflege und Versorgung womöglich für ihr ganzes Leben bietet (eines „Asyles"). Ein Theil von ihnen eignet sich daselbst immer noch ein gewißes Maß von Kenntnissen an und ist unter der nöthigen Anleitung und Ueberwachung beschäftigungsfähig, während die geringe Nutzbarkeit ihrer schwachen Kräfte allein schon ihr Fortkommen außerhalb der Anstalt ganz unmöglich macht. Die Verbindung dieser Asyle mit Idiotenbildungsanstalten zu einem größeren Ganzen ist allgemein als zweckmäßig anerkannt und vielfach verwirklicht, während ihre Verbindung mit Irrenpfleganstalten von den Meisten verworfen wird. Die vollständige Aufnahme der bildungsunfähigen jugendlichen Geistesschwachen aber in Irrenpfleganstalten ist unbedingt zu tadeln, da sie bei dem schwerwiegenden Altersunterschied allein schon zu üblen Folgen führen muß; für die im Alter vorgeschrittenen Geistesschwachen ist die Maßregel nicht mehr so allgemein zu beanstanden.

Gegenüber diesen Pfleganstalten stehen die „Heil-" oder, wie wir sie lieber nennen, die Bildungsanstalten für Schwachsinnige und Epileptische; (denn aus dem bloßen Grunde, daß sie vermöge ihrer Anfälle für die Schule der Gesunden sich nicht eignen, finden wir in diesen Bildungsanstalten auch ganz gewöhnlich eine Anzahl solcher Epileptischen, die außerhalb ihrer Zufälle sich geistig völlig gesund und leistungsfähig erweisen). Diese Anstalten enthalten eine günstig beschaffene Minderheit der Idioten, nämlich eben die bildungsfähigen, und sind allein im Stande, denselben die Rettung vor hülflosem Versinken, die körperliche, geistige und sittliche Hebung zu gewähren, die ihnen die Heimat und die gewöhnliche Schule nicht zu bieten vermag; denn während diese Unglücklichen schon zufolge ihrer vielfach störenden Eigenschaften im häuslichen Leben, wie im Unterricht schwer ertragen werden, ist es andrerseits noch seltener möglich, daß ihnen dort der erhöhte Grad von Sorge zugewendet werde, dessen ihre Ausbildung bedarf.

Die dringlichste und erste Bemühung in den Bildungsanstalten gilt, wie bemerkt, häufig dem leiblichen Wohl der neuaufgenommenen, oft sehr vernachläßigten Schwachsinnigen.*) Denn ein gewißer Grad körperlicher Erstarkung muß bestehen, ehe das

*) Auch aus diesem Grunde, nicht bloß um möglichst bald die richtige geistige Behandlung zu genießen, sollten den Idiotenanstalten die Zöglinge recht früh zugeführt werden. Die Anstalt

Kind für eine methodische Weiterbildung in Anspruch genommen werden kann. Die Richtung der letzteren geht nun, wie beim Gesunden, auf möglichst allseitige Entwicklung der körperlichen und geistigen Kräfte, auf die Befähigung zu nützlicher Thätigkeit, zum Leben in sittlichen Beziehungen mit der Umgebung, zu edleren Genüssen, überhaupt zu einem im vollen Sinne menschenwürdigen Dasein. Aber das Ziel ist kurz zu stecken. Der Schulunterricht hält sich in der Hauptsache an die Aufgaben der Volksschule und die Zöglinge können höchstens auf sehr einfache, hauptsächlich mit körperlichen Leistungen verknüpfte Berufsarten vorbereitet werden; die hiezu erforderliche Zeit und Mühe, die Nothwendigkeit, jedem einzelnen nach seiner Besonderheit beizukommen, ist weit größer, als bei Gesunden, und Lehrer und Arzt müßen gleichzeitig der körperlichen Aufgabe ihre unausgesetzte Aufmerksamkeit widmen.*)

Dem eigentlichen Schulunterricht geht eine Vorschule voran. Mittelst kindlicher Spiele gilt es, die sonst oft Ungeselligen und Gleichgültigen zusammenzuhalten, sie zur Beobachtung alles dessen, was sie umgiebt, anzuleiten, ihren Willen zu wecken, auf gewiße naheliegende Ziele zu richten und ihnen zu helfen, daß sie letztere durch zweckmäßige Bewegungen erreichen. Für viele ist eine ganz ausdrückliche Uebung in den gröberen und sodann in den feineren und zusammengesetzten Vorrichtungen der Hände und der Füße nöthig. Zugleich werden sie an Achtsamkeit auf die Zustände des eigenen Körpers, an Reinlichkeit und an geordnete Befriedigung des Nahrungsverlangens möglichst gewöhnt. Gleichzeitig wirkt die strenge Ordnung in der Anstalt, der Umgang mit Kindern ihrer Begabung, wie mit gesunden und liebevollen Erwachsenen, und der zweckmäßige Wechsel zwischen Thätigkeit und Ruhe schon bei den jüngsten Zöglingen belebend auf die geistige Kraft und veredelnd auf ihre sittliche Entwicklung.

Dem weiteren, eigentlichen Unterricht steht bei vielen als großes Hindernis zunächst ihre Unfähigkeit, zu sprechen, entgegen. Wo sie im höchsten Grade vorhanden ist, fällt die Lehraufgabe mit der des Taubstummenunterrichts zusammen. Wo aber das Sprachvermögen nur mit Mängeln behaftet ist, da bildet die Minderung derselben einen Hauptgegenstand des allen Schwachsinnigen gemeinsamen Unterrichts im Sprechen und Lesen, der theils für sich, theils in enger Verbindung mit dem Schreibunterrichte betrieben wird. Dabei schon fällt dem mit dem sonstigen Unterricht Vertrauten auf, wie mannigfache und besondere Mittel benützt werden, möglichst vieles jedem einzelnen Schüler greifbar darzustellen. Ein Buchstabenbrett z. B. giebt dem Kinde einzelne Buchstaben als etwas Gegenständliches, Faßbares in die Hand. Alle Hebel werden bewegt, um den sinnlichen Eindruck des Dargestellten und Nachgemachten recht tief einzuprägen. Alsbald verknüpft sich aber damit das nächsthöhere Bestreben, das Verständnis des Gesprochenen, Gelesenen oder Geschriebenen in den Schülern zu wecken, die mechanische Thätigkeit in eine geistige umzugestalten. Zu diesen sprachlichen Uebungen kommt eine stufenmäßige Anregung des Gefühls und Verständnisses für gewiße einfache körperliche Formen, wie für die Hauptfarben, also für die auffälligsten Eigenschaften aller sichtbaren Erscheinungen; ebenso ist es möglich, durch Musik bei nicht wenigen den Gehörssinn sowohl, als das Gemüth anzusprechen.

Wo es gelungen ist, auf solche Weise einen Grund zu legen, da folgen weitere, mehr und mehr das geistige Leben entwickelnde Einflüsse. Bezüglich der Verstandesbildung ist hier als ein Hauptmittel die Uebung im Rechnen zu nennen; die Fortschritte eines Schülers in dieser Hinsicht können nahezu als Maßstab dessen gelten, was er an Entwicklung des Verständnisses überhaupt erwarten läßt. Zur Uebung im Verkehr mit Zahlen, wie mit Münzen, Maßen und Gewichten dient vorzüglich gut eine Unterrichtsstunde, in der die Schüler als Käufer und Verkäufer in einem durch allerhand Waaren veranschaulichten Geschäfte auftreten. Daran reiht sich die Stärkung des Gedächtnisses durch Memoriren und die vermehrte Ausbildung des Formsinnes durch Unterricht im Zeichnen. Noch wichtiger aber ist es, das Gemüth des Kindes nach-

---

in Hubertusburg z. B. nimmt ihrem Regulativ gemäß schon fünfjährige Kinder auf. Jedenfalls ist zu wünschen, daß die Aufnahme möglichst wenig über den Beginn des schulpflichtigen Alters hinausgeschoben werde.

*) Am meisten Beschränkungen der Unterrichtungsmöglichkeit gehen bei den Krankſinnigen und den Epileptischen aus leicht ersichtlichen Ursachen hervor.

haltig zu erfassen und damit zugleich seinen Willen in günstiger Richtung zu beeinflussen. Als erfolgreichste Handhabe hiefür dient der Unterricht in der biblischen Geschichte, an welchen sich die Darlegung und Einprägung der einfachsten Lehren der Religion knüpft. Bei einzelnen wirkt zu demselben Ziele die weitere Ausbildung einer vorhandenen musikalischen Anlage mit. Zugleich wird die körperliche Entwicklung durch fortschreitende Uebung (mit Einschluß von Turnunterricht) gefördert, vor allem aber durch einfache, nützliche Arbeit ein berechtigtes Selbstgefühl geweckt und die Grundlage künftiger Brauchbarkeit geschaffen. Bei Mädchen liegt hier zunächst die Erlernung der gewöhnlichen Handarbeiten, weiterhin die Betheiligung an den inneren Geschäften des Haushaltes unter steter Aufsicht und Anleitung durch die Angestellten des Hauses. Bei Knaben läßt sich schon manches erkennen, was für die Wahl des künftigen Berufes bestimmend wird. Garten und Feld einerseits, Werkstätten für Korbmachen, Strohflechten, Tischlerei, Schuhmacherei, Weberei und Aehnliches andrerseits geben die Möglichkeit, die vorhandenen Neigungen und Fähigkeiten zu erkennen, zu prüfen und weiter auszubilden.*)

Sehen wir uns um nach den Ergebnissen all dieser in einer großen Zahl von Anstalten mit unermüdlichem Eifer fortgesetzten Bemühungen, so dürfen wir vor allem dabei nicht vergessen, daß bei der Bewilligung der Aufnahme in diese Anstalten schon ein gewißer Grad von Auslese unter den Idioten bewußt oder unwillkürlich geübt wird, eine Auslese, die nicht blos den bildungsfähigen dem bildungsunfähigen, sondern auch in jener ersten Classe wieder den höher stehenden vorzieht. Auf das so ausgelesene Material wirkt die unausgesetzte Sorgfalt der Angestellten und als lohnende Folge sehen wir vor uns, daß die am höchsten Stehenden unter den Zöglingen das Maß dessen, was eine Volksschule an Gesunden in Schulleistungen erzielt, nicht bloß erreichen, sondern theilweise überschreiten. Man trifft hier Zöglinge, welche z. B. im Zeichnen einen feinen Formsinn, eine Schärfe der Auffassung kundgeben, von der man durchaus überrascht wird; man trifft solche, die auf Fragen über geschichtliche oder religiöse Gegenstände mit großer Sicherheit richtig antworten; ja selbst solche, die über einfache Aufgaben einen brauchbaren Aufsatz selbständig liefern. Allein solche Erscheinungen bilden nicht die Regel; die meisten bleiben auf niederer Stufe stehen und sind überdies nicht in dem Grade selbständige Besitzer des Errungenen geworden, wie sie uns das innerhalb der Anstalt leicht zu sein scheinen. Ihr Unterricht ist nothwendig ganz überwiegend auf beständige Verknüpfung mit sinnlicher Anschauung gestützt gewesen; das Gebiet der höheren, abstracten Vorstellungen hat sich viel weniger anbauen, eben damit aber auch nicht jener feste Kern herstellen lassen, der die geistige Selbständigkeit begründet. So finden wir denn auch, daß zwar eine mäßige Erwerbsfähigkeit häufig, dagegen selten die Möglichkeit, ihr Dasein nach eigenem Plan zu gestalten und weiterzuführen, den aus der Anstalt Entlassenen innewohnt, ja daß nicht wenige von ihrem Austritt an wieder um ein Beträchtliches geistig und sittlich zurücksinken; ein Beweis, wie vieles in ihrer Erscheinung und Thätigkeit eben nur auf äußerlicher Angewöhnung und auf Einprägung in das Gedächtnis, nicht auf Aufnahme in das Verständnis beruht hat. Ein Theil dieser Entlassenen ist, wie das sehr oft gegen den Wunsch der Anstaltsvorsteher geschieht, viel zu früh deren Einfluß wieder entzogen worden, ein andrer Theil bedarf eben, um nicht wieder zu verkommen, für alle Zeit die Obhut einer passenden Anstalt.

Beachten wir nun, wie klein bis jetzt die Zahl der Asyle ist, wie natürlich daher bei vielen, welche für Schwachsinnige zu sorgen haben, der Wunsch dahin geht, daß letztere auch über das bildungsfähige Alter hinaus in den Bildungsanstalten bleiben, so ergiebt sich daraus die einfache Erklärung der Thatsache, daß fast alle Anstalten der letzteren Art an Plätzen für neue Aufnahmen Mangel leiden; ein Gebrechen, das ja ganz ebenso unsern Irrenheilanstalten fast immer schon im zweiten Jahrzehnt ihres

*) Im ganzen hat sich ergeben, daß die Verwendbarkeit der Schwachsinnigen mehr nach der Richtung des Ackerbaues und der Viehzucht, als nach der schon eine höhere Entwicklung fordernden Handwerksarbeit fällt. Steter Aufsicht und Anleitung bedürftige Gehülfen bleiben sie fast alle auch im erstgenannten Gebiet; zudem sind manchen die Anstrengungen der Feldarbeit nicht zuträglich; aber thatsächlich ist die Neigung vieler Anstaltsvorstände entschieden auf Erwerb von Landfläche für die Anstalt als passendstes Beschäftigungsmittel gerichtet.

Bestehens sich anheftet. Im ganzen deutschen Reich sind 50000 Blödsinnige (die Schwachsinnigen inbegriffen) gezählt worden und von diesen sind derzeit etwa 5000 in entsprechenden Anstalten untergebracht.*) Es ist nun weder zu fordern, noch zu erwarten, daß auch für die übrigen amtlich constatirten 45000 insgesammt Ausbildung oder gar dauernde Unterbringung in bezüglichen Anstalten ermöglicht werde. Das vergebliche Streben nach diesem Ziel könnte nur, ganz wie dies längst in Betreff der Geisteskranken der Fall ist, die leidige Folge haben, daß noch um Jahrzehnte länger in der öffentlichen Aufsicht über die in der Bevölkerung zerstreuten Kranken die bestehende gröbste Pflichtversäumnis fortdauerte und nicht einmal der Anfang mit Schaffung fähiger und zugleich jeder Art von Privaterwerb gänzlich fernstehender ärztlicher Organe der Medicinalpolizei gemacht würde. Aber, wenn auch für den größeren Theil der amtlich gezählten Geistesschwachen vornweg auf Ausbildung in Anstalten verzichtet werden muß, so melden sich dafür andere, in obiger Zahl nicht inbegriffene, deren Ansprüche nicht abgewiesen werden können.

Der deutsche Schulzwang hat bisher der Volksschule eine Anzahl solcher Zöglinge zugeführt, auf deren Wiederausscheidung dieselbe als auf die Befreiung von einer ebenso ungehörigen als unerträglichen Last hofft. Es sind dies solche in leichterem Grade schwachsinnige (zum Theil auch krankſinnige) Kinder, welche die oben angegebenen Kennzeichen nicht stark und gehäuft genug an sich tragen, um auch den minder Unterrichteten als für die Schule der Gesunden gänzlich unpassend zu erscheinen.**) Dennoch lassen sich auch hier nähere Anhaltspuncte für die nöthige Ausscheidung geben. Wir fassen dabei das siebente Lebensjahr, weil es die Grenze der Schulpflichtigkeit bildet, ins Auge und sehen von den im engern Sinne moralischen Gebrechen ab. Die Schwäche nun, welche ein solches Kind für die gewöhnliche Schule untauglich macht, kann sich mannigfach verrathen. Es ist etwa noch nicht fähig, deutliche Laute zu bilden; oder es ist nicht dahin gelangt, anders als im Infinitiv oder in der dritten Person oder in ähnlicher, ein nur mangelhaftes Selbstbewußtsein kundgebender Weise zu sprechen; es ist unfähig, den kürzesten Satz nachzusprechen; es besitzt nur die allerantänglichste Fähigkeit, den Zahlbegriff zu erfassen, ist z. B. nicht über die Stufe der Dreizahl hinaufzuleiten; es ist geistig unfähig, eine ganz einfache vorgemachte Bewegung (sei es in der Luft, oder seien es Striche auf einer Tafel) zu erfassen und nachzumachen; es leidet an einer das Schreiben hindernden Mangelhaftigkeit des Muskelsinnes oder des Tastsinnes oder an Muskelunruhe oder an jenem zeitweiligen, von leichten Zuckungen begleiteten Vorsichhinstarren, das auf sich entwickelnde Fallsucht deutet; oder es besitzt einen krankhaften, stets Streit erzeugenden Sammeltrieb u. dgl. Das alles sind aber nur Einzelheiten. Sie bilden theilweise schon Kennzeichen der beiden wichtigsten und störendsten Mängel, nämlich der allgemeinen Schwäche der Intelligenz oder des Willens. Kinder, welche jeder geistigen Sammlung unfähig, gedankenlos, des einfachsten Urtheiles bar, gedächtnisarm dasitzen, deren Wille so unentwickelt oder innerlich gehemmt ist, daß sie nicht vermögen, eine einfache Antwort zu geben, oder daß wenigstens keine kleinste Leistung, kein einziges Wort anders als durch jedesmaliges anhaltendes Drängen des Lehrers von ihnen zu erzielen ist, solche sind nicht bloß für den Lehrer eine Quelle unsäglicher, fruchtloser Mühe und damit für die Mitschüler ein Nachtheil, sondern sie erreichen auch entfernt nicht, was sie in einer für ihre Befähigung allein berechneten Anstalt erreichen könnten. Es ist irrig, zu glauben, mit der Entfernung von den Gesunden entgehe ihnen ein Mittel des Fortschrittes; im Gegentheil sind die Geringschätzung, der Spott, welchen sie von den stets unduldsamen Mitschülern erfahren, und die Vergleiche, die sie selbst unbewußt zwischen ihren eigenen Leistungen und denen der Gesunden anstellen, für sie nur Quellen lähmender Demüthigung.

*) Bericht über die zweite Conferenz für Idiotenheilpflege (gehalten in Leipzig 1877). Hamburg 1878, p. 38 und 41.

**) Es handelt sich also nicht um Fehler, wie sie einem jeden als gänzliches Hindernis des Besuches der gewöhnlichen Schule auffallen, als da sind: wirklicher Blödsinn, Stummheit, Taubheit, abstoßende Misgestalt; Unfähigkeit, zu gehen, zu stehen, ruhig zu sitzen; schwere Krämpfe; sinnloses beständiges Schwatzen; unbezähmbarer Nachahmungstrieb, überhaupt alle in hohem Grade lächerlichen, ebenso alle sehr unreinlichen Eigenschaften und Gewohnheiten; ferner sehr große Schreckbarkeit, Isolirungsdrang, Zerstörungs- oder Verwüstungstrieb u. s. f.

Von Kindern der soeben geschilderten Art enthält nun aber jede größere Schule auf ihren hintersten Bänken stets einige und die für alle Theile befriedigende Ausscheidung derselben durchzusetzen ist der Lehrer nur dann im Stande, wenn ihm eine allgemeine gesetzliche Bestimmung über gesonderte Ausbildung der Geistesschwachen zu Hülfe kommt. Den Anfang in dieser Richtung hat in Deutschland das Königreich Sachsen bereits gemacht*) und schon besteht in Dresden eine besondere Schulclasse für die auf Grund des Gesetzes aus der Gemeinsamkeit der gesunden ausgeschiedenen schwachen Schüler. In Leipzig bereitet sich Gleiches vor. Was aber die übrigen Staaten betrifft, so ist dermalen der lebhafteste Wunsch aller Idiotenfreunde, wie der Schulmänner, daß das in Aussicht stehende preußische Unterrichtsgesetz das sächsische nachahme und damit der gewünschten Bestimmung die Bahn durch ganz Deutschland öffne.

Wir schließen mit der Aufzählung der hauptsächlichsten deutschen Idiotenanstalten, die fast ohne Ausnahme, auch wenn sie „Privatanstalten" heißen, nicht auf Erwerb abzweckende, sondern gemeinnützige Unternehmungen sind, von Staaten oder Corporationen oder durch wohlthätige Beiträge gestützt, wenn auch oft aus Stiftungen von Privaten hervorgegangen. Nach Dr. Lährs Zusammenstellung (die Idiotenanstalten Deutschlands. Berlin 1874) bestehen in Deutschland 27 Idiotenanstalten, deren Krankenzahl (die nichtidiotischen Fallsüchtigen miteingeschlossen) zu Anfang des Jahres 1874 in 2 Anstalten je über 200, in 6 Anstalten über 100, in 7 Anstalten über 50, in 5 über 20 und in 7 unter 20 betragen hat. Die 15 Anstalten mit damals schon über 50 Insaßen sind nach Staaten geordnet folgende: 1) Wilhelmsstift in Potsdam, 2) Kückenmühle bei Stettin, 3) Craschnitz bei Militsch in Schlesien, 4) Elisabethstift bei Neustadt (Provinz Sachsen) mit Filialen, 5) Hephatha bei Gladbach (Rheinprovinz), 6) Langenhagen bei Hannover, 7) Schleswig, 8) Ecksberg bei Mühldorf (Oberbayern; enthält auch Cretinen), 9) Neuendettelsau (Mittelfranken), 10) Polsingen (Mittelfranken), 11) Hubertusburg in Sachsen, 12) Mariaberg in Württemberg, 13) Stetten im Remsthal, Württemberg, 14) Erkerode und Sickte (Braunschweig), 15) Alsterdorf bei Hamburg. — Die meisten von diesen Anstalten haben bildungsfähige und -unfähige Kranke beider Geschlechter in stets wachsender Zahl. Stetten z. B. hat im September 1877 die Zahl von 271 Pflegebefohlenen und damit vielleicht die Spitze der Reihe unter den Anstalten erreicht. Die großen Anstalten sind durch die Arbeitstheilung unter den Angestellten, wie durch die Auswahl der zu Gebot stehenden Mittel der Pflege und des Unterrichtes bevorzugt, wogegen den kleineren Anstalten allein die Eigenthümlichkeit eines mehr familienartigen Lebens bleibt. — Nach ihrer Entstehung fällt von den noch blühenden 27 Anstalten nur eine in das vierte Jahrzehnt unseres Jahrhunderts (Mariaberg, hervorgegangen aus dem 1835 zu Wildberg im Schwarzwald gegründeten Unternehmen des Pfarrers Haldenwang), nur 5 in die Jahre 1841—50 (darunter Hubertusburg 1846, die Anstalt des hochverdienten Dr. Kern † in Möckern 1847, Stetten i. R. 1849 und Hamburg 1850), und nur 6 in die Jahre 1851—60, (darunter Schleswig 1852, Ecksberg 1852, Neuendettelsau 1854, Hephatha 1859, Craschnitz 1860); alle andern sind später gegründet worden.

Aus dem ganzen Deutschösterreich ist in diesem Augenblick nicht eine einzige bedeutende Idiotenanstalt bekannt; auch aus der Schweiz nur 4 kleine Anstalten. In ihrer jetzigen Gestalt eine der neuesten, zugleich aber wohl die in ihrer Erscheinung und Ausdehnung reichste und großartigste, durch einen monumentalen Bau bestechendste und trotz all dem wirklich gute Anstalt, höchst sehenswerth für jeden Freund des

*) Kgl. sächs. Schulgesetz vom 26. April 1873; §. 4. „Verwahrloste, nicht vollsinnige, schwach- und blödsinnige Kinder sind in hierzu bestimmten öffentlichen oder Privatanstalten unterzubringen, sofern nicht durch die dazu Verpflichteten anderweit für ihre Erziehung hinreichend gesorgt ist." Die dazu gehörige Ausführungsverordnung besagt: „Da die Unterrichtung verwahrloster, nicht vollsinniger, schwach- und blödsinniger Kinder eine besondere Befähigung und Vorbildung des Lehrers voraussetzt, solche Kinder auch dem Lehrgang der Volksschule in der Regel nicht folgen können, so empfiehlt sich für größere Städte die Einrichtung besonderer Schulen oder Classen für derartige Kinder. Entstehen beim Schulvorstande darüber Zweifel, ob die Erziehung solcher Kinder im Hause ihrer Eltern ausreichend sei, so hat derselbe der Bezirksschulinspection darüber Anzeige zu erstatten und ihr die weitere Anordnung, beziehentlich nach Einholung eines bezirksärztlichen Gutachtens auf Kosten der Betheiligten, zu überlassen."

Idiotenwesens, ist die zu Earlswood, südlich von London, in der Grafschaft Surrey 1847 gegründete. Sie hat schon zur Zeit unseres Besuches (1866) 446 Zöglinge gehabt, eine Zahl, die seitdem ohne Zweifel noch bedeutend gewachsen ist.

Eine besondere Zeitschrift für das Idiotenwesen, hauptsächlich auch nach seiner pädagogischen Seite, fehlt leider noch. Die einschlägigen Mittheilungen finden sich theils in verwandten Zeitschriften, theils und besonders in den Jahresberichten der einzelnen Anstalten zerstreut.

Stuttgart. Dr. **Neuschler.**

**Schwarz**, Friedrich Heinrich Christian, Doctor der Philosophie und Theologie, großherz. badischer Geheimer Kirchenrath und Professor der Theologie zu Heidelberg, geb. am 30. Mai 1766 zu Gießen, wo sein Vater als Pfarrer und Professor der Theologie wirkte, erhielt seinen ersten Unterricht, nachdem der Vater zum Pfarrer und Inspector in Alsfeld ernannt worden war, in der lateinischen Schule daselbst, besuchte dann das Gymnasium zu Hersfeld, und studirte Theologie in Gießen. Seine Eltern hatten ihn streng in der Zucht und Vermahnung zum Herrn erzogen, und unter der mütterlichen Einwirkung (Geschichte der Erziehung I. Bd. 2. Abthl. S. 459) hatte sich der erste Kern und Keimpunct des künftigen Pädagogen angelegt, so daß er schon als 14jähriger Knabe aus freiem Triebe anfieng, Lehrstunden zu geben (vgl. Vorwort zur Erziehungslehre I. Bd. 1. Abthl. 2. Aufl.), und diese Bemühungen auf der Universität fortsetzte. Von dort zurückgekehrt wurde er seinem Vater in Alsfeld als Hülfsprediger beigegeben und erhielt nach dessen Tod im Jahr 1790 die Pfarrei Dexbach im hessischen Hinterlande. Hier schloß er innige Freundschaft mit Jung-Stilling, der damals in Marburg als Professor der Staatswissenschaften und Technologie wirkte, und gewann am 13. April 1792 dessen älteste Tochter Johanna Magdalena zur Gattin. In Dexbach war es, wo er die ersten Versuche praktischer Pädagogik machte. Es war ein angeborener Trieb, ein inneres Bedürfnis, das ihn zur Jugend zog, und seine Gattin unterstützte solchen Trieb und fand darin eigene Befriedigung. So übernahm er denn neben der Erziehung der eigenen Kinder zugleich die Bildung einiger Zöglinge, und das Pfarrhaus wurde zugleich zum Schulhaus, zur pädagogischen Pflanzstätte. Daneben gewann er die Muße, mit wissenschaftlichen Arbeiten sich zu beschäftigen. Schon 1792 erschien in Jena sein erstes pädagogisches Werk: „Grundriß einer Theorie der Mädchenerziehung in Hinsicht auf die mittleren Stände," mit einer Vorrede von K. C. E. Schmid. Der Einfluß philosophischer Studien zeigt sich in seiner Schrift: „Die moralischen Wissenschaften" (1793) und in seinen „Briefen, das Erziehungs- und Predigergeschäft betreffend" (1796). Aus dem Bunde des pädagogischen und religiösen Interesses entsprang (ebenfalls 1793) das Buch: „Religiosität, was sie sein soll und wodurch sie befördert wird," dessen 2. Auflage als „Katechetik oder Lehre von der Bildung und dem Unterrichte der Jugend für das Christenthum" im J. 1818 herauskam, sowie das Werk: „Der christliche Religionslehrer und seine moralische Bestimmung" 1798—1800 in 2 Bänden. 1796 sah sich Schwarz an die zweite Pfarrstelle zu Echzell in der Wetterau versetzt, und 1798 wurde ihm die Pfarrei Münster bei Butzbach zutheil. Die Mehreinkünfte der letzteren dienten vor allem seinem Institute, das er nun durch Berufung tüchtiger Hauslehrer erweiterte. Zugleich war jetzt der Augenblick gekommen, wo sich ihm seine Erfahrungen als Erzieher und Lehrer zu einem theoretischen Bilde verdichteten, und sein Beruf, als pädagogischer Schriftsteller zu wirken, mit voller Stärke in ihm erwachte. Es erschien (zu Leipzig bei Göschen) seine „Erziehungslehre". Der 1. Band derselben (1802) behandelt die Bestimmung des Menschen; der 2. Band (1804) stellt die Entwicklung und Bildung des Kindes dar von seiner Entstehung bis zum 4. Jahre; der 3. Band (1808, in 2 Abtheilungen) bietet die weitere Entwicklung und Bildung des jungen Menschen und enthält zugleich die Unterrichtslehre; der 4. Band (1812—13, wiederum in 2 Abtheilungen) Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhange unter den Völkern. Von diesem Werke erschien eine verbesserte Auflage 1829, in 3 Bänden, bezw. 4 Abtheilungen, nämlich so, daß der 1. Bd. mit 2 Abtheilungen die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, der 2. das System, der 3. den Unterricht in der Erziehung enthält. Eine kürzere Fassung seiner pädagogischen Ueberzeugungen erschien in seinem akademischen Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik 1805, das unter dem Titel: „Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre" 1817

umgearbeitet und erweitert, und in 3. Auflage 1835 in 3 Abtheilungen als Pädagogik, Methodik und Schulwesen in einer mehr wissenschaftlichen Behandlung hervortrat. Außerdem verfaßte Schwarz noch verschiedene kleinere Schriften pädagogischen Inhalts. Ohne hier schon auf die nähere Charakterisirung der pädagogischen Hauptschriften von Schwarz einzugehn, constatiren wir vorläufig nur den bedeutenden Eindruck, den diese Werke auf die Zeit hervorbrachten. Rasch hatte sich Schwarz zu einer der ersten Auctoritäten in der pädagogischen und literarischen Welt gemacht und das Zeitalter nahm mit dem höchsten Interesse die reife Frucht des Geistes und Herzens entgegen, die ihm Schwarz darbot.

So konnte es nicht fehlen, daß sich auch aus weiteren Kreisen her die Augen auf ihn richteten, um ihn zu höheren Stufen der Wirksamkeit zu rufen. Es war der 1802 zum Kurfürsten erhobene Markgraf Karl Friedrich von Baden, der seine Gedanken mit auf Schwarz richtete, als er sich entschlossen hatte, die Universität Heidelberg zu erneuern. Zum Professor in der dortigen theologischen Facultät ernannt siedelte Schwarz nach einem 16 Jahre geführten Pfarramt nach Heidelberg über, der erste Lutheraner, der in die bisher rein reformirte Facultät eintrat. Als Universitätslehrer entfaltete er einen unermüdlichen Fleiß und wirkte für die Pflege der theologischen und pädagogischen Wissenschaften 33 Jahre hindurch bis zu seinem Ende in reichem Segen. Bei allen seinen vielfachen akademischen Geschäften gab er sein persönliches Wirken für die Erziehung nicht auf. Mit seinen eigenen Kindern, 10 an der Zahl, vereinigte er noch andere Zöglinge, deren Zahl er jedoch nicht zu groß werden ließ, und bemühte sich, diesen allen nicht sowohl eine Instituts- als eine Familienerziehung angedeihen zu lassen. Er hatte sich zur Unterstützung Hauslehrer berufen; den Religionsunterricht ertheilte er aber immer selbst. Er drang auf vielseitige Geistesbildung, ohne die gesammelte Kraft des Charakters durch ein Vielerlei zu schwächen; mit dieser geistigen Entwicklung war er gewöhnt, körperliche Uebungen zu verbinden, die nach naturgemäßen Regeln der Turnkunst betrieben wurden. Auch andern Erziehungsanstalten, die seinen Rath und Einfluß auf die Jugendbildung wünschten, bot er gerne hülfreiche Hand. Zur Vervollständigung seiner Erziehungslehre schrieb er: „die Schule“, Leipzig bei Göschen 1832, worin er die verschiedenen Arten von Schulen, ihre inneren und äußeren Verhältnisse, ihre Bestimmung im Entwicklungsgange der Menschheit schilderte. Daran reihten sich die „Darstellungen aus dem Gebiet der Pädagogik“, ebendaselbst 1833 und 1834 in zwei Bänden, worin Schwarz einzelne pädagogische Fragen erörterte. Es ist ein schöner Schluß seiner specifisch pädagogischen Arbeiten, daß er im Jahr 1836 (Jena bei Kröcker) eine umgearbeitete Auflage seiner pädagogischen Erstlingsschrift unter dem Titel veröffentlichte: „Grundsätze der Töchtererziehung für die Gebildeten.“ — Natürlich bildeten Vorlesungen über Pädagogik einen hauptsächlichen Theil seines öffentlichen Lehramtes. Wie alle seine Vorlesungen waren sie schlicht, einfach, wesentlich durch die Sache getragen, aber doch nie ohne den Ton herzlichen Mitgefühls mit dieser Sache und des lebendigsten Bestrebens, Interesse und Freude an dem Objecte in seinen Zuhörern zu entzünden. Eben die innige Vereinigung des Theoretischen und Praktischen, unterstützt durch seine ganze Persönlichkeit, welche die Bürgschaft gab, daß die Lehren stets aus dem Boden vielerprobter Erfahrung erwachsen waren, verlieh seinem Vortrage eine still wirkende Kraft der Ueberzeugung. So wirkte Schwarz in unabläßiger Thätigkeit, lehrend und schriftstellerisch, seine Grundideen immer tiefer und nach immer neuen Seiten entwickelnd, in steter Arbeit der Selbstberichtigung, muthig kämpfend gegen einen widerstrebenden Zeitgeist, gerne annehmend alles gute, das von würdiger Seite würdig geboten ward, in freudiger Hoffnung auf die Zukunft. Eine leichte Erkältung warf ihn auf das Krankenlager, auf dem er nach wenig Tagen einer fast schmerzlosen Krankheit am 3. April 1837 sanft entschlief. Es war ein schönes Leben, das Schwarz durchleben durfte, reich durch das innigste Gefühl seines Herzens, durch Liebe, die er gab und empfieng, durch eine große Idee, die es durchdrang und erfüllte. Es war namentlich die hegende und pflegende Liebe, die ihn bezeichnete, eine sanfte Weichheit des Gemüths, durch den Ernst des Gedankens gefestigt, eine jungfräuliche Reinheit lag über seinem Wesen, die sich im Wirken zu einer mütterlichen Hingabe gestaltete. In diesem Sinne war er nicht bloß Lehrer seiner Schüler, sondern ihr Seelsorger, ihr Freund, ihr Berather und Pfleger. Sich mit Erziehung zu beschäftigen, entsprang

unmittelbar und nothwendig aus seiner tiefsten Natur. Ebensowenig zufällig erscheint der Zusammenhang seiner pädagogischen und theologischen Wirksamkeit. Denn die Pädagogik war ihm wesentlich ein Theil der Ethik. Er stand hier ganz auf dem Standpunct des classischen Alterthums, aber wie diesen das Christenthum verklärt hat.

Fragen wir nun nach dem Grundcharakter, den Schwarz seiner Pädagogik gab, so stellt sich uns derselbe im wesentlichen in folgenden Zügen dar. Es ist vor allem die Absicht erkennbar, das pädagogische Handeln in dem Zusammenhang des gesammten Handelns zu begreifen. Die Erziehung ist für Schwarz nichts, was neben dem Leben stünde, erst auf das Leben vorbereitete, sondern selbst schon ein Lebendiges, Leben bedingend und vom Leben bedingt. Es ist der Grundgedanke der Entwicklung, den Schwarz im großartigsten Maßstabe in dem Gange des Erziehens verfolgt. Mit diesem Gedanken der Entwicklung verknüpft er den der harmonischen Allseitigkeit. Dies freilich nicht so, als hätte er kein Auge gehabt für die unterschiedliche Eigenthümlichkeit der einzelnen pädagogischen Standpuncte, am wenigsten so, daß er etwa im Christenthum selber nur eine Einseitigkeit gesehen hätte; in ihm, bekennt er vielmehr, ruhe die göttliche Kraft unserer Bildung, aber eben von dem Standpuncte des Christenthums sieht er überall eine höhere Einheit in dem, was der empirischen Beobachtung nur als Gegensatz erscheint. Vor- und Grundbild dieser Einheit ist die Einheit des väterlichen und mütterlichen Einflusses in dem Werke der Erziehung. Solche Harmonie entspringt ihm daher auch nicht aus einem eklektischen Verfahren, aus einem bloß mechanischen Zusammensetzen oder klügelnden Ausgleich. Grund und Mitte und Ziel ist ihm, wie gesagt, in dem Leben des Christenthums enthalten. Es ist wohl kaum zu verkennen, wie Schwarz beim Beginn seiner pädagogischen Ueberlegungen vielfach von Herders Ideen angeregt ward; auch die Gewalt, die sich Rousseau über seine Zeit gewonnen hatte, macht sich bei ihm geltend; Natur ist ihm ein heiliges Wort und eine heilige Sache; ihren Spuren zu folgen, eine unumgängliche Pflicht des Erziehers. In dem weiteren Verlaufe seiner Thätigkeit schlug dann aber mehr und mehr die rein ethische Richtung in Schwarz vor, und zwar wie diese durch das Christenthum bedingt und bestimmt ist. Er spricht dann nicht mehr schlechthin von der Natur, sondern von der höhern Natur, von dem neuen Menschen, der durch die Wiedergeburt erzeugt, durch die Erziehung entwickelt werden müße. Da war es die Offenbarung vom Reiche Gottes, wohin ihm alle seine ethischen Ideen mündeten, und worunter er auch die der Pädagogik stellte. Ein christliches Gemeinwesen bot sich seiner Anschauung dar, in welchem Kirche und Staat sich verbanden, um das Wohl der Menschheit auszugestalten. In diesen Zusammenhang tritt nun die Erziehung ein. Schwarz faßt sie von dem höchsten Standpunct, als das Mittel zur fortschreitenden Bewegung der Menschheit bis zum Ziele der Vollendung, und es ist rührend und erhebend zugleich, zu sehen, wie er und gerade bei zunehmenden Jahren je mehr und mehr stets den freudigen Glauben an eine schöne beglückende Zukunft im Herzen erhielt. Worauf es Schwarz in seiner Pädagogik vor allem ankam, war nicht sowohl ein Regelwerk für die Erziehung zu geben, als den rechten Geist zu wecken und mitzutheilen. Das Erziehen ist ihm bilden, nach einer Idee darstellen, nach dem göttlichen Urbilde, dem erkannten göttlichen Handeln aus der dargereichten Kraft, nach der ihr eingebornen Technik wirken. Der Trieb dieses Wirkens aber ist Liebe, und Liebe heißt ihm mit Enthusiasmus in einer Sache leben. Was aber noch besonders bei Schwarz charakteristisch ist, das ist, daß ihm die Erziehung keineswegs nur in dem Lichte eines provisorischen Mittels erscheint, dessen Anwendung, nachdem der Zweck erreicht, aufhört; denn der Mensch, so lange er lebt, bedarf der Erziehung, ja die Erziehung ist bestimmt, als in ihre höchste Verklärung, worin sie aber doch immer noch Erziehung bleibt, in Selbsterziehung überzugehen. Es ist ein lieblicher Schluß der pädagogischen Wirksamkeit von Schwarz, wenn die Gedanken von der Selbsterziehung das Ende seines letzten pädagogischen Werkes, „das Leben in seiner Blüte", Leipzig 1837, bilden. Das hielt auch den alternden Mann in steter innerlicher Jugendfrische, daß er, ohne unsicher umherzutasten, auf gerader fester Bahn vom erreichten Standpuncte einem neuen zu erreichenden entgegenschritt. — Was nun die Theorie der Erziehung betrifft, so sind es wesentlich vier Gesichtspuncte, die Schwarz zur Geltung bringt. Zuerst sucht er die natürlichen Anlagen und die Bestimmung eines jeden Sinnes und Vermögens rein und klar zu

erkennen; sodann zeichnet er den Weg der Entwicklung vor, den jene Anlagen, um sich zu realisiren, zu nehmen haben; weiterhin deutet er auf die Abirrungen, Fehler und Widrigkeiten, die sich der normalen Entwicklung entgegensetzen, und giebt zuletzt die Heilmittel an, die im Stande sind, das Ungesunde und Falsche wieder zurechtzubringen. Man würde vielleicht heutzutage eine solche Anordnung und Methode die naturhistorische nennen, Schwarz selbst hat sie stets als eine anthropologisch-ethische gedacht. Es ist auch hier die Wirklichkeit selbst, der er am liebsten folgt, nicht eine roh empirische, sondern wie sie ihm durch die Idee des Menschen verklärt erscheint; denn Pädagogik war ihm stets das Doppelte: nicht bloß Wissenschaft, sondern auch Kunst der Erziehung. Was zuletzt die Behandlung des eigentlichen Unterrichts betrifft, so boten ihm gerade hiefür seine eigenen Erfahrungen die besten Weisungen. Es ist eine Theorie, die man als die reinlich dargelegte Praxis selbst definiren kann. Uebrigens hatte Schwarz alle wesentlichen Methoden, welche die erfindungsreiche Zeit darbot, genau beachtet.

Kehren wir noch einmal rückblickend zu dem Ganzen der Schwarzischen Pädagogik zurück, so kann nur wiederholt werden: das Christenthum bilde ihre innerste Mitte, ihren tiefsten Grund. Schwarz kann sich Christenthum, Sittlichkeit und Erziehung nur in Einheit denken, und diese Einheit macht ihm des Lebens wahre Blüte aus. Das Lessingsche Wort von dem Zusammenhange von Offenbarung und Erziehung, wie er vermittelt erscheint durch den Begriff der Entwicklung, ist in großartiger Weise und doch auch zugleich mit sorgfältiger Treue im Kleinen durchgeführt. Was aber vor allem dies christliche Princip der Pädagogik bewährt, das ist der Geist der Liebe, der durch alle pädagogischen Arbeiten von Schwarz hindurchweht. Es ist die aufrichtige Sorge um das Wohl und den Fortschritt der Menschheit, um das wahre Glück jedes einzelnen Menschen, in der er, wie seine ganze Lehrerthätigkeit, so auch seine schriftstellerische Wirksamkeit erfaßt und durchgeführt hat.

**Seele**, s. Seelenlehre.

**Seelenlehre** (Psychologie). Der Werth der Psychologie für die Pädagogik wird in der Theorie bisweilen überschätzt, in der Praxis dagegen noch lange nicht genug anerkannt und ausgebeutet. Um das Verhältnis beider Wissenschaften zunächst theoretisch festzustellen, müßen wir zwischen der speculativen und der empirischen Psychologie unterscheiden. Jene kann den Anspruch erheben, der Pädagogik als nothwendige Basis zu dienen; diese wird sich mit dem Rang einer wichtigen Hülfswissenschaft begnügen müßen. Trotzdem ist die letztere im allgemeinen für den Pädagogen weit wichtiger als die erstere. Der Grund hievon ist einfach der, daß man eine Benutzung der Hülfsmittel, welche die empirische Psychologie darbietet, von jedem Erzieher verlangen kann, während die speculative Psychologie stets als Theil eines philosophischen Systems zu betrachten ist, der seinen Werth nur in Verbindung mit dem Ganzen hat, die Forderung aber, daß der praktische Pädagog bei seiner Thätigkeit sich durch ein vollkommen bewältigtes philosophisches System leiten lasse, eine überspannte heißen muß. — Der Grund, warum die empirische Psychologie noch nicht den Anspruch erheben kann, der Pädagogik überall als Basis zu dienen, liegt in ihrer eigenen Unvollständigkeit. Hätten wir eine Wissenschaft, welche die Erscheinungen des Seelenlebens mit einer ähnlichen Vollständigkeit und Sicherheit auf Gesetze zurückführte, wie die Physik die Erscheinungen der Natur, so müßte der Pädagoge diese Wissenschaft vor allen andern zum Gegenstande seines Studiums machen und die Pädagogik wäre von der Psychologie so unzertrennlich, wie die Technologie von der Physik. Allein man darf diesen Vergleich nur ansehen, um inne zu werden, daß wir mit der empirischen Psychologie noch lange nicht auf einer ähnlichen Stufe stehen.

In der Speculation wird natürlich das ideale Verhältnis der Psychologie zur Pädagogik maßgebend sein. Wer von einer speculativen Psychologie ausgeht, wird mit Leichtigkeit die hier gewonnenen Begriffe auf den Stoff der Pädagogik anwenden und diesem Gebiete dadurch ebenfalls ein philosophisches Gepräge geben können. So hoch man aber eine solche Geistesarbeit auch stellen mag, so wird man doch nicht leugnen können, daß unser Vorrath wirklicher Erkenntnisse durch sie nicht vermehrt, sondern nur geordnet wird. Gleichzeitig müßen wir darauf aufmerksam machen, daß aus der Ueberschätzung speculativer Formeln nirgend so viel eitles Scheinwissen entstanden ist, als auf dem Gebiete der Psychologie, und daß ein ein-

seitiges Studium der letzteren den unbefangenen Sinn für die Thatsachen der Erfahrung verwirrt, ohne dafür durch Erkenntnisse höherer Art zu entschädigen. Freilich darf man nicht vergessen, daß ein gut ausgeprägter Begriff auch heuristischen Werth hat und sonach auf die empirische Erkenntnis fördernd zurückwirkt. Diesem Vortheile steht jedoch speciell in der Psychologie der Nachtheil gegenüber, daß man auf keinem Gebiete leichter in den Fehler verfällt, sich bei der Formel zu beruhigen und die eigentliche Sache darüber zu vergessen. Die Ursache dieser Erscheinung mag darin liegen, daß man sich so leicht verleiten läßt, zwischen dem Object der Wissenschaft und der Methode, nach welcher sie zu betreiben ist, eine falsche Verbindung herzustellen. Seit der Kampf zwischen Naturphilosophie und Naturwissenschaft zu Gunsten der letzteren entschieden ist, hat man sich zwar des Gedankens auf den meisten Gebieten ziemlich entwöhnt, als könnte man durch reines Denken überhaupt irgend etwas finden, was uns die empirische Erkenntnis ersetzt oder uns über die Grenzen derselben hinausführt; allein auf dem Gebiete der Psychologie konnte man immer noch meinen, daß es möglich sein müße, die Eigenschaften des Geistes durch Construction aus Begriffen zu ermitteln. Gerade aus diesem Grunde sind die Leistungen der speculativen Psychologie, wie sie uns bei Rosenkranz, Erdmann, Michelet u. a. entgegentritt, so außerordentlich dürftig. Während sonach speculative Psychologie eins der verdächtigsten Gebiete ist, das für den Pädagogen kaum irgend etwas direct nutzbares darbietet, müßen allerdings wenigstens diejenigen Begriffe einer Erörterung unterliegen, welche aus den philosophischen Systemen in den gewöhnlichen Sprachgebrauch eingedrungen sind, und mit denen wir allenthalben zu thun haben. Zunächst jedoch haben wir es noch mit der empirischen Psychologie zu thun, welcher wir oben eine directe Wichtigkeit für die Pädagogik zuschrieben.

Die Hauptquelle der Misachtung der empirischen Psychologie liegt in der verdächtigen Natur der Empirie selbst, so weit sie auf diesem Gebiete bis gegen die neueste Zeit hin zur Anwendung gekommen ist. Wolff, dem wir die Scheidung der Psychologie in eine „rationale" und eine „empirische" verdanken, gründete die letztere angeblich auf Selbstbeobachtung. Allein diese „Selbstbeobachtung" ist bis auf den heutigen Tag ein höchst zweideutiges Wesen geblieben. Kant, der die rationale Psychologie gänzlich verwarf, verfuhr mit der empirischen nicht viel glimpflicher. Er zweifelte, ob sie jemals könne zur Wissenschaft erhoben werden, weil der beobachtete Gegenstand, eben die Seele, durch den Act der Beobachtung selbst verändert werde, so daß also ein reines und bestimmtes Resultat auf diesem Wege nicht zu erzielen sei. Statt einer eigentlichen Psychologie hinterließ uns Kant eine „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht", deren Stoff nicht durch „Selbstbeobachtung", sondern durch objective Betrachtung des Lebens und der Menschen gewonnen ist. In der That müßte man an einer empirischen Psychologie verzweifeln, wenn die Empirie auf diesem Gebiete nur Selbstbeobachtung sein könnte, und wenn alle Selbstbeobachtung von der Art wäre, daß der Act der Beobachtung den beobachteten Vorgang verändert. So schlimm steht es nun aber durchaus nicht und man würde sicher die fruchtbaren Felder echter psychologischer Beobachtung längst fleißiger angebaut haben, wenn nicht die heimliche Liebe zur Erbauung speculativer Kartenhäuser die Forscher immer wieder auf den Irrpfad willkürlicher Erdichtung verlockte.

Um sich von diesen Einflüssen gründlich loszumachen, hat man neuerdings begonnen, die Psychologie geradezu als Naturwissenschaft zu behandeln; doch leistet auch dieser Vorsatz noch keineswegs genügende Bürgschaft gegen die Wiederkehr der Metaphysik unter einer neuen Form. Waitz, der Hauptvertreter dieser Richtung, hat allerdings einen dankenswerthen Fortschritt zur Anwendung methodischer Empirie gemacht und namentlich das Instrument der Selbstbeobachtung durch Beschränkung auf die Gebiete, in denen es zuläßig ist, in einer fast exact zu nennenden Weise gehandhabt; dagegen dreht sich eben doch seine ganze Behandlungsweise der Psychologie um eine „Hypothese" über das „Wesen der Seele", die rein metaphysischer Art ist. Die Naturforschung stellt ihre Hypothesen erst dann auf, wenn eine zusammengehörige Gruppe von Thatsachen so weit erforscht ist, daß man sich unwillkürlich zu dem Versuch gedrängt sieht, sie durch Annahme einer gemeinsamen Ursache zu erklären. Welchem Naturforscher würde es wohl heute einfallen, eine Hypothese über das „Wesen der

Natur" für nöthig zu halten, bevor mit der Erforschung der Naturerscheinungen begonnen werden kann? In der Psychologie aber sollte das auf einmal ganz anders sein? Da sollte eine fundamentale Hypothese über das Wesen, welches man erst kennen lernen will, nöthig sein, um die Arbeit anzufangen? Während überall der Gang der Naturforschung von den Erscheinungen ausgeht und sich dem Wesen der Kräfte — geschweige der letzten Grundkraft — nur ganz behutsam, Schritt für Schritt, zu nähern sucht, sollte man bei der Psychologie allein das Recht haben, mit dem Ende anzufangen, ohne dadurch den Anspruch auf naturwissenschaftliche Methode zu verlieren? Oder wird vielleicht hier ganz ausnahmsweise eine solche Hypothese schon durch die Natur der Erscheinungen, mit denen wir es zu thun haben, gefordert? Gewiß nicht, weit weniger sogar als in der Physik, wo die Atomistik wenigstens schwer zu entbehren ist. Wir verstehen das eigenthümliche Eingreifen der logischen Gesetze in die elementare Sinneswarnehmung um kein Haar besser, wenn wir eine punctuelle Seele annehmen, als wenn wir die Seele im ganzen Körper wohnen lassen. Als Hülfswissenschaft der Pädagogik betrachtet, kann die Psychologie vollends der Untersuchungen über das Wesen der Seele entrathen, ohne irgend etwas vermissen zu lassen. Auf einem Gebiete von wesentlich praktischer Natur, wie die Pädagogik, wird man die leitenden Grundsätze nicht aus einer zweifelhaften Ontologie entlehnen, sondern aus der ethischen Auffassung des Erziehungsgeschäftes. Diese Auffassung ist ohnehin durch das bestehende sittliche Leben des Volkes bedingt; denn die Erziehung ist nicht im Stande, eine neue ideale Generation zu schaffen, und muß sich schon glücklich schätzen, wenn sie in den Assimilationsproceß der Jugend statt unnützer Verwirrung oder heilloser Verknöcherung ein bescheidenes Element stetiger Verbesserung zu bringen weiß.

Waitz befindet sich übrigens bei seiner Forderung einer „naturwissenschaftlichen Psychologie" insofern im Irrthum, als er glaubt, die Methode der Naturwissenschaften sei von der Methode der Forschung nach objectiver Erkenntnis auf anderen Gebieten wesentlich verschieden. Es läßt sich nicht leugnen, daß zwei Umstände dazu beigetragen haben, der allgemeinen Methode wissenschaftlicher Forschung in ihrer Anwendung auf die Naturerkenntnis eine eigenthümliche und sehr vervollkommnete Gestalt zu geben. Diese beiden Umstände sind: das vergleichsweise so ungemein klare und übersichtliche Hervortreten der objectiven Gesetzmäßigkeit in den Naturvorgängen und die große Ausdehnung der Anwendbarkeit des Experiments und der directen Beobachtung. Die „exacte" Methode, durch welche einzelne Zweige der Naturwissenschaft eine so ungemeine Ausbildung erlangt haben, unterscheidet sich aber nur nach dem Grade und der Art ihrer Entwicklung, nicht nach dem Forschungsprincip selbst von der Methode andrer Wissenschaften und der Kreis der „exacten Wissenschaften" ist kein streng abgeschlossener. Insbesondere ist eine Behandlung der Psychologie nach Art der exacten Wissenschaften durchaus nicht principiell unmöglich; vielmehr giebt es viele Angriffspuncte, welche dieser Methode jetzt schon zugänglich sind. So hat z. B. Fechner umfassende Untersuchungen unter dem Namen der „Psychophysik" veröffentlicht, welche das Verhältnis der Empfindungsgröße zur Größe des veranlassenden Sinnesreizes einer durchaus exacten Behandlung unterwerfen. Nicht minder giebt es Theile der statistischen Anthropologie, welche als Beiträge zu einer exacten Psychologie schon jetzt betrachtet werden können. Man hat vielfach geglaubt, daß das Experiment auf psychologischem Gebiete theils unmöglich, theils unzuläßig sei; allein bereits sind zahlreiche psychologische Experimente angestellt worden, nicht nur in der Psychophysik und in dem Grenzgebiet der Physiologie der Sinnesorgane, sondern auch über die Fähigkeit, gewiße Vorstellungsreihen zu reproduciren, über den Einfluß körperlicher Eindrücke auf die Entstehung der Träume, über willkürliches Einschlafen u. s. w. Dies Verfahren läßt sich leicht noch bedeutend ausdehnen und eine „exacte Psychologie" gehört heutzutage nicht mehr zu den Unmöglichkeiten, obwohl wir sie noch nicht haben. Bekanntlich erhebt die Herbartsche Schule nicht nur den Anspruch, eine exacte Psychologie, sondern sogar eine exacte Philosophie überhaupt geschaffen zu haben. So verdienstvoll jedoch Herbarts Thätigkeit namentlich auf dem Felde der Psychologie gewesen ist, so liegt doch in seinem Anspruch auf Exactheit eine Täuschung. Denn schwerlich wird je eine wirklich exacte Psychologie auf dem von ihm eingeschlagenen Wege der mathematischen Deduction aus metaphysischen Principien fortschreiten. Vielmehr sind hier,

so gut wie in den Naturwissenschaften, in der Statistik und wo sonst die exacte Methode auf concrete Erscheinungen Anwendung finden soll, zunächst einige Probleme herauszugreifen, welche sich zur exacten Behandlung vorzüglich eignen. Derartige Probleme können an und für sich dem Schulmanne ebenso gut vorkommen, wie dem Mediciner, dem Criminalisten oder dem Physiker; nur weil die Pädagogik weniger entwickelt ist und weniger Mittel, Zeit und Kräfte auf streng theoretische Forschungen verwenden kann, sind sie nicht üblich. Immerhin wäre es bei der heutigen Entwicklung der Wissenschaften Zeit, gelegentlich an solche Arbeiten zu denken.

Wir sind übrigens weit entfernt, den kaum in ihren Anfängen vorhandenen Versuchen einer exacten Psychologie allein wahren Werth zuzuschreiben. Das berechtigte Gebiet der empirischen Psychologie ist ein ungleich weiteres und in diesem weiteren Kreise liegen für unsern Zweck gerade die wichtigsten Gegenstände. Kehren wir für einen Augenblick zu Kant zurück. Dieser verzweifelte bekanntlich an einer gesunden empirischen Psychologie, weil er die übliche Art der Selbstbeobachtung verwarf, und durch äußere Beobachtung höchstens Menschenkenntnis zu gewinnen hoffte, bei der die Art, in welcher Körper und Seele in den Erscheinungen zusammenwirken, nicht weiter untersucht wird. Vom praktischen Standpuncte betrachtet, ist so viel sofort klar, daß Kants Anleitung zur Menschenkenntnis für jeden, der mit Menschen berufsmäßig umzugehen hat, ein wichtiges Capitel ist; insbesondere also auch für den Pädagogen. Auch wird uns niemand nehmen können, dies Capitel in der empirischen Psychologie abzuhandeln, sobald darauf verzichtet ist, die letztere aus einem ihr völlig eigenthümlichen Princip, gesondert von allem Physiologischen, aufzubauen. Dieser Verzicht muß aber geleistet werden. Es ist durchaus nicht nothwendig, die Psychologie sofort beim Beginn der Untersuchungen von allem Physischen gereinigt vor sich zu haben. Oder ist es nicht mit der Physiologie auf der andern Seite dasselbe? Wo erhält sie denn jemals Natur ohne Geist? Sie richtet ihr Augenmerk nur auf das Physische in den Erscheinungen, aber sie weist niemals solche Erscheinungen von ihrem Gebiete zurück, in welchen geistige Factoren eine offenbare und bedeutende Rolle spielen. Ebenso muß es auch umgekehrt sein; deshalb ist eine pragmatische Anthropologie, welche sich nicht mit den anatomischen und physiologischen Eigenschaften der Menschen begnügt, sondern auf eine vergleichende Betrachtung ihrer Handlungsweise und Sinnesart eingeht, als ein Theil der empirischen Psychologie zu betrachten. — Es kann aber auch die Selbstbeobachtung einen Beitrag zur empirischen Psychologie abgeben, sobald man darauf verzichtet, auf angebliche exacte Beobachtungen mittelst des „inneren Sinnes" unmittelbar ein System zu begründen. Ein auf jenem Wege gewonnenes Material kann einen Werth gewinnen, wenn es mit verwandten Resultaten der äußeren Beobachtung zusammengestellt und, gleich den Nachrichten eines unzuverläßigen, aber dennoch schätzbaren Chronisten von einem unabhängigen Verstande kritisch bearbeitet wird. Wo daher, wie z. B. häufig in Moritz' Magazin interessante Resultate einer Selbstbeobachtung mitgetheilt werden, bei welchen man die bona fides des Erzählers voraussetzen darf, da hat man auch meist einen werthvollen Stoff der empirischen Psychologie vor sich, der jedoch freilich nicht, wie eine Beobachtung in den exacten Wissenschaften, eine direct verwendbare Thatsache ergiebt, sondern erst der kritischen Bearbeitung unterliegt. Beneke hat darauf aufmerksam gemacht, daß wir unser ganzes Wissen um den inneren Zustand andrer Wesen nur einer Deutung ihrer äußeren Erscheinung verdanken, die sich lediglich begründet auf das Bewußtsein dessen, was bei ähnlichen Erscheinungen in uns selbst vorgeht. Allein statt daß dieser Satz uns von der Benutzung der Beobachtung andrer in der Psychologie zurückschrecken sollte, kann er uns vielmehr nur dazu antreiben; denn eben diese Beobachtung andrer bietet uns das unschätzbarste Mittel, die Selbsttäuschung, der wir bei jeder Reflexion über uns selbst unterliegen, zu vermeiden. Zunächst bleibt dabei der Einfluß der Eigenliebe größtentheils aus dem Spiele. Sodann aber kann die Virtuosität des Menschen in der Deutung fremder Handlungen einen erstaunlichen Grad von Vollkommenheit erlangen, während der Versuch, in der directen Selbstbeobachtung es ebenso weit zu bringen, wie Kant mit Recht bemerkte, leicht zur „Verwirrung des Kopfes" führt. Ist nicht die Gabe mancher Dichter — wir nennen nur den einen Shakespeare — in dieser Beziehung so erstaunlich, daß man unbedenklich ihre Schöpfungen

als Quelle der empirischen Psychologie benutzen konnte? Wie wäre es uns vollends möglich, von einer Thierpsychologie zu reden, wenn wir nicht fähig wären, die Geberden und Handlungen von Geschöpfen, die so sehr verschieden von uns sind, durch Vergleichung mit menschlichen Lebensäußerungen, und schließlich immer mit uns selbst, einer erfolgreichen Deutung zu unterwerfen?

Eine außerordentliche Bereicherung der empirischen Psychologie ist noch möglich, wenn man erst einmal gründlich anfängt — was die englische Schule hie und da versucht hat — die Untersuchung der Erzeugnisse des menschlichen Geistes nach einer strengen, wenn auch noch nicht eben „exacten" Methode zu betreiben. Es liegt z. B. die Frage nahe: wie denken die Menschen thatsächlich? Es gehört keine große Beobachtungsgabe dazu, um zu sehen, daß sich die Thätigkeit des praktischen Verstandes im Leben fast nur um Wahrscheinlichkeitsschlüsse dreht, von denen meist nur der mindest fehlerhafte den Sieg davonträgt. Ebenso ist es in einem großen Theile der Wissenschaften, und wo anscheinend die strenge Syllogistik eintritt, ist nur selten der Mittelbegriff im Ober- und Untersatz wirklich genau derselbe. Die in der Logik behandelten Trugschlüsse sind nur der Möglichkeit nach aufgestellte abstracte Formen des Irrthums. Wo wir aber die wirklichen Erzeugnisse des menschlichen Denkprocesses fixirt vor uns haben, da werden diese abstracten Formen sich nach zahlreichen Unterarten classificiren und, wie die Kräuter in der Botanik, nach ihren Fundstätten ordnen lassen. Der Einfluß eines herrschenden Vorurtheils, eines willkürlich aufgestellten Princips, auch wohl einer durch ein unklares Gefühl erfaßten Idee des Richtigen, kann in bestimmten, eines empirischen Beweises fähigen Lehrsätzen ausgedrückt werden. Von wie eminenter Wichtigkeit ist es sodann, um ein weiteres Beispiel zu geben, daß der Lehrer bei seinen Correcturen sich über den Standpunct einer bloß mechanischen Entgegensetzung des Richtigen gegen das Unrichtige erhebt und in dem einzelnen vorliegenden Fehler zugleich die ganze Gattung zu erfassen weiß! Freilich wäre es verkehrt, von jedem Fehler dem Schüler ausführlich den psychologischen Grund demonstriren zu wollen; allein der Lehrer muß danach trachten, ihn klar vor Augen zu haben; nicht nur, um in seiner Correctur sicherer, in seiner Beurtheilung gerechter zu werden, sondern auch um gelegentlich unmittelbaren Gebrauch davon zu machen. Zwar die pädagogische Regel, in jedem einzelnen Fehler zugleich die Gattung zu bekämpfen, wird auch ohne besondere psychologische Studien überall anerkannt werden. Wozu aber das weitere Nachdenken und die Anwendung psychologischer Beobachtung führen kann und soll, das ist die Erkenntnis der Gattungen, eine Erkenntnis, die uns auch da noch Ursache und Wirkung im klarsten Zusammenhange zeigt, wo man ohne diese Bemühungen nur das zufällige Ergebnis der Unachtsamkeit und Nachläßigkeit vor sich zu haben glaubt. So kann man z. B. beim deutschen Aufsatz beständig den Kampf der Ideenassociation nach sinnlichen Motiven mit dem logischen Gedankengange beobachten. Man weiß nun, weshalb so oft die Einleitungen, wenn sie nicht ganz fehlen, viel zu lang werden. Bei Schülern von vorwaltender Verstandesrichtung entsteht ein ähnlicher Fehler oft durch die Ideenassociation nach dem Causalgesetz; sie können es dann nicht lassen, zu jedem Satz einen Grund und zu diesem wieder einen Grund anzugeben. Alle diese Fehler findet der Lehrer leicht; allein jeder Fehler ist ihm nur eine vereinzelte Abweichung vom Richtigen, so lange er nicht psychologische Kategorieen anwendet und nach diesen theils bestimmte Gattungen erkennt, welchen bei bestimmten Anläßen jeder Schüler mehr oder weniger unterliegt, theils auch Typen fehlerhafter Neigungen, denen die einzelnen Individuen, je nach ihrem Naturell und Charakter sich hingeben. — Sind die Fehler, die wir eben als Beispiel benutzten, gewißermaßen Fehler der Ueppigkeit, Auswucherungen der Ideenassociation, welche die logische Norm durchbrechen, so läßt sich auch der umgekehrte Fehler, der Fehler der Sterilität, mit Erfolg nur auf Grund psychologischer Einsicht und Beobachtung behandeln. Die schon aus dem Alterthum überlieferten Kunstmittelchen der Gemeinplätze, das Chrieenschema, die mnemonisch zusammengestellten Hülfskategorieen (Quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando? und ähnliche) sind lauter Hebel, um die stockende Ideenassociation in Gang zu bringen; wenigstens ist dies ihr einziger Werth. Ein tieferes psychologisches Nachdenken wird übrigens bald dazu führen, die positiven Wirkungen der Schulkategorieen mit kritischem Auge zu betrachten. Durch diese Art der Arbeit wird nämlich zwar ein

Aufsatz zu Stande gebracht, allein das Denken wird nicht entwickelt, die ganze Uebung bleibt eine rein formale, im Grunde eine bloß stilistische. Zwischen den Leistungen, die das Leben von uns fordert und solchen Schulproductionen giebt es keine Brücke und die Phrasen, die man auf solche Weise machen lernt, muß man erst wieder verlernen, um fähig zu werden, einen Gegenstand nach den in ihm liegenden Bedingungen einfach und zweckmäßig zu behandeln.

Um den Werth psychologischer Beobachtung auch noch an einem Beispiel aus dem Gebiet der Disciplin zu erörtern, so wird jeder Lehrer aus Erfahrung wissen, daß es Stunden giebt, in welchen die ganze Classe von vorn herein fügsam und frisch zur Arbeit ist, andre Stunden, in welchen zwar Eifer und Frische vorhanden ist, aber mit Muthwillen verbunden; wieder andre Stunden, in welchen eine allgemeine Verdrossenheit und Unlust sichtbar wird. Es giebt nun aber Lehrer genug, welche über diese sich von selbst aufdrängende Beobachtung nicht hinausgehen und sich Jahr aus Jahr ein damit begnügen, zu constatiren, daß die Schüler heute wieder einmal so oder anders „aufgelegt" sind und die entsprechenden stets wenig fruchtenden Mahnungen und Rügen daran anzuknüpfen. Wer sich an das Nachdenken über Ursachen und Wirkungen in solchen Erscheinungen gewöhnt hat, wird bald mancherlei Einflüsse der vorhergehenden Beschäftigung, der körperlichen Frische oder Ermüdung, der Witterung u. s. w. warnehmen, ohne jedoch aus dieser Warnehmung viel Vortheil zu ziehen, außer dem einen, der sich mit jeder Erkenntnis der Ursachen eines Uebels zu verbinden pflegt — vermehrter Geduld. Durch mehr oder weniger exacte psychologische Beobachtung gelangt man dagegen bedeutend weiter. Wer auch nur wenige Monate lang die Stimmung und Haltung der Schüler in allen seinen Stunden verfolgt und sich das Ergebnis bemerkt, wird bald eine gewiße Regelmäßigkeit in demselben bemerken. Er wird die constant wiederkehrenden Einflüsse von den einmaligen und außergewöhnlichen unterscheiden lernen; er wird einen Einfluß der Wochentage, der Tagesstunden, endlich auch des Lehrplanes, der Vertheilung der häuslichen Aufgaben u. s. w. bemerken und sehr oft wird dies Ergebnis schon ausreichen, um wesentliche Verbesserungen dadurch zu erzielen, daß auf die Stunden der Abspannung und Unlust nicht gerade die langweiligsten und ermüdendsten Theile des Unterrichts verlegt werden, sondern eher etwas erquickendes und belebendes. Mit Aufmerksamkeit auf die eigne Thätigkeit kommt man dann abermals einen Schritt weiter. Die Müdigkeit der Schüler wirkt am störendsten, wenn der Lehrer gleichzeitig auch ermüdet ist. Bewußte Selbstüberwindung kann hier noch viel leisten. Wie eine frische Musik dem ermüdeten Soldaten den Marsch erleichtert, so wird der Lehrer den ermüdeten Schülern und damit auch sich selbst die Last mancher letzten Stunde an einem langen Vormittag erleichtern, wenn er gleich von Anfang an frisch einsetzt. Der Körper wirkt ja nicht nur auf den Geist, sondern auch der Geist auf den Körper. Ein muntrer Vorstellungsverlauf macht alsbald auch die Augen munter. Das verdrossene Hin- und Herwerfen der Glieder hört auf, die Haltung wird ohne irgend ein Wort der Mahnung straffer, das störende Geräusch nimmt ab oder verschwindet spurlos und wenn auch nach einer solchen Stunde eine gewiße Erschöpfung unvermeidlich ist, so wird der Lehrer sich im ganzen doch besser befinden und sogar besser für seine Gesundheit gesorgt haben, als wenn er sich passiv der eignen Ermüdung überlassen und dabei mühsam gegen die überhandnehmende Zerfahrenheit der Classe angekämpft hätte. Sehr häufig wird also selbst eine mäßige Beschäftigung mit einer wirklich empirischen Psychologie oder eigene Beobachtung im Sinne derselben dem Erzieher von außerordentlichem Vortheil sein durch die bloße Gewöhnung nach Ursachen und Wirkungen zu suchen, wo er eine auffallende und störende Erscheinung vor sich hat, anstatt sofort mit einer Behandlung nach der Schablone drein zu fahren.

Von ganz besonderer Wichtigkeit ist überall, namentlich in der häuslichen Erziehung und hier wieder besonders in der Behandlung der ersten Kinderjahre, die Beachtung körperlicher Einflüsse. Wenn die Kinder verstimmt, weinerlich und zanksüchtig sind, so liegt, von Unwohlsein abgesehen, sehr häufig Hunger oder Ermüdung zu Grunde. Dem Uebelstand wäre in solchem Falle durch einfache Abänderung der Diät dauernd abzuhelfen. Um das aber zu können, muß man wieder vor allen Dingen die Erscheinung nicht nur gesehen, sondern beobachtet, d. h. in ihrem Zusammen-

hang mit ähnlichen Erscheinungen und mit den begleitenden Umständen aufgefaßt haben. Man darf sich hier nicht vor dem Gespenst eines pädagogischen Materialismus fürchten, denn die ethische Behandlung der durch den Hunger zu Tage getriebenen Verkehrtheiten wird nicht nur nicht gestört, wenn man auf die körperliche Ursache ihres Hervortretens zu wirken sucht, sondern sie wird im Gegentheil nur um so sicherer und taktfester. Diese Vereinigung der sittlichen Bekämpfung hervortretender Verkehrtheiten mit der physischen Bekämpfung des Grundes ihres Hervortretens wird bedeutend erleichtert durch einen Umstand, welcher die erfolgreiche Beobachtung, wenn sie nicht durch psychologische Einsicht unterstützt wird, bedeutend erschwert. Es ist dies der Umstand, daß die Kinder, sobald sie einmal in ihrer erregten Stimmung sind, selten gerade dasjenige wollen, was ihnen nöthig ist. Viele Eltern glauben, daß ein ermüdetes Kind sich immer von selbst setzen oder hinlegen wird; allein die Fälle, welche dieser Erwartung entsprechen, bilden bei weitem die Minderzahl. Beim Spiele des Kindes ist sehr oft die Gewalt der Ideenassociation und das eigensinnige Festhalten eines einmal durch den Zufall desselben rege gewordenen beliebigen Wunsches so mächtig, daß die Müdigkeit nicht in das Bewußtsein des Kindes tritt, während sie schon mächtig auf seine Stimmung einwirkt. Die von der Müdigkeit herrührenden unangenehmen Gefühle verschmelzen mit der Tendenz des Spiels, statt sich selbständig geltend zu machen, und das Ziel wird nun mit wachsender Heftigkeit verfolgt. Das in solcher Stimmung natürliche Mislingen ruft nur Aerger und Reizbarkeit hervor und der Befehl abzulassen und sich ruhig zu verhalten, steigert diese Reizbarkeit, obwohl er genau dasjenige trifft, was dem Kinde Noth thut. Ein strenger, aber unverständiger Erzieher wird dann vielleicht das Kind strafen und es in eine Ecke stellen, wo das Uebel immer schlimmer wird; ein ebenfalls strenger, aber sachverständiger Erzieher straft es auch und setzt es in eine Sophaecke mit dem Befehl, sich ruhig zu verhalten, wo das Kind sehr bald einschläft oder doch sich gründlich beruhigt.

Es könnte nun bemerkt werden, daß alles, was wir hier für den pädagogischen Werth der Psychologie vorbringen, mit dem Studium der Psychologie als einer besondern Hülfswissenschaft der Pädagogik wenig zu schaffen habe oder wohl gar für dessen Entbehrlichkeit spreche, da wir überall das Hauptgewicht auf die directe Beobachtung innerhalb des pädagogischen Feldes selbst legen. Daraus folgt aber nichts weniger, als daß der Erzieher keine allgemeineren psychologischen Studien zu machen brauche. Denn die oben angeregten Beobachtungen sind im allgemeinen durchaus nicht so leicht, als man annehmen möchte; ja, um nur ihre Schwierigkeit recht einzusehen und den richtigen Maßstab für die geforderte Leistung zu gewinnen, bedarf es schon der Kenntnis dessen, was auf anderen Gebieten der empirischen Psychologie bereits geleistet ist. So wird man z. B. schwerlich mit Erfolg die statistische Methode auf ein pädagogisches Problem anwenden, ohne die moralstatistischen Untersuchungen eines Quetelet u. a. zu kennen. Man wird schwerlich in der Beurtheilung der Wechselbeziehungen zwischen der Nerventhätigkeit und dem Vorstellungsverlauf etwas erkleckliches leisten, ohne die Arbeiten eines Lotze, Helmholtz, Wundt u. s. w. zu kennen. Man kann manchen Band von englischen Werken über Psychologie gelesen haben, bevor man die Lehre von der Ideenassociation hinlänglich beherrscht, um sie in der Behandlung pädagogischer Fragen so zu benutzen, wie es zu wünschen wäre. Wer aber nicht gerade beabsichtigt, die theoretische Wissenschaft selbständig zu fördern, sondern nur für seine praktische Thätigkeit möglichst gerüstet sein möchte, der sollte doch wenigstens die wichtigsten Resultate jener Forschungen kennen lernen. Wir werden weiter unten dazu Gelegenheit bieten und es wird sich dabei ergeben, daß jener Stoff viele auf die Pädagogik direct anwendbare Sätze enthält und mit andern wenigstens eine großartige Perspective auf zukünftige genauere Einsicht eröffnet. Was dagegen die überlieferten Schulbegriffe der psychologischen Compendien betrifft, so ist unser Standpunct diesen gegenüber allerdings in der Hauptsache ein negativer; dies jedoch auch nicht in dem Sinne, daß man sie schlechthin unbeachtet lassen sollte. Sind sie doch so in die Sprache des täglichen Lebens eingegangen, daß sie sich uns überall aufdrängen, zumal in der leichteren pädagogischen Literatur. Vielmehr ist der einzige Weg, sich von ihren Einseitigkeiten zu befreien, derjenige, daß man sie in ihrer historischen Entwicklung verfolgt, womit ihre Kritik zugleich gegeben ist. Wir bedauern, daß es uns des engen Raumes

wegen versagt ist, dem Leser durch einen Ueberblick über die Geschichte der Psychologie die in dieser Beziehung wünschenswerthe Handleitung zu geben.

Ein solcher Ueberblick könnte zeigen, wie in der psychologischen Tradition älteren Datums die Errungenschaften der Metaphysik allmählich eine Summe von Gemeinvorstellungen bildeten, die man für empirisch hielt, weil man sie allgemein verbreitet fand und im gewöhnlichen Gang der Schulbildung unmerklich einsog, ohne ihre Quellen zu kennen. Diese ältere, noch heute fortvegetirende Schulpsychologie nahm das Ausgehen von der Selbstgewißheit des Denkens von Des Cartes, die Lehre von der immateriellen Substanzialität der Seele aus der aristotelisch-scholastischen Ueberlieferung, mit mehr oder weniger neuplatonischer Färbung, die Seelenvermögen von Aristoteles und Wolff, die Dreitheilung der Seelenthätigkeiten von den späteren Wolffianern, die Lehre von der Willensfreiheit aus der Scholastik, desgleichen die Lehre vom Zusammenhang zwischen Leib und Seele, soweit hier nicht (was niemals vollständig gelang) cartesianische oder Leibnitz-Wolffsche Vorstellungen den alten influxus physicus des Thomas von Aquino verdrängten. Von Locke entnahm man dann als Einschlag zu diesem Zettel mehr oder weniger Beobachtung und in jener Zeit des fertigen Compromisses zwischen Wolff und Locke, die durch Moritz' Magazin zur Erfahrungsseelenkunde (Berlin 1863—1869) charakterisirt wird, die „Selbstbeobachtung", die sich trotz der Warnung Kants am zähesten bewiesen hat, weil sie so leicht zur Selbsttäuschung im Gewande der Wissenschaft erhoben werden konnte. In diesem nur der Oberflächlichkeit genießbaren Gemenge heterogener Bruchstücke erhielten sich einzelne aus andern Quellen stammende Bestandtheile mit unglaublicher Zähigkeit, wie z. B. die von Hippokrates und Galen herstammende, von der Astrologie und Alchymie weiter fortgebildete Lehre von den vier Temperamenten und den ihnen entsprechenden Altersstufen. Auch aus neueren materialistischen Theorieen, die von der Medicin ausgiengen, drangen einzelne Elemente ein, wie z. B. die Grundzüge der Phrenologie; im ganzen gieng jedoch die materialistische Psychologie der Mediciner ihren eigenen Weg und die Weiterentwicklung des Lockeschen Sensualismus zum Materialismus verhielt sich zur gesammten Schulpsychologie negativ, ohne erhebliche eigene Schöpfungen an die Stelle zu setzen. Die mit Kant beginnende philosophische Bewegung der Geister in Deutschland hat unmittelbar für die Psychologie — von Herbart abgesehen — wenig Frucht gebracht. Dagegen ist es eben die Psychologie Herbarts (s. d. Art. Herbart), welche mit den psychologischen Schulbegriffen stark aufgeräumt hat.

In späterer Zeit wird sie vermuthlich nur als Uebergangsstufe von der metaphysischen zur beobachtenden und wirklich (nicht nur dem Namen nach) empirischen Psychologie in der Geschichte der Wissenschaft erscheinen. Für den Augenblick jedoch hat sie eine so weite Verbreitung und, namentlich auch unter den Pädagogen, so viele eifrige Anhänger gefunden, daß sie ihren Anschauungen und Lehrsätzen schon in weiten Kreisen Eingang verschafft hat. Uebrigens ist Herbarts Psychologie, so sehr sie einer gesunden Empirie vorgearbeitet hat, doch an sich nichts weniger als „empirische Psychologie." Herbart theilte in Beziehung auf diese das Vorurtheil Kants, obwohl er nicht in gleichem Maße wie dieser der sogenannten „inneren Beobachtung" mistraute. Beide hatten eben noch keine rechte Vorstellung von der Möglichkeit, die Psychologie durch Beobachtung schlechthin (nicht etwa mittelst des „inneren Sinns") in streng methodischer Weise zu fördern. Herbart*) begründete seine Psychologie auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik, wobei jedoch unter „Erfahrung" zunächst die innere Erfahrung der Einheit des Selbstbewußtseins mit einer Vielheit von Vorstellungen und unsrer Idee von beharrenden Dingen mit wechselnden Eigenschaften verstanden wird. Die „Erfahrung" Herbarts ist also von vorn herein die eines Metaphysikers und wenn seine Psychologie der rationellen Empirie näher steht, als die andrer Philosophen, so liegt dies nicht in ihrer Begründung auf Erfahrung, sondern in ihrem negativen Verhalten gegen die metaphysische Ueberlieferung, in ihrer auf praktische Anwendung (zumal in der Pädagogik!) zielenden Tendenz und endlich in dem kühnen Versuch, Mathematik auf die Psychologie anzuwenden.

---

*) Vgl. die musterhaft klare Darstellung und Kritik der Herbart'schen Philosophie, einschließlich der Psychologie, in Ueberwegs Grundriß der Geschichte der Philosophie.

Was den letzt erwähnten Punct betrifft, so beruht unserer Meinung nach die gesammte mathematische Ausführung auf einer Formel, die nichts ist, als eine mathematisch ausgedrückte petitio principii. Wir verweisen zur Begründung des Gesagten auf die 1865 erschienene Schrift von F. A. Lange: „Die Grundlegung der mathematischen Psychologie, ein Versuch zur Nachweisung des fundamentalen Fehlers bei Herbart und Drobisch" (mit welcher man die entgegnende Kritik des Herbartianers Cornelius in der Zeitschrift für exacte Philosophie, 6. Bd., Heft 3 vergleichen mag. Es wäre jedoch ebenso unbillig als irrthümlich, wenn man der Herbartschen Psychologie wegen der Unrichtigkeit ihrer Grundlage jeden positiven Werth absprechen und ihre Bedeutung für die Wissenschaft rein auf die Durchbrechung der alten Lehre von den Seelenvermögen und die Beseitigung einer leeren Nomenclatur zurückführen wollte. Vom Standpuncte derjenigen Herbartianer, welche, wie Wittstein, nur die mathematische Grundlage der Psychologie verbessern möchten, ohne die metaphysische Grundanschauung aufzugeben, kann man sich z. B. leicht auf die Art berufen, wie die Astronomie, die Chemie u. s. w. trotz der Unrichtigkeit ihrer älteren Theorieen bis zu einem gewißen Puncte mittelst derselben gefördert wurden. Aber auch wenn man die ganze Grundlage der „absolut einfachen Seele mit ihren Selbsterhaltungen" aufgiebt, so wird man noch immer zugeben müßen, daß die bloße Gewöhnung, die psychologischen Thatsachen nach den Begriffen der Herbartschen Psychologie statt nach denen der alten empirischen zu ordnen, zur Vermeidung einer Anzahl alltäglicher und grober Irrthümer führen muß, wodurch nicht nur ein praktischer Nutzen geschaffen, sondern auch der Geist für eine bessere wissenschaftliche Auffassung des Seelenlebens empfänglicher gemacht wird. — Wie sehr der Pädagoge einer Psychologie bedarf, welche versucht, die psychologischen Erscheinungen, statt sie bloß zu classifiziren und auf metaphysische Principien ihrer Möglichkeit zurückzuführen, in ihrer Entstehung und ihrem Verlauf zu begreifen, hat der Erfolg bewiesen, welchen neben Herbart eine Zeitlang auch Beneke (s. d. Art. Beneke) in pädagogischen Kreisen gehabt hat. Dieser verlangte im Gegensatz zu Herbart eine physische und streng empirische Begründung der Psychologie, kann also in dieser Hinsicht als Vorläufer der „naturwissenschaftlichen Psychologie" betrachtet werden. Dabei unterliegt er jedoch ganz jener Verkennung der wahren Natur der Empirie, welche den Philosophen, wenn sie eine empirische Wissenschaft machen wollen, so leicht begegnet. Seine sonderbaren „Urvermögen", die vier psychischen Grundprocesse u. s. w. sind denn auch heutzutage ziemlich vergessen; von Herbart sind dagegen eine ganze Reihe von Begriffen und Anschauungen auch über die Grenzen seines Systems hinausgedrungen.

Es ist nunmehr Zeit, diejenigen Gebiete näher zu betrachten, aus denen sich sowohl die Anfänge einer wirklich empirischen Psychologie als auch zahlreiche direct nutzbare Kenntnisse und Methoden zur Erlangung fernerer Einsicht entnehmen lassen. Unter den empirischen Wissenschaften, welche durch consequente Fortbildung ihres Forschungsgebietes genöthigt wurden, auch das Gebiet der Psychologie zu berühren, bietet sich uns zunächst die Medicin, die nicht nur in der Seelenheilkunde, sondern namentlich auch in der Physiologie, speciell der Physiologie der Sinnesorgane und des Nervensystems Probleme zu behandeln hat, bei welchen sich die psychische Seite von der physischen nicht trennen läßt. Bevor wir jedoch hier auf specielle Puncte eintreten, ist es am Platze, einige Bemerkungen über das Verhältnis des Physischen und des Psychischen in der menschlichen Natur und über die Frage des Materialismus voranzuschicken.

Wir haben keine andere Art, die Dinge zu begreifen, als diejenige nach Kategorien der Sinnlichkeit und des Verstandes; daher auch auf dem Gebiete der Psychologie selbst das Uebersinnliche sinnlich vorgestellt und bildlich veranschaulicht (in Wahrheit erst im Bilde begriffen) wird und diejenigen Theorieen am meisten Erfolg haben, welche die psychischen Vorgänge nach Art sinnlicher Vorgänge auffassen und erklären. Schon von diesem Standpunct aus muß es sich fragen, ob nicht die einfachste und erfolgreichste Art der Versinnlichung des Geistigen diejenige ist, welche sich consequent an das gegebene Sinnliche anschließt, welche also den Geist des Menschen aus der geistigen Betrachtung des erscheinenden Menschen, d. h. aus seiner lebendigen Leiblichkeit zu verstehen sucht. — Auf der andern Seite steht es fest, daß dasjenige, was wir

für unsern Körper halten*), gleich der gesammten körperlichen Welt „außer uns" nur ein Product unserer Empfindungen und Vorstellungen ist und daß die Materie, welche wir als Substrat des erscheinenden Körperlichen voraussetzen, auf keinen Fall, selbst wenn sie objective Existenz hat, einen Bestandtheil der uns wirklich und unmittelbar gegebnen Welt bildet, die vielmehr ganz und gar eine Welt unsrer Empfindungen und Vorstellungen ist. Die Materie des Materialismus aber soll die wahre und einzige Substanz der unmittelbar gegebnen Erscheinungswelt sein, ist sonach sammt der auf diesen Begriff gebauten Weltanschauung auf jeden Fall eine Täuschung. Gegeben ist uns nur Geistiges. — Ein dritter feststehender Punct ist die Wahrheit, daß keine Art und Weise, sich das Gegebene vorzustellen und zu erklären, direct in die Natur desselben eingreifen und sie umwandeln kann; auch nicht in die Natur des Geistes. Das höhere Geistesleben, welches man vielfach durch eine materialistische Erklärungsweise gefährdet glaubt, bleibt unverändert dasselbe, ob man es materialistisch oder idealistisch auffasse, und wo der Schein des Gegentheils in der Erfahrung vorliegt, ist der Zusammenhang von Ursache und Wirkung in der Regel der umgekehrte. Eine gewiße rückwirkende Kraft der Ideenassociation, durch welche der Mensch infolge seiner Theorie allmählich auch ein verändertes Wesen annimmt, soll hier allerdings nicht völlig geleugnet werden, allein diese jedenfalls nur indirecte Wirkung kann stets durch die natürliche Fortentwicklung des geistigen Lebens aufgehoben werden, daher es sich in jedem Falle doch noch fragt, wo eigentlich der Fehler steckt. — Ein vierter fester Punct ist endlich der, daß selbst bei einer consequent durchgeführten materialistischen Anthropologie die beiden wichtigsten Puncte des großen Räthsels gänzlich unberührt bleiben würden: das Verhältnis der direct empfundenen Empfindung (der Empfindung als solcher) zu dem äußerlich als Vorgang in der Materie angeschauten Empfindungsproceß und das Verhältnis der Formen und Ideen zu dem Stoff, in welchem sich dieselben ausprägen, oder, was im Grunde der gleiche Gegensatz ist, das Verhältnis des Qualitativen zum Quantitativen.**)

Hält man diese vier Puncte fest, so wird man leicht sehen, daß es angezeigt, ja nothwendig sein kann, den ursachlichen Zusammenhang in den Functionen des belebten und beseelten Menschen auf somatischem Wege so weit als möglich zu verfolgen, jede Einschaltung des Geistes als eines unberechenbaren und unbekannten Factors in den vorliegenden Erscheinungen so streng als möglich aus der empirischen Forschung fern zu halten, gleichwohl aber das Ganze, welches uns diese Forschung giebt, als eine durch die Organisation unsres Geistes bedingte Erscheinungsweise des objectiv angeschauten Geistigen zu betrachten und in unsrem unmittelbaren Geistesleben den in uns waltenden logischen und sittlichen Ideen und Normen unmittelbar zu folgen. Ein richtiges Verständnis dieses Satzes ist für den praktischen Erfolg der Erziehung von fundamentaler Bedeutung. Wir nehmen zur Exemplification den oben schon besprochenen Fall eines kleinen Kindes, welches üble Laune kund giebt, die mit einem nicht klar im Bewußtsein des Kindes liegenden und daher auch von ihm nicht kund gegebenen Bedürfnis der Nahrung zusammenhängt. Ein materialistischer Arzt würde vielleicht sofort „den Grund des Uebels" entdecken, das Kind in irgend einer Weise begütigen und ihm dann seine Nahrung reichen lassen, nebst Mahnung, ihm in Zukunft reichlichere Portionen zu geben. Die Unarten des Kindes würden factisch vermindert, gleichwohl aber durch freundliche oder gänzlich gleichgültige Behandlung ungezügelter Begierde ein sittliches Uebel gepflegt, dessen Folgen bei andern Anlässen verstärkt wieder hervortreten würden. Statt dessen verlangen wir von einem allseitig gebildeten Erzieher, daß er den ungezügelten Begierden mit allem Ernst entgegentrete, gleichzeitig für be-

*) Ueber diesen wichtigen Punct, der sich als Consequenz der Ansichten eines Des Cartes, Leibnitz, Berkeley, Kant, Herbart u. a. von selbst versteht und dennoch nicht von allen Anhängern dieser Philosopheme verstanden, von den Naturforschern aber gewöhnlich übersehen wird, vgl. F. A. Lange, Gesch. d. Mater. S. 484 ff.

**) Man denke sich z. B. die Theorie des Schönen auf Grund einer Proportionslehre, wie dies Zeising u. a. versucht haben, durchgeführt, alsdann bleibt doch immer das Schöne als solches etwas total verschiedenes von der Proportion, durch die es verwirklicht ist.

schleunigte Herbeischaffung der Nahrung sorge, dieselbe aber nicht irgendwie als Begütigung, sondern als einfache Sache der gewöhnlichen Ordnung der Dinge behandle. Hienach zeigt sich nun schon, daß die medicinischen Studien, wenn sie noch so sehr dazu führen mögen, in der Pädagogik die somatischen Einflüsse voranzustellen, in keinem Falle die Ideen selbst, nach welchen sich die ethische Einwirkung des Erziehers auf seinen Zögling richtet, umzustürzen oder zu lähmen vermögen. Ist doch in Beziehung auf den wichtigsten Punct, den Anspruch an den freien Willen und das Gefühl der Verantwortlichkeit, alles, was überhaupt etwa noch von Ursachen und Wirkungen in Beziehung auf die willkürlichen Handlungen des Menschen entdeckt werden mag, von vorn herein auf ein andres Feld verwiesen, sobald die Idee der Willensfreiheit als solche direct aus dem Sittengesetz abgeleitet wird („Du kannst, denn Du sollst"). Wenn uns nun aber Erfahrung und Studium lehren, daß wir, empirisch betrachtet, durchschnittlich dem freien Willen viel zu viel zumuthen, daß wir ungleich bessere Resultate erzielen, wenn wir das von uns gewünschte Verhalten nach Kräften durch Einrichtungen und Maßregeln fördern, die den Schüler unwillkürlich dahin bringen, wo wir ihn haben wollten, so kann damit ein ungemeiner Fortschritt erzielt werden, ohne daß der Willensfreiheit irgend etwas vergeben wird; denn je mehr man die sittliche Kraft auf der einen Seite entlastet, desto mehr wird sie auf der andern Seite — bei der Unendlichkeit der Aufgabe — zu thun finden. Wie viel hat z. B. die ältere Pädagogik gefehlt durch übertriebene Anforderungen an die willkürliche Aufmerksamkeit! Mit der erhöhten Anforderung an den Lehrer, daß er es verstehe, die unwillkürliche Aufmerksamkeit zu benutzen, werden unzählige Schläge erspart und ein guter Lehrer wird gleichwohl noch Gelegenheit genug finden, das willkürliche Aufmerken zu üben und dabei auf Stählung der Willenskraft hinzuarbeiten. Die sittliche Forderung als solche bleibt in beiden Fällen gleich absolut, während in beiden Fällen das empirische Können seine Grenze hat. Eine zweckmäßigere Berücksichtigung der letzteren hebt die Wirkung der sittlichen Idee nicht auf, sondern stellt sie nur unter günstigere Verhältnisse.

Von diesem Standpunct aus wird man leicht begreifen, wie es kommen konnte und kommen mußte, daß die Erziehung in der neueren Zeit eine so große Reihe von Erfolgen demjenigen verdankt, was man die „somatische Methode" nennen könnte. Während man früher stundenlanges Stillsitzen auf schlechten Bänken ohne Lehne in Anspruch nahm, sucht man heutzutage die Schulbänke auf Grund sorgfältiger anatomischer und physiologischer Studien möglichst rationell einzurichten. Man trifft diese und andre Maßregeln zum Theil — vielleicht zum größten Theil — „um des Körpers willen", d. h. zur Verhütung von Schiefheit, Krankheiten u. s. w., wie man besser für Luft und Licht in den Schulräumen zu sorgen anfängt, allein damit hat man zu gleicher Zeit einen andern Ton zwischen Lehrern und Schülern möglich gemacht. Jene Berücksichtigung der somatischen Einflüsse ist übrigens keineswegs eine bloße Sache der erweiterten Einsicht, vielmehr wird das Maß derselben wesentlich durch das Bildungsideal, welches dem Erzieher vorschwebt, bedingt werden. Eine Pädagogik, welche das Gemüthsleben ihrer Zöglinge gleichsam im Stil der gothischen Dome aufbauen möchte, wird bei gleicher Kenntnis der Seelenlehre mit allen ihren Hülfswissenschaften dem Körper ungleich weniger Concessionen machen und das Gemüth gern durch Kämpfe und Krisen zum Siege führen. Eine Pädagogik, welche statt dessen im lichtvollen, heiteren und dabei flacheren Stil moderner Säle und Hallen arbeitet, wird den umgekehrten Weg einschlagen, Krisen und Kämpfe nach Kräften vermeiden und die somatischen Einflüsse erleichternd berücksichtigen, soweit es immer möglich ist, ohne einem unerläßlichen sittlichen Princip ins Gesicht zu schlagen. Was wir hier am Bilde zweier Stilarten gezeigt haben, ist natürlich unendlich vielen Modificationen unterworfen, womit jedoch nicht etwa gesagt sein soll, daß sich der Erzieher seinen Stil ganz nach subjectivem Belieben wählen dürfe. Vielmehr sollten alle ernsteren und tieferen Eindrücke in das Gemüthsleben getragen sein von der allgemeinen Sitte und von dem objectiven Leben des staatlichen und kirchlichen Gemeinwesens, in welches der Lehrer mit seinem Zögling hineingestellt ist. Ohne diesen Rückhalt ist die Wirkung zweifelhaft und die Verantwortlichkeit nicht zu ertragen. Es begreift sich nach diesem leicht, daß sich die Pädagogik in einer Zeit, die nach neuen Formen und Gestaltungen des Gesammtlebens

ringt, vorwiegend auf die Bahn einer farbloseren, mehr auf Fernhaltung des Schlechten, als auf specifische Gestaltung hinwirkenden Charakterbildung gedrängt sieht und daher auch dem körperlichen Wohlbefinden der Kinder Concessionen macht. Die specifische Charakterbildung fällt dabei mehr dem Hause und dem Leben zu. Bei alledem darf man nicht glauben, daß wir etwa in der Berücksichtigung somatischer Einflüsse auf die geistige Entwicklung der Kinder schon ein Maximum erreicht hätten, über welches sich ohne Verweichlichung nicht hinausgehen ließe. Ohne Zweifel wird man mit fortschreitender Einsicht noch manchen Punct entdecken, in welchem die Kinder durch Nichtachtung ihrer körperlichen Bedürfnisse gequält und gehemmt werden, ohne daß dabei für die Charakterbildung viel heraus käme.

Eine durchgeführte materialistische Psychologie existirt übrigens nicht, wenn man nicht etwa die Phrenologie als solche will gelten lassen, über deren geringen wissenschaftlichen Werth wir uns an andrer Stelle (vgl. d. Art. Phrenologie) ausgesprochen haben. Die Bedeutung des Gehirns und des Nervensystems wurde von der Anatomie gegen Ende des 17. und in der 1. Hälfte des 18. Jahrhunderts genauer erforscht und damit festgestellt, daß in diesen Organen zunächst der Sitz aller psychischen Functionen zu suchen sei. Dabei herrschte im allgemeinen bei den Medicinern bis in die neueste Zeit hin durch den Einfluß der Schulpsychologie das Bestreben, die einzelnen „Geistesvermögen" zu localisiren. Noch jetzt halten zahlreiche Mediciner die vorderen Partieen des großen Gehirns für den Sitz des „Denkvermögens", das kleine Gehirn für den Sitz der Affecte u. s. w., ohne daß dafür irgend etwas spräche, als eine oberflächliche Verbindung vereinzelter Thatsachen mit überlieferten Vorurtheilen. Namentlich beziehen sich alle specielleren und positiveren Nachweise eines Zusammenhangs zwischen Gehirnthätigkeit und Geistesfunctionen bis jetzt nicht auf die graue Substanz der Großhirnhemisphären, sondern auf die an der Basis des Gehirns gelegenen Organe, in welchen man, zum Theil erst in den letzten Jahren, mit genügender Sicherheit die Centralstätten gewißer Functionen nachgewiesen hat (so des Tastsinnes an einer Stelle in der Nähe der Seh- und Streifenhügel, der durch Gehör und Stimme — nicht aber durch Mimik, Schrift u. s. w. vermittelten Sprache in der Umgegend der Sylvi'schen Spalte). Der Umstand, welcher die Forscher immer wieder dazu treibt, die Rindensubstanz des großen Gehirns zum Sitz der höheren Geistesfunctionen zu machen, ist die unleugbare Thatsache, daß die höhere geistige Befähigung im allgemeinen mit einer stärkeren Entwicklung des Gehirns und der Gehirnwindungen Hand in Hand geht. Dazu kommt der Umstand, daß man in den an der Basis des Gehirns gelegenen Organen zwar Beziehungen genug zur Sinnesthätigkeit, zu den Bewegungsimpulsen u. s. w. entdeckt, aber keine Beziehungen zu den Leistungen, die man den höheren Seelenvermögen zuzuschreiben pflegt. Da nun das beim Menschen so mächtig ausgebildete große Gehirn so recht eigentlich für diese Functionen vacant bleibt, so kehrt man immer wieder zu demselben zurück und vergißt die einfache und durchschlagende Thatsache, daß es keine Stelle der Hemisphären giebt, die nicht schon in durchaus zuverläßigen Beobachtungen erkrankt und selbst zerstört gefunden wurde, ohne daß man irgend ein Fehlen bestimmter Vorstellungen, ein Fehlen einzelner Vermögen oder Störung des richtigen, dem erworbenen Charakter des Individuums entsprechenden Denkens, Fühlens und Wollens wargenommen hätte. Man kann also auf dem betretenen Wege nicht weiter kommen und wird nicht eher zu einer klaren und haltbaren Vorstellung über das Verhältnis von Gehirn und Seele gelangen, bis man es aufgegeben hat, eine besondere Stelle für Functionen zu suchen, welche offenbar nicht neben der Thätigkeit der Empfindung und der Bewegungsimpulse ihren besonderen Platz haben, sondern deren ganzes Wesen in einer eigenthümlichen und höheren Gesetzen folgenden Combination derselben besteht, und zwar in einer Combination, in welcher das geistig Einfache von einer unendlichen Mannigfaltigkeit gleichzeitiger Thätigkeiten in den verschiedensten Theilen des Gehirns und Nervensystems getragen wird.

Ungleich mehr Erfolg als die Durchforschung des Gehirns hat bis jetzt die Physiologie der peripherischen Theile des Nervensystems gehabt und auf diesem Gebiete, namentlich aber in der Physiologie der Sinnesorgane sind bisher auch die werthvollsten Beiträge zur Seelenlehre gewonnen worden, welche wir der Medicin zu verdanken haben. Wir wollen die wichtigsten derselben hier kurz erwähnen. — Die von

Helmholtz bewerkstelligte Messung der Geschwindigkeit, mit welcher sich die Nerventhätigkeit in den Empfindungs- und Bewegungsnerven fortpflanzt, giebt uns Anlaß, das überlieferte Vorurtheil von der Blitzesschnelle unsrer Gedanken in Zweifel zu ziehen und eine große Zahl unsrer willkürlichen Handlungen unter einem neuen Gesichtspunct zu betrachten. Während sich die Elektricität im Kupferdraht mit einer Geschwindigkeit von 62,000 Meilen in der Secunde fortpflanzt, kann die Empfindungsleitung in demselben Zeitraum nur 61½ Meter zurücklegen. Man hat allen Grund anzunehmen, daß die Bewegung der Leitung innerhalb des Gehirns eher langsamer als schneller von statten geht und da alles Denken an solche Leitungen geknüpft scheint, so wäre es hienach mit der Blitzesschnelle des Gedankens vorbei. Wundt will sogar durch directes Experiment gefunden haben, daß der schnellste Gedanke im Mittel etwa ⅛ Secunde brauche (vergl. Wundt, Vorlesungen I. S. 38 ff.). Wenn jedoch Wundt ferner auch annimmt, daß wir niemals mehr als einen Gedanken gleichzeitig haben können, und daß die anscheinende Gleichzeitigkeit verschiedner Vorstellungen in unserm Geiste nur von einer sehr schnellen Aufeinanderfolge herrühre, so will es scheinen, als lasse sich diese doppelte Einschränkung der Leistungsfähigkeit unsres Denkvermögens denn doch mit den Thatsachen nicht vereinigen. Allerdings aber braucht auch der schnellste Geist da, wo es wirklich auf specielle Auffassung der Einzelnheiten einer Gesammtvorstellung ankommt, eine nicht zu unterschätzende Zeit. Das Feldherrngenie, welches „im Moment" von einem eben erreichten Hügel herab die Position einer Schlacht durchschaut, existirt nicht und in Wirklichkeit sind in solchen Fällen die ruhigen, fast phlegmatischen Naturen meist am schnellsten orientirt; eben weil sie sich von vorn herein die Zeit nehmen, alles einzelne ordentlich anzusehen. „Eile mit Weile!" gilt also auch für das Sehen, Hören und Mittheilen; eine Wahrheit, die nicht ohne pädagogisches Interesse ist. — Da die Bewegungsleitung vom Gehirn zu den Muskeln nicht schneller vor sich geht, als die Leitung der Empfindung zum Gehirn, so mußte die Frage entstehen, ob diese Schnelligkeit auch bei den schnellsten Bewegungen, zumal bei einer sehr schnellen Folge complicirter Bewegungen, wie z. B. bei einem Clavierspieler oder beim schnellen Sprechen, zur Erklärung der wirklichen Leistung ausreiche. Die Berechnung ergiebt auch für die schnellsten überhaupt vorkommenden Bewegungen keine Schwierigkeit, dagegen ist allerdings nicht daran zu denken, daß in einem solchen Falle die einzelnen Bewegungen im Bewußtsein zuerst alle gedacht und gewollt würden. Vielmehr kann sicherlich eine große Zahl der erforderlichen Impulse zur Muskelcontraction gleichzeitig abgegeben werden, während im Bewußtsein nur die allgemeine Idee der gewollten Bewegung herrscht. Offenbar muß die Zusammenordnung der zweckmäßigen Bewegungsimpulse nach einem ähnlichen Princip, wie die Zusammenordnung der sog. Reflexbewegungen in den ursprünglichsten instinctiven Thätigkeiten (Niesen, Blinzeln, Zusammenfahren u. dgl.) durch einen Mechanismus erfolgen, zu welchem der Wille, gleichsam wie der Maschinist in die Maschine, nur an einem einzigen Puncte eingreift. Dieser Mechanismus unterscheidet sich jedoch von dem der Reflexbewegungen dadurch, daß er erst erworben werden muß, während jener angeboren ist. Hiebei ergiebt sich denn leicht aus der Vergleichung des Säuglings mit einem eben geborenen Thiere, daß letzteres für zahlreiche Verrichtungen den Mechanismus der Muskelimpulse fertig mit auf die Welt bringt, den das neugeborne Kind sich erst erwerben muß. Dieser anscheinende Nachtheil des letzteren entspricht seiner größeren Freiheit und seiner Anlage zu einer höheren Entwicklung des Selbstbewußtseins. Wenn man gewiße Fertigkeiten der Wilden gegenüber der anfänglichen Unbehülflichkeit des Culturmenschen beobachtet, könnte man glauben, auch darin die höhere, mehr dem Bewußtsein, der Erlernung und Uebung zuweisende Anlage des letzteren zu erkennen. Es ist dieser Sachverhalt schon durch die hohe Stellung, welche er der Erziehung anweist, von Interesse; findet man aber nicht auch im Verkehr mit der Jugend Naturen, welche gewißermaßen ihre höhere Begabung gerade durch ihre natürliche Ungeschicklichkeit verrathen? welche alles erst lernen müßen und lernen wollen, was scheinbar glücklicher organisirte Kameraden auf den ersten Schlag heraus haben, welche dafür dann aber auch eine Nachhaltigkeit und Fruchtbarkeit dieses mühsamen und bewußten Erlernens entwickeln, die schließlich alles hinter sich läßt? — Ein andres, für die Pädagogik wichtiges Lernen, das sich uns bei Anlaß der Bewegungsimpulse darbietet, ist die Ueber-

windung der unwillkürlichen **Mitbewegungen**. Welcher Turnlehrer hat nicht gegen krampfhaftes Zusammenziehen von Gliedern zu kämpfen, welche während der auszuführenden Bewegung ruhig gestreckt sein sollten? Auch beim Lesen und Schreiben findet man oft solche Mitbewegungen. Die Ursache wird gewöhnlich darin gesucht, daß der Willensimpuls im Gehirn, welcher durch den Gedanken an die gewollte Bewegung erweckt wird, über seine Sphäre hinausgreift, so daß erst ebenfalls durch den bewußten Willen dem dadurch hervorgerufenen Impuls eine Hemmung entgegengesetzt werden muß, bis dann durch Uebung eine präcisere Combination zur andern Natur wird. Es mag aber auch die Ideenassociation mitwirken, wie es z. B. wohl jedenfalls in den berechtigten Mitbewegungen der Gesticulation beim Reden der Fall ist. Auch das Nägelkauen bei angestrengtem Nachdenken oder bei Verlegenheit scheint hieher zu gehören.

Der erste und allgemeinste Satz der gesammten Physiologie der **Sinnesorgane** ist zugleich ein Fundamentalsatz der Psychologie, der Satz, daß die von uns wargenommenen Qualitäten nicht den Dingen angehören, sondern unsrer eignen Organisation. Der Klang als solcher ist keine Eigenschaft der schwingenden Saite; die Farbe keine Eigenschaft der schwingenden Aetherteilchen; Geruch und Geschmack sind nicht in den Stoffen, welche wir riechen und schmecken, sondern diese Empfindungen entstehen auf irgend welche Art in unserm Organismus. Zuzugeben ist jedoch, daß auch dem Quantitativen in der äußeren Natur ein übrigens unbekanntes und unerkennbares Qualitatives zu Grunde liegen muß, dessen Spiegelbild in unserm Verstande jene Schwingungen materieller Körperchen sind. — Bemerkenswerth ist ferner die Thatsache, daß man neuerdings einer bestimmten Beziehung zwischen der Geschwindigkeit der Leitung in den Nerven und dem Verschmelzen gesonderter Warnehmungen in eine einheitliche auf der Spur ist. (Vgl. **Preyer**, die Grenzen des Empfindungsvermögens und des Willens, Bonn 1868.)

Die relative Subjectivität*) der menschlichen Auffassung der Außenwelt spricht sich schon in den äußeren **Apparaten** der Sinnesorgane aus, welche gleichsam materiell construirte Abstractionsthätigkeit vorstellen und als Sonderapparate der Warnehmung bezeichnet werden können. Schon in der Zahl dieser Apparate und ihrer Beziehung zur Mannigfaltigkeit der Vorgänge in der Natur spricht sich die Tendenz der Sonderung aus. Bekannt ist das oft wiederholte Beispiel von **Dove**, welcher annimmt, daß in einem dunkeln Zimmer unbemerkt ein Stab hin und herschwingt und dabei in schnellere und schnellere Bewegung geräth. Erst wenn diese Bewegung eine bestimmte Schnelligkeit erreicht hat, erzeugt sie einen tiefen Ton, welcher dann die ganze Scala der Töne durchläuft und mit dem höchsten, den unser Ohr vernehmen kann, verschwindet. Dann kommt bei zunehmender Schnelligkeit der Vibrationen eine ungeheure Kluft des Schweigens, bis endlich die der Schwingungsgeschwindigkeit entsprechende Wärme sich fühlbar macht; weiterhin folgt das Licht u. s. w. Die gleiche Thätigkeit des **Herausgreifens** einzelner Seiten der unendlichen Wirklichkeit setzt sich in der speciellen Construction unsrer Sinnesorgane fort. Sehen wir schon in diesen äußeren Einrichtungen den hohen Grad von Subjectivität, welcher unsrer Auffassung der Außenwelt eigen ist, so steigert sich dies subjective Element noch bedeutend bei näherer Untersuchung des Einzelnen. Allgemein bekannt sind in dieser Beziehung die Erscheinungen des **Contrastes**. Die Hand, welche in laues Wasser getaucht wird, empfindet dasselbe warm, wenn sie vorher einer kälteren, dagegen kalt, wenn sie einer wärmeren Temperatur ausgesetzt war. Vgl. die classischen Untersuchungen von **Brücke** (Verhandl. der k. östr. Akad. der Wissensch. v. 3. Oct. 1850) über den Ursprung der „subjectiven Farben". Das **Muskelgefühl** der Augenmuskeln kann in manchen Experimenten einer so starken Contrastwirkung ausgesetzt werden, daß man ruhende Körper sich bewegen**) und mit starren Linien ge-

*) Wir meinen nicht die Subjectivität des **Individuums**, sondern die der **Gattung**.

**) Es ist hier natürlich nicht der Fall gemeint, in welchem das Auge nur die relative Verschiebung warnimmt und z. B. die Gegenstände zu fliehen scheinen, weil wir selbst uns bewegen; vielmehr solche Fälle, wo das ruhende Auge längere Zeit einen bewegten Gegenstand fixirt, dann plötzlich auf einen ruhenden hinüberblickt, welcher nun eine Bewegung im umgekehrten Sinn der vorher wargenommenen zu machen scheint.

zeichnete Figuren sich sprungweise ausdehnen oder zusammenziehen sieht. Auf die Wirkung des Muskelgefühls, besonders der Augenmuskeln, hat Delboeuf (Note sur certaines illusions d'optique im Bulletin de l'Acad. royale de Belgique XIX., No. 2) eine Reihe überraschender optischer Illusionen zurückgeführt, auf welche zuerst Zöllner und besonders Kundt (vergl. Poggendorfs Annalen, Bd. CX. und CXX) die Aufmerksamkeit gelenkt hat. Die Function des Sehorgans ist in diesem Falle nichts als, mit Helmholtz zu reden, ein „unbewußter Schluß", dergleichen uns die Lehre von den Sinnesempfindungen eine ganze Reihe vorlegt. So wird z. B. das Bild, welches von der Außenwelt auf unsre Netzhaut fällt, an der Stelle, welche dem „blinden Fleck" der Netzhaut (Eintrittsstelle des Sehnerven) entspricht, stets von der Empfindung ergänzt und zwar nach bestimmten Regeln. Sieht das Auge auf eine gleichmäßig gefärbte Fläche, so wird die Farbe auch an der Stelle erblickt, wo infolge des blinden Flecks eine Lücke im Bilde erscheinen sollte; fällt der blinde Fleck mitten auf eine gerade Linie, so wird dieselbe nicht unterbrochen gesehen, sondern vollständig. Nimmt man eine in der Mitte unterbrochene Linie und bringt genau die Unterbrechung auf den blinden Fleck, so sieht man — weil eben die Lücke nicht wargenommen wird, die Linie ganz vollständig. In diesem Falle liegt der Proceß des „Schließens" besonders deutlich vor. Man könnte den Mechanismus dieser Ausfüllung für einen physisch absolut gegebenen und angeborenen, nicht durch Erfahrung erworbenen halten; allein dem widerspricht die merkwürdige Thatsache, daß man das Auge über sein eignes Nichtsehen an diesem Puncte gleichsam belehren kann, wie dies auch bei manchen andern optischen Illusionen*) als Folge besondrer Uebung der Fall ist.

Die wichtigste Uebertragung dieser Art von Beobachtungen für Haus und Schule ist die Einsicht, daß unser gesammtes Verhältnis zu unsrer Umgebung in weit höherem Maße von unsern Stimmungen und Zuständen abhängt, als wir gewöhnlich meinen, und daß zahllose Irrthümer und Unannehmlichkeiten in einer Verwechslung der hieraus entspringenden subjectiven Eindrücke mit dem objectiven Thatbestande ihren Grund haben. Jedermann weiß, daß der Contrast Eindrücke aller Art bestimmter hervorhebt und bald den Eindruck frischer Fülle, bald störenden Uebermaßes hervorzubringen vermag. Der Lehrer, der es mit Kindern zu thun hat, wird ewig diesen Contrastwirkungen ausgesetzt sein und oft dadurch irre geführt werden, wenn er nicht durch Selbsterkenntnis und Selbstbeherrschung bis zu einem gewißen Grade zu ersetzen sucht, was die Natur uns nicht gegeben hat: ein objectives Maß unsrer eignen Stimmung und unsres Verhältnisses zur Außenwelt. Die durch das Studium geschärfte Aufmerksamkeit wird leicht eine ganze Menge kleinerer Umstände entdecken, die hieher gehören. So haben wir nicht alle Tage den gleichen Blick für das Aeußere der Schüler, ihre Haltung oder ihre Handschrift. Wir tadeln oft plötzlich, was wir hundertmal haben passiren lassen. Es ist nicht gleichgültig für unser Urtheil, ob wir einen mittelmäßigen Schüler unmittelbar nach einem besseren oder nach einem schlechteren aufrufen. Nach einer Unterrichtsstunde, in welcher die Schüler lebhaft angeregt waren, werden wir ihnen leichter langweilig; nach einer Stunde, in welcher sie Langeweile empfanden, freuen sie sich auf eine unterhaltende, die ihnen sonst gleichgültiger sein würde. Wenn die willkürliche Aufmerksamkeit ermüdet ist, wirkt eine Unterrichtsweise, welche sich an die unwillkürliche Aufmerksamkeit wendet, erquickend. Nach einer Stunde, in welcher es zerstreut, zerfahren und ungemüthlich zugieng, erfreuen sich die Schüler sogar an der sonst verhaßten Strenge eines andern Lehrers, bei welchem wieder Ruhe, Sicherheit und Spannung herrscht. Schließlich wollen wir nicht unterlassen, zu bemerken, daß es zu einer guten Erziehung zu gehören scheint, die Kinder frühzeitig und oft bei passenden Gelegenheiten daran zu erinnern, daß sie ihrer Umgebung Unrecht thun, wenn sie stets unbedacht aus ihrer eignen Stimmung heraus urtheilen. Es gehört dieser Punct zu denjenigen, für welche die Jugend noch kein rechtes Verständnis hat, welche ihr aber gleichwohl, als Vorarbeit für die Zukunft, näher gebracht werden müßen.

Einen sehr bedeutenden weiteren Schritt machte die exacte Empirie in das Gebiet

*) Hiedurch unterscheiden sich die hieher gehörigen, auf dem Zusammenwirken gewißer psychischer Eindrücke beruhenden Illusionen von jenen rein physischen optischen Täuschungen, wie Brechung eines in Wasser getauchten Stabes u. s. w.

der Seelenlehre mit der Psychophysik, unter welchem Namen Fechner zuerst eine vollständige Theorie des Maßes der psychischen Größen in ihren Grundzügen zu entwickeln suchte. Der Ausgangspunct seiner Untersuchungen war die Verallgemeinerung des Weberschen Gesetzes, welches die Unabhängigkeit der kleinsten empfindbaren Größenunterschiede vom absoluten Maß der Einheit, in welcher die Vergleichung stattfindet, ausspricht. „Es macht keinen Unterschied," bemerkt E. H. Weber, „ob man Linien vergleicht, die ungefähr 2 Zoll, oder die 1 Zoll lang sind, wenn man erst die eine und dann die andere betrachtet und nicht beide zugleich nebeneinander sehen kann, und doch ist das Stück, um welches die eine Linie die andere überragt, im ersteren Falle noch einmal so groß als im letzteren." Ebenso bei Gewichten. Eine ähnliche Beobachtung hatten schon Arago und besonders Steinheil hinsichtlich der eben merklichen Unterschiede der Lichtempfindung gemacht. Das gleiche Gesetz war auch schon durch Versuche unter Vierordts Leitung hinsichtlich der eben merklichen Unterschiede der Schallstärke gefunden worden und wurde durch gemeinsame Versuche von Volkmann und Fechner bestätigt. Alle diese Erscheinungen wurden nun von Fechner einer sorgfältigen Prüfung unterworfen, nach allen Seiten soweit als möglich verfolgt und mit Zuhülfenahme einer einfachen mathematischen Betrachtung dem Fundamentalgesetz unterstellt, daß die Größe der Empfindung sich verhält wie der Logarithmus der Größe des Reizes, vorausgesetzt, daß man diejenige Reizgröße als Einheit wählt, bei welcher die zugehörige Empfindung verschwindend wird. Fechner nannte diese zu einer eben merklichen oder annähernd Null gleichen Empfindung erforderliche Stärke des betreffenden Reizes unter Entlehnung eines Herbartschen Ausdruckes „die Schwelle". Thatsachen wie die, daß unsere Empfindung mit allmählich abnehmendem Reiz nicht auch bis ins Unendliche abnimmt, sondern bei irgend einem Puncte Null wird und daß umgekehrt aus einer Summirung von Unmerklichem Merkliches werden kann („eine Raupe im Walde hört man nicht fressen, wenn aber allgemeiner Raupenfraß im Walde ist, hört man es sehr wohl"), finden in dem Fechnerschen Gesetze ihre Erklärung. (Psychoph. I. S. 246.) — Als „Parallelgesetz" zu diesem Gesetz stellt Fechner folgenden Satz auf: „Wenn sich die Empfindlichkeit für zwei Reize in gleichem Verhältnisse ändert, bleibt sich doch die Empfindung ihres Unterschiedes gleich." Oder anders ausgedrückt: „Wenn zwei Reize beide schwächer oder stärker empfunden werden, als früher, so erscheint doch ihr Unterschied noch ebenso groß als vorher für die Empfindung, wenn man beide Reize in demselben Verhältnisse abändern müßte, um die frühere absolute Stärke der Empfindung durch beide zu erhalten." Dieses Gesetz dürfte zwar, sofern das Abklingen der Empfänglichkeit bei gleich bleibendem und andauerndem Reiz ein sehr rasches ist, einer Ergänzung durch ein noch zu entdeckendes Gesetz bedürfen, welches die Abnahme der psychophysischen Thätigkeit (d. h. derjenigen materiellen Bewegung in den Centralorganen, welche den äußeren Reiz mit der psychischen Empfindung vermittelt) bei andauerndem unverändertem Reiz als eine Function der Zeit auszudrücken hätte;*) allein an sich ist es sehr wohl möglich, daß das erwähnte Gesetz in der That ein psychisches Grundgesetz von der ausgedehntesten Anwendbarkeit ist. Den bedeutungsvollsten Wink in dieser Richtung giebt uns die Identität des schon mehr als 100 Jahre alten Bernoullischen Gesetzes der Abhängigkeit der subjectiven Hoffnung von der mathematischen mit dem von Weber und Fechner nachgewiesenen Empfindungsgesetz. (Fechner, Psychoph. I. S. 236 ff.) Der Hauptgedanke desselben ist folgender: „Der wahre Maßstab des Werthes liegt nicht in dem Preise eines Gegenstandes, sondern in dem Vortheil, welchen man daraus zieht. Der Preis wird objectiv bestimmt und ist für alle derselbe; der Vortheil aber richtet sich nach den Verhältnissen des Subjectes. So liegt ohne Zweifel einem Armen weit mehr daran, 1000 Ducaten zu gewinnen, als einem Reichen, obwohl der Preis für beide derselbe ist. So ist es also sehr wahrscheinlich, daß jeder kleine Gewinn immer einen (subjectiven) „Vortheil bringt, welcher der Summe der Güter"

*) Merkwürdigerweise giebt es ein Buch, in welchem der von Fechner bei Seite gelassene Factor als Grundlage für ein ganzes anthropologisch-sociales System genommen wurde; freilich ohne die unentbehrliche Grundlage des psychophysischen Experiments mit der bloß axiomatischen Annahme einer mit der Zeit proportionalen Abnahme der Empfänglichkeit. Es ist dies Gossen, Gesetze des menschl. Verkehrs, Braunschw. 1854.

(die das betreffende Individuum schon vorher besitzt) „umgekehrt proportional ist.“ Es fiel freilich den Mathematikern nicht ein, aus diesem Princip weitere psychologische Schlüsse zu ziehen, sondern sie begnügten sich, dasselbe als Hülfsprincip für die als Beispiel der Wahrscheinlichkeitsrechnung beliebte Theorie des Glücksspiels zu benutzen. Allein es leuchtet ein, daß das Princip, seine Richtigkeit vorausgesetzt, ungemein folgenreich für die Psychologie werden kann, da eine vollständige Theorie des Einflusses der äußeren Verhältnisse auf die Empfindungen von Glück oder Unglück sich darauf bauen läßt. Allerdings wird auch auf diesem Gebiet das Gesetz des logarithmischen Zusammenhangs nicht alles sagen. Es wird zusammenwirken mit jenem auf dies Gebiet ebenfalls übertragbaren, oben erwähnten Gesetz des allmählichen Abklingens der Empfänglichkeit, dessen mathematische Form zur Zeit noch nicht ermittelt ist. Daß überdies auch das Contrastgesetz auf diesem Gebiet seine Anwendung findet, unterliegt keinem Zweifel. (Vgl. Dr. Piderit, Theorie des Glücks, Leipz. und Heidelb. 1867.) Allein das hellste Licht fällt auf das Jagen und Rennen der Menschen nach irdischem Glück, wenn wir den Lehrsatz von der logarithmischen Abhängigkeit der subjectiven Befriedigung vom Zuströmen der Güter unsrer Betrachtung zu Grunde legen. Die Unersättlichkeit der Habgier findet eine überraschende Erklärung in diesem Grundgesetz, welches zwar eine beständige Fortdauer der Freude am Zuwachs der Güter zuläßt, aber nur unter der Bedingung, daß der neue Zuwachs stets größer sei als der frühere, da der Divisor des subjectiven Glücks, die Summe der bereits vorhandenen Güter, beständig anwächst. Da es nun aber keinem Menschen möglich ist, sich eine solche stetige Steigerung seiner Glücksgüter zu verschaffen, so springen hier zwei Wahrheiten mit einem Schlage hervor: einmal, daß der Stachel der Begierde im Trachten nach irdischen Gütern mit unerbittlicher Macht immer weiter und weiter treibt, und sodann, daß niemand im Streben nach Erwerb seine dauernde Befriedigung finden kann. Ist nicht aber in diesem Bild der Gang jedes einseitigen irdischen Strebens überhaupt vorgezeichnet? Wo hätten wir ein furchtbareres Bild des Entwicklungsganges aller Leidenschaften als in dieser stummen und doch so viel sagenden Formel? — Pädagogische Anwendungen des psychophysischen Fundamentalsatzes bieten sich in großer Zahl. In der häuslichen Erziehung sehen wir an der Hand dieses Princips, wie thöricht es ist, Kinder schon früh mit Genüssen und Geschenken zu überladen; wie weise dagegen, das Gemüth durch Gewöhnung an Zufriedenheit mit wenigem elastisch und empfänglich für jede, wenn auch kleine außergewöhnliche Gabe zu erhalten. Ebenso kann gegen das Naturgesetz des psychischen Maßes gesündigt werden durch Ueberhäufung der Kinder mit Lob und Zärtlichkeiten, die für den Fall, wo dergleichen wirklich an der Stelle wäre, keine Steigerung mehr zulassen, wie durch beständiges Schelten und Tadeln, welches zur Härte und Grausamkeit treibt, wenn eine Steigerung der gewöhnlichen Mittel Bedürfnis wird. Der Werth eines mäßigen, ruhigen Mitteltons wird hier erst recht klar, da man sieht, daß die Empfänglichkeit sich nicht nach der absoluten Größe irgend einer Steigerung richtet, sondern nach dem Verhältnis derselben zum Gewöhnlichen. Hierauf beruht das Geheimnis jener Lehrer, welche in der Schule durch leises Reden, gemessene ruhige Bewegung und einen gedämpften Ton des gewöhnlichen Unterrichts eine unglaubliche Gewalt der Disciplin zu erlangen wissen. Wir wollen ein solches Verfahren damit keineswegs unbedingt gelobt haben; es handelt sich hier nur um den Nachweis der psychologischen Grundlage eines bestimmten pädagogischen Verfahrens.

Als eine der wichtigsten Quellen der empirischen Psychologie dürfen wir schließlich die Statistik nicht unerwähnt lassen, und zwar die Statistik im weitesten Sinne des Wortes, nicht etwa nur die „Moralstatistik.“ Vor allen Dingen ist hier die Statistik als Methode zu erwähnen, in ihrem Charakter einer numerisch exacten Behandlung alles dessen, was sich überhaupt durch äußere Beobachtung zusammengehöriger und nach einer bestimmten Richtung gleichartiger Fälle constatiren läßt. Vermittelst dieser Methode können wie so vieles andere so auch die Handlungen und Zustände des Menschen mit Beziehung auf ihre inneren und äußeren Gründe so zusammengestellt und gruppirt werden, daß man je einen bestimmten Factor derselben erkennt und durch statistische Elimination der relativ zufälligen Einflüsse zur Anschauung bringt. Der Tendenz nach verfährt also die statistische Psychologie umgekehrt, wie Wallenstein, wenn

er äußert: „Hab ich des Menschen Kern erst untersucht, so weiß ich auch sein Wollen und sein Handeln." „Des Menschen Kern," sein inneres Wesen, ist das Gesuchte, der Zweck der Wissenschaft; die Handlungen sind das Gegebene. Sie liegen dem Auge des Beobachters klar vor und von hier kann ihn der Causalzusammenhang rückwärts leiten zu ihren Quellen, während jeder Versuch, den Kern des Menschen direct zu ermitteln, nothwendig zu Irrthum und Selbsttäuschung führt. Wenn es nach diesem scheinen kann, als sei die statistische Methode so recht eigentlich die Methode der Forschung für die Psychologie, welcher das Experiment nur in geringem Maße zu Gebote steht, so ist doch die Sache noch zu neu, als daß man über die Empfehlung dieses Verfahrens als eines große Erfolge versprechenden zur Zeit viel hinausgehen dürfte. Die pädagogische Statistik*) z. B., ohne Zweifel gerade eine der ergiebigsten Quellen einer zukünftigen empirischen Psychologie, ist zur Zeit noch gar nicht angebaut; die Moralstatistik, der wichtigste Zweig, um den es sich einstweilen handelt, ist noch weit entfernt davon, wirkliche Lehrsätze zur Psychologie zu ergeben; sonstige Statistik geistiger Erscheinungen ist bisher wenig versucht worden. — Zu der Ueberschätzung des psychologischen Werthes der Moralstatistik auf der einen Seite und ihrer unbilligen Verkennung auf der andern hat ohne Zweifel der Umstand beigetragen, daß Quetelet, durch dessen Werk über den Menschen und die Entwicklung seiner Fähigkeiten (Brüssel 1835; in neuer Bearbeitung 1869) die Moralstatistik bekannt und populär wurde, von der Vorstellungsweise einer sehr zurückgebliebenen Schulpsychologie ausgieng. — Eine andre Differenz hinsichtlich der Bedeutung der Moralstatistik erhob sich infolge der Frage nach ihrem Verhältnis zur Willensfreiheit. Hier hat ebenfalls die Nachwirkung der französischen scholastisch-cartesianischen Schulpsychologie (welche an Unbrauchbarkeit und fundamentaler Begriffsverwirrung bei scheinbar glattester Ordnung wo möglich die ältere deutsche Schulpsychologie noch übertrifft) Schwierigkeiten geschaffen, die in der Natur der Sache nirgend vorhanden sind. Wo man die Willensfreiheit noch durch die Brille des aequilibrium arbitrii sieht und den einzelnen Willensact von jeder, nicht nur äußeren, sondern auch inneren Causalverbindung lostrennt, da ist weder ein Einblick in die wahre Natur geistiger Vorgänge möglich, noch sind die Anforderungen der Ethik auf eine irgend haltbare und sichere Basis begründet. In Deutschland richtete der verdienstvolle Statistiker Adolf Wagner (die Gesetzmäßigkeit in den scheinbar willkürlichen menschlichen Handlungen, Hamburg 1864) seine Aufmerksamkeit auf dies Problem und forderte die Philosophen, indem er sie anklagte, der Moralstatistik bisher zu wenig Beachtung geschenkt zu haben, förmlich auf, sich über diesen anscheinenden Widerspruch zu äußern. Dieser Aufforderung entsprach Drobisch in seiner Broschüre: „Die moralische Statistik und die menschliche Willensfreiheit" (Leipzig 1867), welche zugleich einen durch methodische Genauigkeit ausgezeichneten Beitrag zur Moralstatistik enthält. Erwähnung verdient hier endlich das 1868 in Erlangen erschienene Werk von Alex. v. Oettingen: „Die Moralstatistik und die christliche Sittenlehre. Versuch einer Socialethik auf empirischer Grundlage." — Als ein Beispiel dafür, wie die Moralstatistik und die Statistik menschlicher Verhältnisse, Handlungen und Eigenschaften überhaupt zur Quelle psychologischer Erkenntnis werden können, nennen wir die psychologische Charakteristik der Altersstufen. Wenn allen Psychologen die von den Statistikern ermittelten Curven der physischen Lebensentwicklung (vgl. Quetelet, Physique sociale, 2. Aufl. Bd. II.) klar vor Augen ständen, so würden diese, selbst abgesehen davon, daß sie auf zuverläßigen Ermittlungen beruhen, schon als Anhaltspuncte für die gewöhnliche, nicht in den Schranken der exacten Empirie verweilende Reflexion einen weit besseren Dienst leisten, als die Säftemischungen des Hippokrates und Galen. Die Statistik giebt uns sogar in dieser Hinsicht zum Theil geradezu Belehrungen und Berichtigungen. So ist z. B. die physiologische Thatsache, daß im Greisenalter die Frequenz des Pulses, parallel mit der Abnahme der Körpergröße, wieder zunimmt, zuerst auf statistischem Wege entdeckt worden, und diese Thatsache stößt die ganze Theorie von der phlegmatischen Natur des Greisenalters

*) Wohl zu unterscheiden von der Schulstatistik; die pädagogische Statistik hätte sich mit Bearbeitung der geistigen (und physischen) Entwicklung der Jugend unter den verschiednen, genauer Aufzeichnung zugänglichen Einflüssen zu befassen.

um. In der Moralstatistik insbesondere liegt ein ungemein reichhaltiges, allerdings nicht leicht zu deutendes Material zur Beurtheilung des Charakters der Altersstufen vor. Es erkennt zwar auch schon die gewöhnliche alltägliche Beobachtung, daß z. B. die Jugend gewaltthätiger, das Alter verschlagener und behutsamer ist; aber aus den Tabellen und Curven der Criminalstatistik gewinnen wir eine Anschauung nicht nur von der dürren Thatsache des Unterschiedes, sondern auch von seiner allmählichen Herausbildung und seinem Verlauf — gegenüber dem bloß allgemeinen Wissen um die Thatsache jedenfalls ein bedeutender Fortschritt; denn man wird die Scala dieses Verlaufs mit andern vergleichen und zusammenhalten, Uebereinstimmungen und Gegensätze notiren und so zu einer immer vollständigeren Einsicht in den ganzen Causalzusammenhang der geistigen Zustände gelangen können.

Nächst der Nervenphysiologie, der Psychophysik und der psychologischen Statistik verdienen auch die Anthropologie der Naturvölker, überhaupt die Ethnographie und die vergleichende Psychologie (Thierpsychologie) Erwähnung als reiche Quellen psychologischer Einsicht, wir können uns jedoch hier eines speciellen Eingehens enthalten, da einerseits der bezügliche Nutzen dieser Wissenschaftszweige von selbst einleuchtend ist, andrerseits aber denselben wenigstens für jetzt ausschließlich der Charakter von Hülfswissenschaften der Psychologie zukommen dürfte.

Schließlich noch einige Worte über das Verhältnis der höheren geistigen Functionen zur empirischen Psychologie. Bekanntlich ist die Behandlung der Geistesfunctionen in der sogenannten empirischen Psychologie älteren Schlages nicht viel anderes, als ein Fächerwerk von Begriffsbestimmungen. Der eigentliche Ort aber, an welchem solche Begriffsbestimmungen ihren Werth haben, ist vielmehr die speculative Psychologie, da diese ein, wenigstens nach der formalen Seite wissenschaftlich zu nennendes Princip an diesen Stoff heranbringt, das ganze Gebiet von einem Puncte aus beleuchtet und so dem denkenden Geist jene Genugthuung verschafft, welche mit jeder freien, kunstvollen, dem Wesen des Geistes sich anschmiegenden Gestaltung eines gegebenen Stoffes verbunden ist. Dieser Stoff selbst ist aber alsdann in der Psychologie, wenigstens gerade auf jenen höheren Gebieten, nichts anderes als der Inhalt des gewöhnlichen Bewußtseins über diese Dinge. Ob ich z. B. Liebe, Haß, Hoffnung, Reue u. s. w. in dieser oder jener Weise definire, so weiß ich doch über den diesen Begriffen entsprechenden Gegenstand weiter nichts, als was mir auch schon vor der wissenschaftlichen Bearbeitung derselben bekannt war, und selbst, wenn ich bei dieser Bearbeitung lerne, die betreffenden Begriffe richtiger und sicherer anzuwenden, so liegt der Gewinn zunächst mehr auf sprachlichem als auf sachlichem Gebiet. Hiermit soll der Werth einer systematischen Behandlung der Begriffe der Seelenthätigkeiten nicht schlechthin geleugnet werden. Auch abgesehen von der speculativen Psychologie kann eine solche Behandlung z. B. im Seminarunterricht eine gute Geistesgymnastik abgeben. Im allgemeinen aber läßt sich nicht leugnen, daß die vorzeitige Systematisirung eines Stoffes auch die Gefahr eines vorzeitigen Abschließens, einer Verwechslung der formellen Abrundung mit materieller Vollständigkeit der Erkenntnis in sich schließt, und daß sie namentlich auf einem Gebiet, wo die Dinge so ganz anders zusammenhängen als die Begriffe, unter welchen wir sie unterbringen müßen, leicht Verarmung und kurzsichtige Beschränkung auf das Nothdürftigste mit sich bringt. Es wird sich daher immer noch fragen, ob die Kenntnis der höheren Geistesfunctionen nicht durch sachkundige Behandlung anderer Fächer mehr gewinnen würde, als durch systematische Behandlung der psychologischen Begriffe; jedenfalls müßte die letztere, wo man sie beibehalten will, mit der Behandlungsweise jener Unterrichtsfächer in Einklang gesetzt und dadurch wirksamer gemacht werden.

Auf der andern Seite wäre es unbillig, zu verkennen, daß auf den oben specieller behandelten Gebieten einer Erfolg versprechenden Empirie mancher Beitrag zur Kenntnis der höheren Geistesfunctionen zu gewinnen ist. Was man aber hier vermissen mag, ist die Behandlung des Uebersinnlichen in den Geistesfunctionen unter einem specifischen, das Uebersinnliche vom Sinnlichen unterscheidenden Gesichtspunct. Wir wollen nunmehr zunächst erörtern, in welchem Sinne diese Forderung überhaupt statthaft ist. — Von vorn herein ist klar, daß das Uebersinnliche, wenn man es als etwas schlechthin nichtsinnliches faßt, nur als Grund des Erscheinenden vorausgesetzt werden, niemals

aber selbst in die Erscheinung fallen kann. Auf jeden Fall aber ist es möglich, die Form, den Werth, die Bedeutung oder den Inhalt der psychischen Gebilde als etwas dem schlechthin Sinnlichen übergeordnetes und seinem eigenen Princip nach, wenn auch nicht in seiner Erscheinungsweise, übersinnliches aufzufassen. Hier stehen wir dann freilich am Scheidepunct von Empirie und Speculation. Auf dem Boden der letzteren erfassen wir das Ideelle als solches, aber wir erfassen es auch nur auf dem Wege des Ideals und verlieren dabei jenen Boden des sichern und schrittweisen Fortgangs von einer Erkenntnis zur andern, welcher der Empirie eigen ist. Lotze hat den tiefsinnigen Gedanken ausgesprochen (vgl. Streitschriften S. 54), daß „die Welt der Werthe zugleich der Schlüssel für die Welt der Formen sei.“ Es ist nicht unmöglich, daß der letzte Grund jener Sicherheit, welche der streng empirischen Forschung eigen ist, gerade in ihrer Abwendung von der „Welt der Werthe“ zu suchen ist. Dieser Erkenntnisweise gegenüber ist nun aber die speculative nicht schlechthin unberechtigt. Jene der empirischen Forschung eigene Objectivität geht ihr ab, allein dafür ist ihr die Unmittelbarkeit eigen, mit welcher der geistige Inhalt des Gegebenen sich hier zu unserem Geiste in Beziehung setzt. Die Gebilde der Speculation sind keineswegs willkürliche Erzeugnisse der subjectiven Laune und Stimmung, vielmehr ist auch hier ein Zusammenhang mit dem Object und eine Nothwendigkeit dafür, daß sich das Wesen der Dinge in einem bestimmten Geiste gerade in diesen und nicht in beliebigen anderen Formen spiegelt.

Was nun aber die Behandlung der höheren Geistesvermögen selbst betrifft, so legen wir den größten Werth auf die Betrachtung der Formen des psychischen Geschehens, als welche die Aufmerksamkeit des Erziehers auf Maß, Verhältnis und Harmonie in allen Einwirkungen auf das Seelenleben hinlenkt. Eine Psychologie, welche die psychischen Gebilde nur nach ihren Bestandtheilen betrachtet, wird immer in Gefahr gerathen, das Wesentlichste, nämlich eben den ideellen Inhalt dieser Gebilde, zu übersehen, da dieser Inhalt eben nicht in den einzelnen Bestandtheilen, sondern in der Form ihres Zusammenklingens zu suchen ist, wie das Wesen eines Kreises nicht in den Kreidestückchen liegt, durch die er dargestellt wird, sondern in der Form oder dem Bildungsgesetz ihrer Zusammenstellung. — Unzweifelhaft haben wir für die verschiedenen Formen der geistigen Erregung, welche irgend ein Gedanke, eine Anschauung oder Erinnerung in uns wachruft, einen Maßstab, welcher denselben ihre Bedeutung beimißt. Und dieser Maßstab ist, namentlich im Vergleichen, von einer Feinheit und Genauigkeit, welche unser Erstaunen wecken muß. Am auffallendsten ist diese Feinheit des Urtheils auf dem ästhetischen Gebiet; nicht minder aber läßt sie sich auf ethischem Gebiet warnehmen. Die leise Beimischung von Unsicherheit, welche genügt, um einen in deutlichen Worten ausgesprochenen Befehl unwirksam zu machen, ein in Worten kaum zu beschreibender Zug, welcher in einer anscheinend edlen Handlung ein egoistisches Motiv durchblicken läßt, das instinctmäßige Gefühl, welches wir von der Stimmung eines eintretenden Bekannten erhalten, bevor wir nur sein Gesicht gesehen oder seine Stimme gehört haben — alles das sind Dinge, in welchen sich zeigt, wie fein unser Gefühl über die geistige Form und Bedeutung des Ethischen sein kann. Theilweise mag diese Feinheit und Sicherheit auf Talent oder auf Uebung beruhen; allein schon in frühester Kindheit findet man Spuren dieses ethischen Formensinns, ja das Kind ist in dieser Beziehung schon ungemein feinen Eindrücken zugänglich. In dieser Zeit sind also die Formen jeder Art, von denen das Kind sich umgeben sieht, von entscheidender Wichtigkeit und ganz besonders die Form der sittlichen Beziehungen, welche die Eltern und andere nahestehenden Personen zwischen sich und dem Kinde walten lassen. Nichts ist daher verderblicher, als die Meinung, daß in den ersten Jahren nur für das körperliche Wohl der Kinder zu sorgen sei und die eigentliche Erziehung erst später zu erfolgen habe. Vielmehr soll man schon aus dem Tempo und Ausdruck des Geschreis und der Gliederbewegungen eines Säuglings auf die innere Form seiner Empfindungen und Stimmungen zu schließen suchen, wobei man schon in den frühesten Wochen eine überraschende Bestimmtheit der Charakteranlage erkennen wird. Jeder zärtliche Blick, mit dem einer offenbaren Unart begegnet wird, jede stumpfe Gleichgültigkeit gegen die ersten seelenvollen Aeußerungen kindlicher Dankbarkeit und Zuneigung stört die geistige Entwicklung des Kindes in ihren folgenreichen

Anfängen. Die entscheidende Wichtigkeit des Beispiels und der Umgebung ruht ganz auf dem Einfluß der Formen. Vor allen Dingen wird der Erzieher, welcher diese Dinge im Auge hat, darauf sehen müßen, nicht nur überhaupt Gutes und Reines dem Kinde nahe zu bringen, sondern auch die klare Bestimmtheit aller Formen, welche allein von einer vollen und tiefen Wirkung begleitet ist, zur Geltung zu bringen. Die höchste Aufgabe der Erziehung ist ohne Zweifel, dem Kinde das Gute in charaktervoller Form nahezubringen; daher denn auch die ungemeine Ueberlegenheit des persönlichen Beispiels über abstracte Lehren sich erklärt. Wird doch die Lehre selbst erst im Anschluß an bestimmte, fest ausgeführte Bilder voll persönlichen Lebens recht wirksam; eine Erscheinung, die man vielfach als „Versinnlichung" bezeichnet, während doch gerade in den Formen einer solchen Versinnlichung der Geist seine höchsten Blüten entfaltet und Wahrheiten enthüllt, die sich in abstracten Lehren und Regeln kaum je erschöpfen, geschweige denn wirksam mittheilen ließen. — Dunkel, aber gleichwohl der Beachtung werth ist noch das Gebiet des Zusammenhangs ähnlicher Formen in verschiedenen Gebieten der Geistesthätigkeit. Es ist ja z. B. unzweifelhaft, daß der physische Kampfesmuth durch kriegerische Musik gefördert werden kann. Nicht minder bestimmt dient die Musik dem Ausdruck des Erhabenen und Göttlichen, der Trauer und der Freude, des spielenden Leichtsinns und der eiteln Frivolität. Wie weit sich solche Zusammenhänge erstrecken, ist schwer zu sagen; aber je reiner und fester die Erziehung überhaupt bestimmten Ideen folgt, desto sicherer werden sich diese über alle Gebiete des geistigen Lebens erstrecken und desto wirksamer werden alle Seiten des Erziehungswerkes sich unterstützen und fördern. Die Wechselwirkung ähnlicher Formen ist zugleich eine der wichtigsten Grundlagen der gesammten Lehre von der Ideenassociation. Eine elliptische Form eines Körpers z. B. wird uns leicht einen anderen Körper von elliptischer Form ins Gedächtnis rufen, wenn auch nicht nur der Stoff der Körper, sondern sogar die Excentricität und damit die Form der beiden Ellipsen verschieden ist. Der Anklang aller neuen Eindrücke und Ideen an die im Geiste bereits ausgebildeten und nur für das Bewußtsein schlummernden Formen ist einer der wichtigsten Factoren des geistigen Lebens. Mit Recht haben z. B. die schottischen Psychologen, wie Stewart, Brown u. a. die Wirkung der Bilder in der Poesie auf die Association der Vorstellungen zurückgeführt und wenn man genauer zusieht, so wird man finden, daß es sich dabei stets um eine Verstärkung und Bereicherung des Eindrucks durch Anklang an psychische Gebilde von verwandten Formen handelt. In ähnlicher Weise sucht der Redner durch Bilder, Gleichnisse, Beispiele die Wirkung seiner Worte zu verstärken und selbst bei der Behandlung abstracter Gegenstände spielen Vergleiche und Veranschaulichungen eine große Rolle; sind doch selbst unsre abstracten Begriffe durchweg mit Worten bezeichnet, die ursprünglich Bilder waren. Hier kann man freilich wieder sagen, das Uebersinnliche werde durch Sinnliches ausgedrückt, allein wenn in diesem Sinnlichen nicht schon das Uebersinnliche als die Form und Idee des Gegenstandes enthalten wäre, so könnte durch denselben auch niemals Uebersinnliches ausgedrückt werden. — Wenn aber die von der Seele einmal aufgenommenen Formen alle dazu beitragen, unabhängig von dem Stoff, in welchem sie sich ausprägen, neue Formen, die sich im Geiste bilden, in ihrer Entstehung zu fördern, so folgt daraus nothwendig eine ungemeine Wichtigkeit jeder Art von Bildung, welche den jugendlichen Geist mit einer Fülle edler, sinnvoller und beziehungsreicher Formen ausstattet, ohne zunächst viel nach dem Stoff und dem materiellen Nutzen desselben zu fragen. Ja, man sieht leicht, daß jeder zu früh auf das Materielle zielende Unterricht nothwendig — eben weil hier die Formen zur Nebensache herabsinken — eine Verarmung des Geistes und eine Verringerung der Fassungskraft für Höheres und Schwierigeres herbeiführen muß.

Wenn so die Seelenvermögen sich in die Gesammtwirkung harmonirender Formen des psychischen Geschehens auflösen, so liegt die Annahme nahe, umgekehrt diese Harmonie auf die Wirkung angeborner Grundformen der Auffassung und der Gestaltung alles auf uns eindringenden Stoffes zurückzuführen. Als höchste und dominirende Grundform des gesammten psychischen Lebens wäre dann der individuelle Geist selbst zu betrachten. Mit der Annahme jener Grundformen verlassen wir den Boden der Erfahrung; sogar die „innere Erfahrung" sagt uns so wenig etwas von

ihnen, wie das physische Auge sich selbst erblicken kann. Wohl aber sehen wir als Object unsrer geistigen Anschauung das Ideal menschlichen Wesens so hell und heller vor uns, als das Leben in seiner Unzertrennlichkeit von dem alle Erscheinungen bindenden Gesetz; und ist es auch nur die „Freiheit der Gedanken," in welcher wir das Ideal erfassen, so wissen wir doch, daß diese Freiheit so vollberechtigt ein Element unsres Wesens ist, wie jene wohlthätige Gebundenheit der Gedanken, welche uns in der empirischen Forschung von Stufe zu Stufe sicher, aber auf endlosen Pfaden weiter führt.

Indem wir nunmehr noch einen Blick auf die Literatur der Psychologie werfen, werden wir dabei zugleich das Wichtigste dessen, was über den Anbau einzelner Zweige derselben mit Rücksicht auf Brauchbarkeit und Zuverlässigkeit des Dargebotenen zu bemerken ist, in Kürze nachzuholen suchen, Bedeutungsloses, schlechthin Veraltetes aber übergehen und in der Hauptsache uns an das bereits Gesagte anlehnen.

Literatur zur Geschichte der Psychologie: G. d. Ps. von F. A. Carus (Leipz. 1808). Blakey, history of the philosophy of Mind etc. 4 voll. London 1850. Fortlage, System der Psychol., §. 4, Gesch. der Ps. Ueberweg, Grundriß d. Gesch. d. Philos. (s. o.), 3. Aufl. 1868. — Literatur der Psychol. in Gräßes bibliotheca psychologica, Leipz. 1845; vielfach ergänzt bei Fortlage, §. 5 (ersch. 1855). — Vergleichende Psychologie und Thierpsychologie: Scheitlin, Thierseelenkunde 1840. Wundt, Vorlesungen (s. u.). Carus, C. G., vergleichende Psychologie, oder Geschichte der Seele in der Reihenfolge der Thierwelt. Wien 1866. Viel Psychologisches bei Darwin, Entstehung der Arten. — Anthropologie: Waitz, Anthropologie der Naturvölker, Leipzig 1859 bis 1865. Bastian, „Völker des östlichen Asien", Leipzig 1866 ff., und „afrikan. Reisen", Bremen 1859. — Physiologie: Longet, Anatomie und Physiol. d. Nervensystems, deutsch von Heim, 2 Bde., Leipz. 1847—49. Huschke, Schädel, Hirn und Seele, Jena 1854. Spieß, Physiol. des Nervensystems, Braunschw. 1844. Wundt, Lehrb. d. Physiol., Erlangen 1869. Maudsley, Physiologie und Pathologie der Seele nach der 2. Aufl. des Originals übers. von Dr. R. Boehm, Würzburg 1870. Zur Physiologie der Sinnesorgane Hauptwerke: Helmholtz, Lehre von den Tonempfindungen als physiol. Grundlage für die Theorie der Musik, Braunschw. 1865. Desselben physiol. Optik, Leipzig 1861, sowie aus den „populären Vorträgen" derjenige über das Sehen des Menschen. Kürzer und populärer: Fick, Lehrb. d. Anat. und Physiol. der Sinnesorgane, Lahr 1864. Von älteren Werken beachtenswerth: Johannes Müller, die phantastischen Gesichtserscheinungen, Coblenz 1826, sowie desselben Handbuch der Physiologie. Vergl. noch Ueberwegs Anmerkungen zu s. Uebersetzung Berkeleys in der „philosophischen Bibliothek" H. 23, Berlin 1869. Otto Liebmann, der objective Anblick, Stuttgart 1869. Cornelius (Herbartianer), Theorie des Sehens und des räumlichen Vorstellens, Halle 1861. — Psychophysik: G. Th. Fechner, Elemente der Psychophysik, 2 Thle., Leipz. 1860. — Psychologische Statistik: Guerry, essai sur la statistique morale, Paris 1833. Quételet, physique sociale, ou essai sur le développement des facultés de l'homme, 1. Aufl. 1835, übers. von Riecke, Stuttgart 1838, 2. Aufl. Bruxelles, Muquardt, 1869, 2 voll. Wagner, über die Gesetzmäßigkeit in den scheinbar willkürl. Handlungen. Hamburg 1864; nebst einem 2. speciellen Theil (Selbstmordstatistik).

Werke, welche die Psychologie in umfassender Weise behandeln: Vom Hegelschen Standpunct ausgehend: Erdmann, psych. Briefe, Leipzig 1851, 4. Aufl. 1868. George, die fünf Sinne, nach den neueren Forschungen der Physik und der Physiologie dargestellt als Grundlage der Psychologie, Berlin 1846. Schaller, Leib und Seele, Weimar 1856 (gegen den Materialismus). Ferner: George, Lehrb. d. Ps., Berlin 1854 und Schaller, Seelenleben des Menschen, Weimar 1860. J. G. Fichte, Anthropologie, Leipzig 1856; Psychologie, Leipzig 1864 und G. Ulrici, Gott und der Mensch I. Leib und Seele, Grundzüge einer Psychologie des Menschen, Leipzig 1866. (Gegen den Standpunct der beiden Letztgenannten: Lotze, Streitschriften, 1. Heft. Leipzig 1857.) Vom Schellingschen Standpunct ausgehend: Carl Gustav Carus, Vorles. über Psychol., Leipzig 1831; Kranioskopie, Stuttgart 1841; Psyche, zur Entwicklungsgeschichte der Seele, Pforzheim 1846; Symbolik der menschlichen

Gestalt, Leipzig 1858. Schubert, Gesch. der Seele, Tüb. 1830. Burdach, der Mensch, Stuttg. 1836. Von Herbartianern sind hervorzuheben Drobisch, empirische Psychologie, nach naturwissenschaftlicher Methode, Leipzig 1842. Volkmann, Grundriß der Psychologie, Halle 1856 (zahlreiche und genaue Literaturnachweise). Kürzer und freier von den Fesseln der Schule: Lindner, empirische Psychologie, Cilli 1858. Von Herbart ausgegangen, jedoch selbständig fortgeschritten: Waitz, Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft, Braunschw. 1849. Vielfach im weiteren Sinne zu den Herbartianern gezählt, im übrigen durchaus selbständig und facile princeps: Lotze, medicinische Psychologie, Leipz. 1852. „Mikrokosmos", Leipzig 1856—64, seitdem in zweiter Auflage. Allseitiger, jedoch minder gründlich: W. Wundt, Vorlesungen über die Menschen- und Thierseele, Leipz. 1863 und 64. — Aus der englischen Literatur verdienen vorzügliche Beachtung Spencer, principles of psychologie und Bain, the senses and the intellect, 2. ed., und: the emotions and the will, London 1865.

**Seelsorge.** Nachdem schon im ersten Bande (I. 510 ff.) der Geistliche als Seelsorger in Bezug auf die Erziehung zur Sprache gekommen ist, bleibt hier nur die Frage, inwiefern die Erziehung sich überhaupt als Seelsorge, mithin namentlich auch der Lehrer, und zwar jeder Lehrer, sich als Seelsorger zu betrachten habe und wie die hiermit ausgesprochene Idee zu realisiren sei.

Seelsorge ist ein nur dem Christenthum eignender Begriff; seinen biblischen Anhaltspunct finden wir am unmittelbarsten in den Stellen Matth. 16, 26. Hebr. 10, 39. 1 Petri 2, 11. Hebr. 13, 17. Die Seele ist nach christlicher Anschauung dasjenige im Menschen, was zum ewigen Leben bestimmt ist; Seele und Seligkeit sind eng zusammenhängende Begriffe. Daraus ergiebt sich, daß auch Seelsorge nicht überhaupt Sorge für das psychische Leben im Unterschiede von dem leiblichen ist, sondern daß sie in erster Linie das ewige Wohl, die überirdische Bestimmung der Menschenseele, also das sich zum Zwecke setzt, was man in der Sprache der Kirche das Seelenheil nennt.

Sofern nun alle christliche Erziehung sich einen höheren Zweck setzt, als Brauchbarkeit und Glück in der Welt, sofern sie den Grund zu des Zöglings ewigem Heile legen will, ist sie eben damit Seelsorge; wie umgekehrt alle Seelsorge, auch die von der Kirche geübte, nur Uebertragung christlicher Erziehung auf die erwachsenen Gemeindeglieder ist. Gerade das Specifische, das die Seelsorge z. B. von der Predigt unterscheidet, nämlich die persönliche Einwirkung auf den Einzelnen, „die eigenthümliche Seelenpflege", versteht sich auf dem Gebiete der Erziehung von selbst. Deshalb sind auch die nächsten und natürlichsten Seelsorger des Kindes die Eltern, und diejenigen, welche deren Stelle vertreten, also z. B. die Hausväter in Instituten.

Aber ob nun auch der Lehrer seine Amtspflicht unter diesem Gesichtspuncte zu betrachten habe, ist nicht schon für sich gewiß, einmal weil der Lehrer nicht die Erziehung, sondern den Unterricht zu besorgen hat, vielleicht sogar nur einen Theil des Unterrichts, und weil er ebendarum nur während einer bestimmten Zahl von Stunden die Schüler beobachten und auf sie einwirken kann; sodann aber auch weil der Lehrer seinen Einfluß auf die Einzelnen doch nur im Beisein aller auszuüben hat und ihm die specielle Pflege der Einzelnen schon durch deren Menge unmöglich gemacht wird. Dies alles hat Männer, wie C. H. Zeller, wie L. Völter nicht gehindert, dem Lehrer die Pflicht der Seelsorge ans Herz zu legen. (Vergl. Zellers „Lehren der Erfahrung" 1827, I. S. 234 und Völters „Beiträge zur christlichen Pädagogik" 1852, S. 138 f.) Von Thomas Arnold kennt man die stehende Sentenz: „Das Geschäft eines Lehrers sowohl als eines Pfarrers ist die Seelsorge". (Vergl. Stoy, „Zwei Tage in englischen Gymnasien" 1860, S. 34 f.) Allein es fehlt auch nicht an Gegenstimmen, die wir nicht überhören dürfen. (Vgl. Rümelin: „Die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschulen" 1845, S. 138.) Was in der zuletzt angeführten Stelle gegen eine „falsche Idealität", d. h. gegen Phrasenmacherei und Unwahrheit gesagt ist, unterschreiben wir vollständig; aber das ist nicht die Frage, um die es sich hier handelt. Wir glauben, auch wenn der von Rümelin gerügte Ueberschwang wegbleibt, wenn nur gefordert wird, was möglich und mit einfachem Pflichtbewußtsein ausführbar ist, so sind damit die von Zeller und Völter ausgesprochenen Gedanken keineswegs unvereinbar. Diejenige Liebe zu den Schülern, die dazu schlechthin vorausgesetzt werden muß, ist ja keine andre, als jenes Wohlwollen, das jedem Lehrer gegen

jeden Schüler unentbehrlich ist. Hat er aber solches Wohlwollen, dann wird er sich doch gewiß zugleich als Erzieher ansehen, und, sofern er ein Christ ist, dabei das höchste Erziehungsziel nicht aus den Augen lassen. Dazu bedarfs gar keiner besondern Anstrengung, keiner speciellen Vorkehrungen und Maßregeln; immer so auf den Zögling einzuwirken, daß damit, wenn auch nur sehr mittelbar, ein „guter Grund gelegt wird aufs Zukünftige" (1 Tim. 6, 19): das ist ganz dieselbe Forderung, als wenn wir sagen, der ganze Verkehr des Lehrers mit dem Schüler soll ein erziehender sein. Wie nun aber auch die kirchliche Seelsorge, obgleich sie die ganze Gemeinde zu ihrem Object hat, doch zuerst und zumeist sich denen zuwendet, die irgend einer Gefahr für ihr geistiges Leben ausgesetzt sind: so wird der gewissenhafte, mit seinen Schülern es treu meinende Lehrer, sobald er gewar wird, daß einer derselben von einem Uebel bedroht ist, das „wider die Seele streitet" (1 Petri 2, 11), auch wenn dasselbe den Fortgang des Unterrichts nicht stört oder hemmt, nun nicht denken: was geht mich das an? sondern auf Bewahrung oder Rettung denken, also mit dem Schüler selbst, mit seinen Eltern privatim reden, und so viel an ihm ist thun, damit der Junge nicht verloren gehe. Thäte er nichts dergleichen, so würde das Verderben des Schülers ihn zum Mitschuldigen haben. Davon vollends nicht zu reden, welch eine Schuld derjenige auf sich ladet, der, was der Schüler an Glauben und Gewissen, an Gottesfurcht und Schamhaftigkeit vom Elternhause mitgebracht hat, entweder mit dämonischer Bosheit oder in dummem Aufklärungseifer zerstört. — Wie aber die kirchliche Seelsorge auch für diejenigen, denen sie nicht veranlaßt ist persönlich nachzugehen, um sie zu retten, dennoch fortwährend vorhanden, d. h. ihnen zu jeder Stunde zugänglich ist, sobald sie ein Bedürfnis haben, berathen, getröstet, beruhigt zu werden: so erweist sich der Lehrer auch dadurch seinen Schülern als Seelsorger, daß er jedem Gehör zu schenken, jeden zu berathen, jedem Hülfe zu leisten bereit ist, der sich privatim in irgend einem Anliegen, namentlich in Anliegen sittlicher und religiöser Art an ihn wendet. In früheren Zeiten, wo das Glauben wie das Leben einfach unter der allgemeinen Zucht stand, war ein Bedürfnis dieser Art bei Schülern weit weniger fühlbar, während eher die Lehrer, zumal wenn sie der Spenerschen Richtung folgten, sich bewogen fanden, sich nach alle dem, was die Schüler alle trieben, was sie dachten und was sie lasen, zu erkundigen; aber jemehr heutzutage auch die religiöse und sittliche Ueberzeugung von jedem Einzelnen erst subjectiv errungen und verarbeitet werden muß, umsomehr wird jene geistliche Hülfe für eine noch ringende Seele nothwendig. Wer da glauben wollte, die fortschreitende Bildung fege alle religiösen Scrupel und sittlichen Anfechtungen von selber weg, den müßten wir hinweisen auf die mehr zu- als abnehmende Zahl junger Leute, die gerade durch den Zusammenstoß der modernen Bildung mit Glauben und Gewissen — ins Irrenhaus geführt werden.

**Seelsorger**, s. Geistlicher als Seelsorger.

**Selbständigkeitstrieb**, s. Unabhängigkeitstrieb.

**Selbstbeherrschung** ist sowohl dem Erzieher als dem Zögling nöthig, da ohne sie kein Idealismus denkbar ist, keine Tüchtigkeit zu irgend einem Berufe, keine Fähigkeit in der Gesellschaft zu bestehen, erlangt werden kann. Es gilt daher festzustellen, worin sie bestehe und wie sie bei dem einen und dem andern sich zu gestalten habe.

1. Das Wort Selbstbeherrschung setzt einen Dualismus im Menschen voraus, da nothwendigerweise das beherrschte „Selbst" und das herrschende von einander verschieden sein, bezw. zweierlei Willen haben müßen. Daß das beherrschte „Selbst" sinnlicher und selbstischer Art sei, etwa das, was der Theologe den alten oder natürlichen Menschen, der Philosoph die Leiblichkeit nennt, leuchtet ein. Was aber das herrschende „Selbst" angeht, so zeigt die Erfahrung, daß es bald der bloße Verstand, die Klugheit, ja die gemeine Pfiffigkeit ist, welche die Unmittelbarkeit des natürlichen Wollens in Zucht nimmt, bald ein höherer Wille, den man entweder als kategorischen Imperativ (Kant) oder als Maximen (Herbart) oder als das christliche Ideal (Stoy) oder endlich als den wiedergebornen, den heiligen Gottes Willen bezeichnen hört. Daß die Erziehung jene Selbstbeherrschung, bei welcher die Lebensklugheit die Maximen giebt, entweder sehr gering schätzt oder geradezu verwirft, bedarf nur kurzer Erwähnung. Geduldet wird sie, aber auf die untersten Bänke verwiesen, wo sie ein unschuldiges Mittel für den Verkehr der Menschen miteinander bleibt, und hier übt auch das Leben

eine solche Kraft, daß wir keine Veranlassung haben, uns mit Dingen abzumühen, die sich später von selbst finden. Verwerflich ist die Selbstbeherrschung, wo sie in Heuchelei ausgeht, und ebenso wo sich kalte Berechnung an Stelle der natürlichen Liebe drängt.

2. Wir reden also von der Selbstbeherrschung als von einem Acte des sittlich erfüllten Wollens, wodurch dasselbe das unberechtigte, unsittliche Hervorbringen des natürlichen Willens überwindet, und wir haben zur Voraussetzung dafür, daß das sittliche Wollen seine Maximen aus der christlichen Ethik genommen habe. Diese Selbstbeherrschung fordern wir nun zum ersten vom Erzieher und machen demselben gegenüber das Wort geltend: maxima debetur puero reverentia. Namentlich gewiße Affecte sind es, bei denen sich die Erzieher zu beherrschen haben, so der Zorn und die Lüsternheit. Zornige Erzieher verderben alles und geben in den meisten Fällen das Regiment aus der Hand; denn wer abbitten muß, kann nicht mehr befehlen. Nicht minder wichtig ist es, daß der Erziehende seinen Zögling nicht Aeußerungen der Sinnlichkeit, durch die er sich in Widerspruch mit seinen eignen Lehren setzt, sehen lasse. Ein schärferer Beobachter als ein Kind ist kaum zu denken; es sei denn eine Gruppe von Kindern, eine Schülerclasse etwa; diese liest dem Lehrer bis in den Seelengrund hinein und Rousseau hat vollständig Recht, wenn er sagt, daß der Zögling dem Hofmeister seine Schwächen früher ablausche, als dieser ihm. Ein Kind, welches seinen Erzieher als einen Sklaven der Tafelfreuden, als einen Näscher oder gar als einen Berauschten gesehen hat, ist buchstäblich aus allen Himmeln gefallen.*) Diejenigen Erzieher, welche keine Selbstbeherrschung üben, begeben sich des kräftigsten Erziehungsmittels, nämlich dessen, was ihre eigene Persönlichkeit ausrichten könnte (vgl. d. Art. Beispiel, Erziehung, Lehrer 2c.).

3. Ebenso muß nun die Selbstbeherrschung von dem Zöglinge gefordert werden, und damit er sie lerne, ist er darin zu üben. Dazu gehört nach Stoy, daß man ihn lehre, sich selbst zu beobachten, doch ohne sich zu bespiegeln, damit er diejenigen Fehler wisse, gegen deren Ausbrüche er seine Kraft zu richten habe; dann aber sind ihm bestimmte Leistungen zuzumuthen. Der Knabe muß lernen zu entbehren, sich etwas zu versagen, zu schweigen, wenn er gescholten wird, zu dulden, wenn ihm Widerwärtiges begegnet,**) ein Geheimnis zu bewahren, mitten in einem Vergnügen abzubrechen. Man soll das Kind lehren, sich eine Zeitlang seiner Lieblingsspeise zu enthalten, sagt Göthe, oder bei einem Festmahle freiwillig einen oder den andern Gang an sich vorbeigehen zu lassen. Eine solche Uebung, bis in spätere Jahre hinein fortgesetzt, kann, wenn wir auch ihren sittlichen Werth nicht hoch anschlagen, den Menschen doch zur Ausrichtung bedeutender Lebensaufgaben und zur Vollbringung großer Opfer ebenso geschickt machen, wie der Mangel an sittlicher Kraft für das ganze Leben unbrauchbar macht.

4. Uebrigens gilt gerade für die Uebung der Selbstbeherrschung nur der Muth des Anfanges, die gelingende That ist die Mutter eines ähnlichen Wollens; mit jedem einzelnen Siege wächst die Kraft des herrschenden und schwindet die Macht des bekämpften Willens, bis dieser zuletzt die Waffen streckt. Hieraus ergiebt sich die Regel für die Erziehung zur Selbstbeherrschung: Fordere dieselbe bestimmt und unerbittlich, aber beginne mit kleinen Aufgaben und steigere dieselben, ermuthige auch den kleinen Kämpfer durch Beistand, wenn die Kraft matt werden will, und durch ein kurzes fröhliches Lob, wenn der Sieg gewonnen ist.

**Selbsterhaltungstrieb.** Da das Leben eine stetig sich fortsetzende Befriedigung von Lebenstrieben und jede Triebeserfüllung angenehm ist: so hat alles, was lebt, auch Lust am Leben — fühlt dagegen jede Hemmung, Störung, Verletzung des Lebens als Schmerz, gegen den es so lange reagirt, bis sein normaler Zustand wiederhergestellt

*) Noch möchten wir, wenn auch bloß an dieser Stelle, zu der größten Vorsicht nach einer gewißen andern Seite hin mahnen, indem wir erwähnen, daß ein Knabe, Sohn gebildeter Eltern, den der Erzieher im Verdacht geheimer Sünden hatte, demselben auf dessen Frage, wo er schlafe, antwortete: Nicht im Schlafzimmer meiner Eltern. Sapienti sat.

**) Hieher gehört die Beobachtung, die man oft machen kann, daß ein Kind mit dem Weinen kämpft; hierin sich selber zu beherrschen, dazu kann und muß ihm der Erzieher in aller Stille und Ruhe behülflich sein.

ist. Daraus folgt, daß jedes Wesen, das ein individuelles Selbst besitzt, auch den Selbsterhaltungstrieb hat, d. h. das Streben, die Integrität seines Selbst zu bewahren, und wenn sie gestört wird, wiederherzustellen. Und ferner, daß, je höher das Leben sich entwickelt, in desto mannigfaltigeren Formen auch der Selbsterhaltungstrieb erscheinen muß. — So sicher nun aber auch der Selbsterhaltungstrieb bei jedem lebenden Wesen sich regt und in Thätigkeit tritt, sobald die Integrität des Lebens in Frage gestellt wird: so ist er doch keineswegs bloß das Rad einer Maschine, das mit blinder, starrer Nothwendigkeit auf stets gleiche Weise sich dreht. Wir finden schon in der Thierwelt eine gewiße Freiheit der Bewegung ihres Trieblebens, Uebertreibungen nach dieser und jener Seite hin und mancherlei Conflicte innerhalb desselben. Dennoch müßen wir sagen, daß in der Thierwelt nur Andeutungen und Vorstufen des freieren Menschenlebens sich finden. Der Mensch allein gewinnt und entwickelt als Person ein sittliches Leben und als Geist eine ideale Sphäre des religiösen, wissenschaftlichen und künstlerischen Seins. Damit wird dann auch der Lebenskreis des Selbsterhaltungstriebes dem Thiere gegenüber ein unendlich weiter, das Verhältnis dieses Triebes zu allen übrigen ein unendlich reiches und mannigfaltiges. Ebendeswegen aber kann der Selbsterhaltungstrieb des Menschen nur durch die Erziehung befriedigt werden, welche, über die bloß leibliche Pflege und Zucht hinausgehend, auch die intellectuellen und sittlichen, religiösen und ästhetischen Anlagen und Kräfte des Menschen entwickelt und ihm seine ideale Lebenssphäre erschließt. Ohne Entwicklung seines geistigen Selbst verkümmert der Mensch auch in seinem leiblichen Selbst, geht physisch zu Grunde. Erst dann, wenn sich aus der menschlichen Individualität die geistig-sittliche Persönlichkeit hervorgearbeitet hat, wird auch der Leib als das erkannt und geschätzt, was er ist und sein soll, als ein Werkzeug des Geistes, für dessen Erhaltung und Ausbildung zu sorgen heilige Pflicht ist. Und zugleich liegt wiederum in der Hingabe des Einzelnen an die sittliche Gemeinschaft, an die großen Ideen der Menschheit das eigentliche Heilmittel wider die Verirrungen und Ausartungen des Selbsterhaltungstriebes, während da, wo der Sinn für das Ewige sich trübt, wo das Zeitliche überschätzt wird, auch der Selbsterhaltungstrieb ausartet und sich verirrt.

Je zusammengesetzter die Nahrung, je künstlicher und complicirter das Leben wird, desto mehr verliert der Mensch den natürlichen Instinct in Bezug auf das, was seinem Leibe nützlich oder schädlich ist; und je mehr er den Genüssen nachjagt, desto mehr verliert er die Kraft, dem Selbsterhaltungstriebe in rechter Weise zu genügen. Darum ergeht auch in dieser Hinsicht an den Erzieher die Mahnung: Erziehe dein Kind möglichst einfach, und laß es in angestrengter Arbeit den Hauptgenuß finden. Jene ängstliche Sorgfalt in der Pflege und Ueberwachung des Kindes, jene Bemutterung arbeitet, anstatt dem Selbsterhaltungstriebe zu dienen, demselben geradezu entgegen, indem ein also geleitetes Kind die Energie verliert, die ihm bei wirklicher Gefahr nöthig wäre. Schwächliche und kränkliche Kinder werden, da ihr Thätigkeitstrieb vielfache Hemmung erleidet, leicht verstimmt und in ihrer gemüthlichen Disharmonie wird auch der Selbsterhaltungstrieb entweder geschwächt oder auf falsche Bahnen geleitet und überreizt. Tritt schon in frühester Kindheit längere Krankheit oder Kränklichkeit ein, so liegt darin für die Erziehung eine nicht geringe Gefahr der Verzärtelung. Sehr lebhafte und starke Naturen sind dagegen geneigt, auf ihre Selbsterhaltung zu wenig Rücksicht zu nehmen, sich in kühnen Wagstücken zu versuchen und der Gefahr Trotz zu bieten. Bloßes Predigen fruchtet da wenig, wohl aber sind bestimmte Weisungen und positive Verbote am Platze. Wo es aber gilt bei großer Gefahr dem Nächsten hülfreich beizuspringen, da mögen Eltern und Erzieher nicht allzuängstlich sein und beherzte Männer der Jugend in edler Selbstaufopferung mit gutem Beispiel vorangehen. Vor allem aber, wenn der Feind das Vaterland bedroht, muß auch der Jugend schon eingeschärft werden, daß das Leben nicht der Güter höchstes, wohl aber feige Schonung desselben und knechtische Unterwerfung die größte Schande ist.

**Selbsterziehung.** Dieser Begriff beruht auf demselben Dualismus, durch welchen unsere ethische Natur selbst bedingt ist, daß nämlich der Mensch Subject und zugleich doch sich selber Object ist; dadurch vermag er sich selbst zu bestimmen; und in consequenter, methodischer Weise, in klar bewußter Richtung sich selber bestimmen, heißt sich selber erziehen. In solchem Verhältnis von Subject und Object ist dieses

derselbe Wille, wie jenes; indem wir aber denselben Willen als Erzieher und als Zögling unterscheiden, fordern wir von ihm, daß er sich selber so zusammen nehme, sich in sich selbst so kräftig erfasse, seine Freiheit so energisch behaupte, daß dadurch die niederen Potenzen, die ihn in falscher, sinnlicher und selbstischer Richtung bewegen möchten, in ihre gebührenden Schranken zurückgewiesen werden und immer weniger Einfluß auf ihn üben. — Die Selbsterziehung fällt insofern gar nicht mehr ins Gebiet der Pädagogik, als sie in demselben Moment anfängt, in welchem die Erziehung, das Erzogenwerden durch einen andern, aufhört. Indessen kann die Pädagogik aus dem Grunde doch nicht gänzlich mit Stillschweigen über obigen Gegenstand hinweggehen, weil der bezeichnete Moment nicht ein realer Zeitpunct ist, eine scharf unterscheidbare Grenze, sondern ein sehr allmählicher Uebergang. Diese Allmählichkeit des Uebergangs bringt es mit sich, daß schon während der Zögling erzogen wird, er lernen muß, einen Anfang in der Selbsterziehung zu machen. Den Zusammenhang zwischen beiden haben verschiedene Theoretiker in der Formel ausgedrückt: Erziehe deinen Zögling zu seinem eigenen Erzieher (Braubach, Scheibert, Herbart). So entsteht die Frage: was hat die Erziehung zu thun, um die Selbsterziehung vorzubereiten? Die Antwort ist folgende:

1. Es muß von dem Augenblick an, wo das Kind überhaupt dahin gekommen ist, zu wollen, nicht mehr bloß zu begehren, sein eigenes Interesse an seiner Erziehung erregt werden, so daß schon der Knabe anfangen lerne, sich selbst zu erziehen. Auf diese Weise empfängt er Anweisungen und Befehle, aber so, daß er sie in seinen eigenen Willen aufnimmt und dadurch eben diesen geschickt macht, selbst Gebote zu geben. Indem er gleichzeitig unter der Leitung seines Lehrers die Handlungen, deren Zeuge er ist, die Begebenheiten, die er kennen lernt, richtet, empfängt er auch unmittelbar neue Motive für seine Selbstbestimmung. So erfüllt sich in dem Verkehr zwischen Erzieher und Zögling das Wort: Er muß wachsen und ich muß abnehmen, d. h. der Wille des Erziehers tritt immer mehr in den Hintergrund, der des Zöglings immer mehr in den Vordergrund.

2. So gewiß dieses Verhältnis sich von selbst erzeugt, ebenso gewiß bedarf es doch auch der Pflege und der Unterstützung. Es muß dem Knaben die Gelegenheit gelassen werden, zu wollen, ja er ist unter Umständen geradezu in die Lage zu bringen, wollen zu müßen. Vortreffliche Winke hierüber giebt Kühner in seinen pädagogischen Zeitfragen in dem Vortrage über Herbarts Wort: „Knaben und Jünglinge müßen gewagt werden, um Männer zu werden“, ein Ausspruch, dem Jean Paul die Erläuterung an die Seite stellt: „Wagt man nichts an Kindern, so wagt man sie selber, den Leib wahrscheinlich, den Geist gewiß“.

3. Im Vorstehenden ist überall vorausgesetzt worden, daß der Selbsterziehung ein Ideal Ziel, Maß und Richtung geben müße. Wo haben wir nun dieses Ideal zu suchen, und wie haben wir es unsern Zöglingen zu geben? Es versteht sich, daß der Idealmensch, der dem sich selbst erziehen wollenden Jüngling vor Augen steht, nicht ein Phantasiegebilde sein darf, sondern Wahrheit sein muß, und diese findet die christliche Ethik und Pädagogik in Christus. Aber wie Christus in seiner Person und Selbstdarstellung nur das sittlich religiöse Ideal in voller ausgeprägter Wirklichkeit repräsentirt, wogegen es nicht seine Sache war, alle einzelnen Seiten dessen, was der Begriff des idealen Menschen umfassen mag, auch real auszuprägen, also auch im Staatsleben und im Familienleben, in Wissenschaft und Kunst u. s. w. gleiche Virtuosität zu entwickeln: so liegt gerade in der wunderbaren Verschmelzung des rein Menschlichen mit dem wahrhaft Göttlichen in ihm die Berechtigung, ja der Impuls, daß von jenem Centrum aus die Menschheit alle die Lebenskräfte entwickle, die als göttliche Mitgabe der Menschennatur eingepflanzt sind. Und darum ist es gerade die christliche Pädagogik, die den Jüngling auch an das menschlich Schöne und Große und Edle weist, um dort Antriebe zur Selbsterziehung zu empfangen. Dieses Verfahren hat dann nichts gegen sich, wenn immerfort das Bewußtsein erhalten bleibt, daß alle menschlichen Tugenden nur einzelne Züge aus dem Gesammtbilde des Idealmenschen seien, den wir allein in unserm Erlöser sehen können. Dazu wird es nöthig sein, das Auge auf die Schwächen und Fehler zu richten, welche Menschen überall anhaften. Jedenfalls aber offenbart es sich hier, welche außerordentliche Bedeutung die sorgliche

Wahl der Lectüre habe; denn von ihr hängt es ab, was für Bilder in die Seele des Kindes fallen, welche Empfindungen von Lust und Unlust in ihm erregt werden.

4. Indessen nimmt sich das junge Gemüth noch lieber seine Ideale selbst aus dem Kreise seiner Umgebungen, seiner Angehörigen und Lehrer, welchen eben dadurch zur dringendsten Pflicht gemacht wird, daß sie ihm eine edle Persönlichkeit vor Augen stellen (vgl. d. Art. Selbstbeherrschung). Glücklich ist der Knabe, der Jüngling, der sein Vorbild im eignen Vater, im eignen Lehrer findet; und am besten steht es, wenn er nicht etwa erst reflectirend herumsucht, wen er sich in Geschichte und Leben zum Vorbild auswählen wolle, sondern wenn eine gediegene Persönlichkeit so kräftig auf ihn wirkt, daß aus dem Anschauen des Vorbildes mit einer Art Naturnothwendigkeit die Nachfolge hervorgeht. Uebrigens darf auch neben solchen irgendwie für den Zögling vorhandenen Idealen oder Vorbildern nicht für überflüßig, vielmehr muß es als das Nächste und Nöthigste, unmittelbar Praktische erkannt werden, daß ihm im täglichen Leben selber zu jeder rechten Stunde dazu Anweisung gegeben wird, wie er sich eine Untugend ab-, eine Tugend angewöhnen müße u. s. w. Ein junger Mensch, der es sich selber auferlegt, jeden Morgen früh aufzustehen, hat vielleicht gründlicher angefangen, sich selbst zu erziehen, als ein Junge, der sich für Miltiades oder Cato begeistert, aber darüber das Nächste und Kleine versäumt.

5. Es versteht sich, daß sich solche Anfänge mit vorrückender Altersreife immer mehr zu bestimmten Maximen gestalten. Freilich kann sich auch hieran wieder ein sittliches Uebel, der Pharisäismus ansetzen, wenn nicht der Erzieher das Auge des Zöglings für seine Fehler und Schwächen schärft. Denn nur so lange wird der Mensch an sich selber erziehen, als er anerkennt, daß es noch etwas an ihm zu erziehen giebt; und ob zwar mit den Jahren die Früchte der Selbsterziehung immer völliger werden, so wachsen doch gleichzeitig auch die Aufgaben, für die es immer wieder einer neuen Anstrengung bedarf. Aber dazu die auf Lebenszeit wirksamen Impulse zu geben, das ist die Aufgabe des Erziehers.

**Selbstgefühl, Stolz, Selbstsucht** bilden in gewißer Hinsicht eine Scala, in anderer aber verhalten sie sich gegensätzlich zu einander. Für die Erziehung steht jedenfalls fest, daß das Selbstgefühl zu wecken und zu pflegen ist, Stolz und Selbstsucht dagegen zu unterdrücken und auszurotten sind. Aber das Selbstgefühl muß eben deshalb erzogen werden, damit es nicht in Stolz ausarte; und die Selbstsucht definirt sich am einfachsten dem Selbstgefühl gegenüber. Denn die Selbstsucht ist eigenwillige Negation der Wahrheit, der Gerechtigkeit und der Liebe, während das richtig erzogene Selbstgefühl alle diese sittlichen Grundgesetze unangetastet läßt.

Wenn das Selbstgefühl nur auf Leistungen beruhen würde, die man aufzuweisen hat oder deren man sich fähig weiß, so könnte im Kindesalter davon nicht die Rede sein. Aber wenn der kleine Junge sich in seinen ersten Hosen präsentirt: was leuchtet anders aus seinen Augen, als ein entschiedenes Selbstgefühl? Er bedeutet zwar auch jetzt noch sehr wenig in der Welt, aber doch etwas, es ist der erste Schritt zur Männlichkeit, und „ein kleiner Mann ist auch ein Mann". Vom Selbstgefühl der Mädchen mag hier geschwiegen werden, da der Artikel „Eitelkeit" das Bezügliche schon gesagt hat. — Ein weiterer Anlaß zum Wach- und Lautwerden des Selbstgefühls ist für das Kind der Stand, das Ansehen, der Reichthum des Vaters u. s. w. Der Erzieher würde nicht wohlthun, der diese Quelle des Selbstgefühls verstopfen wollte; das Kind soll dessen, was seine Familie wirklich Tüchtiges aufzuweisen hat, sich bewußt sein und sich freuen; durch die Familienehre wird es selbst getragen, während es seinerseits zu derselben noch keinen Beitrag zu geben vermag. Nur ist dies vom Erzieher in der Richtung zu überwachen und zu leiten, daß es 1) durch willige und ehrerbietige Anerkennung fremder Ehre sich sittlich ausgleicht, und 2) daß nicht der Junge meint, Talent und Bedeutung liege ihm schon im Blut und hafte an seinem Namen; vielmehr wird der Erzieher gerade das auf des Vaters Ehre sich gründende Selbstgefühl des Sohnes dazu verwenden, diesem um so mehr die Pflicht klar zu machen, daß er solchen Vaters würdig zu werden strebe (vgl. den Art. Familie, Familiengeist). Ganz besonders schlimm wirkt es, wenn das auf den Stand der Eltern gebaute Selbstgefühl sich den Untergebenen, den Dienstboten gegenüber geltend machen darf. In einer andern Richtung muß aber das Selbstgefühl durch das Standesgefühl geweckt oder unterstützt

werden. Wenn ein Knabe aus gebildeter Familie unsauber an Gesicht und Händen wie an Kleidern nach Hause kommt, so ist es ganz angemessen, ihm zu sagen: Wenn du dich auch nicht schämst, so müßen doch wir uns schämen, daß unser Sohn aussieht wie ein Stallbube ꝛc. Um des Standes willen soll er sich fühlen, d. h. sich schämen, seinen Stand so schlecht zu repräsentiren. Inwiefern dies auch die Wahl des Umgangs berührt, ist in dem diesen Gegenstand betreffenden Artikel zu besprechen. — Noch kann das jugendliche Selbstgefühl, dem die Unterlage eigenen Verdienstes fehlt, sich dafür zum Nationalbewußtsein erweitern; aber dieser Punct gehört in ein Capitel, das in dem Art. Nation, Nationalbildung schon behandelt ist.

In ein neues Stadium tritt das Selbstgefühl des jungen Menschen, wenn es anfängt, sich aus dem Bewußtsein seines persönlichen Werthes zu entwickeln. Nach der dem Knabenalter am nächsten liegenden Taxation beruht dieser persönliche Werth auf der körperlichen Stärke; und auch im Jünglingsalter, wenn schon ein anderer Maßstab Geltung gewonnen hat, wird doch noch lange der körperlich Starke und Gewandte ein auch von andern anerkanntes Selbstgefühl haben. — Weiter aber bildet das vorrückende Alter eine Basis des Selbstgefühls. Der 16jährige darf verlangen, daß man ihn nicht mehr wie einen 8jährigen behandle. Schon die Anrede muß darauf Rücksicht nehmen. Er schämt sich, wenn er, sei es auch in bester Meinung, noch auf Schritt und Tritt bemuttert wird; er fühlt sich kräftig und verständig genug, um sich selbst regieren zu können (vgl. Zillers „Regierung der Kinder", Leipzig 1857, § 20: „Uebergang zum Ende der Regierung"). Die ganze Einrichtung höherer Lehranstalten muß hierauf Rücksicht nehmen. — Mit dem aufs Alter sich stützenden Selbstgefühl verwandt ist das gehobene Bewußtsein, das der Schüler einer höheren Classe gegenüber dem einer niederen in sich trägt. Der Lehrer hat dieses nur allzu natürliche Selbstbewußtsein lediglich dazu zu benutzen und nur insoweit auch gelten zu lassen, daß er in Leistung und Sitte von der höhern Classe auch Höheres fordert. Ein ähnliches Ding ist es um das an eine specielle Lehranstalt, an einen Ort sich knüpfende Selbstgefühl; da hierin zugleich ein Moment der Pietät liegt, so ist um so weniger pädagogisch entgegenzuwirken, es wird aber vom Erzieher doch immer wesentlich in der vorhin bezeichneten Weise zu behandeln sein.

Weiter sind es nun die eigenen Leistungen, auf welche sich das Selbstgefühl stützt. Es ist sehr menschlich, daß schon der Junge den Werth seiner Kenntnisse und Arbeiten überschätzt. Es verräth sich dies bei dem einen in einer unangenehmen Dreistigkeit des Urtheils, im Besserwissen und Absprechen, in großsprecherischen Plänen für die Zukunft, in Geringschätzung seiner Lehrer. Diesem Gebaren gegenüber giebt es kein Mittel, als je und je eine verständliche Demüthigung durch den klaren Nachweis der Schülerhaftigkeit in Kenntnissen und Arbeiten. Bei andern nimmt das Selbstgefühl die Gestalt einer stillen, aber nicht weniger fatalen Empfindlichkeit an; sie erwarten, daß jedermann ihre Leistungen kenne und anerkenne, und so sehen sie überall sich ignorirt, zurückgesetzt, beleidigt. Denen ist nicht anders zu helfen, als durch die Lebenserfahrung, daß die Welt nach ihrem Schmollen lediglich nichts fragt (vgl. den Art. Empfindlichkeit). Des Lehrers, des Erziehers Sache ist es dabei, das Selbstgefühl des Zöglings dadurch richtig zu stellen, daß er genau mit gerechter Wage mißt. Mit alledem ist aber, wie man sieht, das Selbstgefühl des Kindes, des angehenden Jünglings noch an das Urtheil der Erwachsenen gewiesen; erst mit der Zeitigung des geistigen Lebens wird der junge Mensch auch in seinem Urtheil über sich selbst unabhängiger, und dazu verhilft ihm der Lehrer wieder nur, wenn er unwandelbar die Wahrheit in Liebe sagt (Eph. 4, 15); denn damit gewinnt der Zögling allmählich einen objectiven Maßstab, und je mehr er diesen gewonnen hat, um so richtiger kann und wird er sich selbst beurtheilen. Gerade der Bessere, der Ernstere und Gewissenhaftere wird freilich immer eher geneigt sein, sich zu wenig zuzutrauen; da ist es das aufmunternde Wort des Lehrers, was ihm zum richtigen Selbstgefühle verhilft.

Nun ist aber der Hauptwerth eines Menschen nicht nach seinen Leistungen, sondern nach seiner Gesinnung zu bemessen, und es fragt sich, ob das Selbstgefühl auch hierauf zu lenken sei, ob ein Zögling dasselbe auf seine Rechtschaffenheit stützen dürfe. Zur Antwort dient Folgendes: Das rechte Selbstgefühl in dieser Beziehung ist gar nichts anders, als das gute Gewissen. Wie nun die Apostel sich ihres guten Gewissens nur

dann rühmten, wenn sie von außen angegriffen worden waren, dann aber auch es nachdrücklich thaten: so hat auch der Knabe und Jüngling Recht und Pflicht, ein reines sittliches Selbstgefühl dann geltend zu machen, wenn ihn eine falsche Anklage oder ein falscher Verdacht trifft (vgl. den Art. Gewissen). Sonst aber hat das echt christliche Selbstgefühl nicht eine einzelne Tugend oder eine Mehrheit derselben, die man besitzt, zu seinem Inhalt, ist aber darum dennoch nicht bloße Abwesenheit des Schuldbewußtseins, sondern es ist dasjenige, was der Christ den Frieden Gottes nennt, das tiefbeseligende Gefühl, daß er ein Kind des Vaters im Himmel ist. Es giebt keine größere Wohlthat, die man einem Kind erzeigen kann, als daß dieses Gefühl ihm recht früh und recht tief eingeprägt wird, dadurch verliert insbesondere alles dasjenige seinen Stachel, was sonst das Selbstgefühl verletzt und verwundet. Jenes ist das rechte Selbstgefühl, das nun auch seine kräftig-sittlichen Wirkungen auszuüben nicht verfehlt. Damit aber greift die Bildung des Selbstgefühls auf die allgemeine Erziehungsaufgabe zurück; wofür wir an das erinnern, was L. Völter in den „Beiträgen zur christlichen Pädagogik" (Stuttgart 1852) S. 53 sagt: „Halten wir den Kanon fest, kein Bewußtsein ohne Sein — so ergiebt sich von selbst der Grundsatz, daß die Erziehung zum Selbstgefühl so Hand in Hand mit der Bildung des Wesens der Persönlichkeit überhaupt gehen müße, daß für ersteren Zweck keine Mittel angewendet werden dürfen, welche nicht zugleich zur Erreichung des letzteren geboten wären." Also: je mehr die Erziehung den Zweck erreicht, den Zögling zum Christen zu machen, um so mehr wird sich mit diesem Sein auch das Bewußtsein, das christliche Selbstgefühl ausbilden. Und nur insofern muß denn doch die Ausbildung des letzteren dem Pädagogen als eine seiner Aufgaben speciell vorgehalten werden, als einerseits es eine falsche Pflege und Steigerung des Selbstgefühls giebt, andererseits aber auch religiöse Standpuncte existiren, von denen aus nur ein Sündengefühl als einzig berechtigte Form des Selbstgefühls zugelassen wird.

In der obigen Erörterung hat sich keine Stelle für dasjenige gefunden, was man Stolz nennt. Sehen wir von dem sogenannten edlen Stolz ab, weil er gar nichts anders ist als das berechtigte Selbstgefühl: so ist Stolz das absichtliche beständige Festhalten des Gedankens an die eigene Würde, Stellung und Bedeutung. Diese constante Gedanken- und Gefühlsrichtung giebt sich im ganzen Benehmen kund; entweder merkt der Stolze gar nicht, wie so anders die andern alle von ihm denken — er macht sich somit überall lächerlich; oder ist er noch klug genug, um die Incongruenz der öffentlichen Meinung mit seiner eigenen zu merken, dann ist er unglücklich. Nun alles dies ist im Kindesalter undenkbar; die Eindrücke der Außenwelt fesseln die Aufmerksamkeit noch viel zu sehr und in manchfach wechselnder Weise, als daß jene Eintönigkeit des an sich selbst Denkens schon möglich wäre; und es begegnen dem Kinde noch zu oft Menschen, die ihm imponiren, als daß sich der Wahnsinn des Stolzes hier schon ausbilden könnte, es wäre denn, daß man es systematisch hierauf anlegte. — Damit aber aus dem Selbstgefühl des Kindes nicht der Stolz des Mannes werde, darauf hat die Erziehung eben hinzuarbeiten, indem sie das Selbstgefühl auf der rechten Linie und in den richtigen Schranken zu halten sucht.

Indem wir nunmehr dem Selbstgefühl die Selbstsucht gegenüberstellen, haben wir unser Augenmerk darauf zu richten: wie die Selbstsucht in der Kindesnatur sich als ein selbstischer Trieb zu äußern anfängt, und was die Erziehung zu thun hat, damit aus diesem Trieb — der als solcher dem Selbstgefühl correspondirt — nicht wirkliche Selbstsucht als Princip, nicht der Egoismus als System erwachse. Es liegt im Wesen der Persönlichkeit, daß das Ich sich selbst als ein Centrum setzt und alles außer ihm auf dasselbe bezieht; es liegt im Wesen der Freiheit, daß der Wille sich aus sich selbst bestimmt und sich selbst gemäß auch das, was außer ihm ist, zu bestimmen sucht. Dieses naturnothwendige Sich-behaupten des Ich erkennt auch das Christenthum unbedenklich an (Eph. 5, 29). Vollends aber befindet sich das Kind im Falle der Nothwendigkeit, alles in der Beziehung aufzufassen, die es zu ihm selber hat; seine Existenz muß erst eine feste, in sich abgerundete sein, ehe es fremde Interessen in sich aufnehmen, an sie sich hingeben kann. Daraus erklären sich auch bei gutgearteten Kindern jene Symptome des Egoismus, die sonst höchst beunruhigend für den Erzieher sein müßten, daß z. B. ein Bruder mit Behagen zusehen kann, wie der andere

gezüchtigt wird. Aber dies ist nun auch der Punct, wo die Erziehung einzusetzen hat, damit nicht eine Gleichgültigkeit bei fremdem Weh sich festsetze und aus ihr die Fähigkeit, ja die Geneigtheit entspringe, mit eigener Hand wehe zu thun. Man muß des Kindes Mitgefühl geflissentlich wach rufen; man muß seine Phantasie, beziehungsweise auch sein Gedächtnis, zu Hülfe nehmen, um es daran zu gewöhnen, sich in die Lage eines Mitmenschen lebendig hineinzudenken. Also die Fertigkeit der Theilnahme ist es, auf deren Hervorbringung hier alles ankommt. Wie dies, mutatis mutandis, seine Anwendung auch auf das Verhalten zur Thierwelt findet (vgl. Jean Paul, Levana §. 120 ff.), sei nur kurz erinnert. — Wie jene Theilnahme nach der praktischen Seite hin sich zur Dienstfertigkeit und Mildthätigkeit entwickelt, aber eben darum diese Tugenden auch praktisch geübt werden müßen: so ist die Theilnahme einer Art von Verfeinerung fähig in Gestalt dessen, was man Rücksichtnahme nennt. Mag das Rücksichtnehmen auch manchmal zur unmännlichen Schwäche werden: das ist dennoch gewiß, daß die gediegene Durchbildung der Menschenliebe sich oft am deutlichsten in der zarten Aufmerksamkeit kund giebt, mit welcher man schon auf die bloße Möglichkeit achtet, einem Mitmenschen auch nur vorübergehend ohne Noth wehe zu thun, und dieser Möglichkeit sofort ausweicht — eine Tugend, die in der Höflichkeit ihren conventionellen Ausdruck gefunden hat, die aber als wirkliche Tugend der Höflichkeit erst ihre Wahrheit, ihren sittlichen Werth verleiht (s. den Art. Anstand). Der Knabe ist rücksichtslos zunächst nur, weil er gedankenlos ist; aber wenn ihm das nicht abgewöhnt wird, so bildet sich daraus die wirklich egoistische Rücksichtslosigkeit. In jener Rücksichtnahme müßen darum Kinder förmlich geübt werden. — Eine eigenthümliche pädagogische Schwierigkeit bietet diejenige Aeußerung des Egoismus dar, wenn etwa zwei Geschwister einen Streich verübt haben, und nun bei der Untersuchung der eine, nur um sich zu retten, den anderen als den größeren Missethäter angiebt. Die Schwierigkeit ist die, daß man oft entweder auf die Ergründung der Wahrheit verzichten oder an den Egoismus appelliren muß. Die richtige Lösung der Alternative ist gewiß nur diese, daß man lieber ein Vergehen wegen mangelnder Beweise ungestraft läßt, als daß man den Egoismus als Hülfsmacht aufruft; der Erzieher wird eben darum auch wohlthun, beim Inquiriren von jedem Theilnehmer nur ein Geständnis dessen zu fordern, was er selbst gethan, nicht aber dessen, was der andere gethan. — Darüber, wie nicht bloß für fremdes Leiden, sondern auch für fremdes Glück das Mitgefühl geweckt und geübt werden muß, ist das Nöthige schon in dem Art. Neid gesagt. — Haben wir bis dahin von jenen Regungen der Selbstsucht gesprochen, die in der Kinderseele von selber zum Vorschein kommen, so ist noch kurz darauf ein Blick zu werfen, daß so oft die Erzieher, die denselben entgegenwirken sollten, vielmehr den Egoismus erst recht pflegen und großziehen, als ob gerade dies ihre Aufgabe wäre. Was ist natürlicher, als daß die Gesinnung, die sie selbst gelehrt haben, sich über kurz oder lang mit allem Fluche, der an ihr haftet, gegen sie selber kehrt?

**Selbstthätigkeit.** Selbstthätigkeit, bewußter und richtiger Gebrauch der Kräfte, ist wesentliches Ziel aller Erziehung. Dieses Ziel ist fest im Auge zu behalten als ein die Mittel, die Methode und den Geist der Erziehung überall bestimmender Gesichtspunct. Es ist dies auch die christliche Auffassung der Erziehungsaufgabe; der Zögling soll zur Freiheit geführt werden, wie sie ihre Schranke und ihre Vollendung im Glauben und in der Liebe findet. Bei der Einfachheit und Unwidersprechlichkeit des Postulates wird es sich weniger darum handeln, von neuem zu begründen, was nirgends bezweifelt wird, daß der Schüler und Zögling zur Selbstthätigkeit durch Selbstthätigkeit zu leiten ist, als um den Hinweis auf den auf diesem Puncte häufigen Widerspruch zwischen Theorie und Praxis. Wir betrachten zu diesem Zwecke die häusliche Erziehung und die Schulpraxis.

1. Selbstthätigkeit soll die Familienerziehung in dem Kinde wecken, nähren, leiten. Gegen dieses Gebot verfehlt im ganzen mehr die Erziehung der Reichen, als die der Armen. Die letztere thut freilich oft zu wenig, und zwar aus Mangel an Erziehungsmitteln, aber in dem Dilemma zwischen dem Zuwenig und Zuviel möchte man fast dem Zuwenig den Vorzug geben. Die Erziehung der Reichen leidet ernstlich unter dem Zuviel an äußeren Mitteln und Veranstaltungen. Mangel an pädagogischer Einsicht und weichliche Kinderliebe, zum Theil auf elterlichem Egoismus beruhend, der

sich selbst schonen will, läßt schon das zarte Kind nicht „zu sich selbst kommen". Die Selbstthätigkeit, die sich auf dieser Stufe zunächst in dem Spiele des Kindes entfalten soll, wird darin gehindert durch das Vielerlei des Spielapparates, nicht selten auch durch die Unzweckmäßigkeit desselben. Wie dadurch die geistige und sittliche Kraft nicht gefördert, Genügsamkeit, Geduld, Ausdauer nicht gepflanzt, die Beziehungen des inneren Menschen zur äußeren Welt nicht geknüpft werden, so werden Flüchtigkeit, Oberflächlichkeit, Ungenügsamkeit geweckt und genährt. Jener bedauerliche Luxus hängt freilich oft damit zusammen, daß die Eltern sich so wenig als möglich mit dem Kinde direct zu beschäftigen wünschen. Selbstverständlich ist das nicht zu loben, aber es ist, wenn es nicht gar zu weit geht, vielleicht noch besser als der Gegensatz, der sich aus übertriebener Sorge und Sorgfalt gar nicht dazu entschließen mag, das Kind sich selbst zu überlassen. Diese Art von Erziehungs-Hypertrophie ist leider in vornehmen und reichen Kreisen nur zu sehr zu Hause; das Kind wird vom Morgen bis zum Abend ängstlich beaufsichtigt, gegängelt; nicht bloß von Vater und Mutter, sondern mehr noch und häufiger durch einen lebendigen und ebenfalls complicirten Erziehungsapparat von Kindermädchen, Bonnen, Gouvernanten und Hauslehrern. — Auch in dem Alter der Schulfähigkeit begegnen wir häufig einer nachtheilvollen, meist aus beschränkter Auffassung und verkehrter Liebe hervorgehenden häuslichen Behandlungsweise. Es sind wiederum hypertrophische Erscheinungen. Hier sollen dem Kinde die mit dem Unterrichte verbundenen Schwierigkeiten möglichst erspart werden; man hilft die Schularbeiten machen, oder macht sie gar für das Kind, oder man etablirt zu Hause noch eine Nach- und Nebenschule. Man hält einen Lehrer, der sich aller Freistunden des Knaben bemächtigt, so daß kaum die Mittagsstunde übrig bleibt, er muß eben „unter Aufsicht" und muß „beschäftigt" sein. Das ist allerdings bequem, aber es ist gefährlich, weil dabei die ethische Entwicklung des Knaben vernachläßigt bleibt. Der Knabe, der im Leben auf sich stehen soll, muß eben früh, in besonnener Steigerung, auf sich gestellt werden; er muß Schwierigkeiten überwinden, seine Zeit eintheilen, seine Pflichten erfüllen lernen; er muß auch Zeit übrig behalten für sich und seine geistige und praktische Richtung. Daran hindert ihn häufig noch ein Zweites: das Uebermaß dessen, was ihm zur regelmäßigen Pflicht gemacht wird. Das erdrückt den jugendlichen Geist, das erstickt den Trieb der Selbstthätigkeit.

2. Selbstthätigkeit des Schülers ist Ziel des Unterrichts. Sie zu erwecken, zu nähren, zu leiten, darauf muß vor allem die Methode des Unterrichts bedacht sein. Die beste Frucht der Schule zeigt sich darin, daß der Schüler gelernt und sich gewöhnt hat, aus eigenem Antriebe geistig zu arbeiten. Wir werden jedoch behaupten dürfen, daß unsere Schuleinrichtungen unter allen Postulaten der Schulerziehung gerade dem hier in Frage stehenden am wenigsten günstig sind. Das mag auf zwei Ursachen vornehmlich beruhen; einmal auf den erhöhten Ansprüchen, welche an alle Schulgattungen gemacht werden; zweitens auf der Entwicklung des Schulwesens selbst, auf der inneren pädagogischen und — noch mehr — auf seiner äußeren bureaukratischen Gestaltung und Behandlung. Die Steigerung der Anforderungen documentirt sich theils in der qualitativen Erhöhung der Ansprüche an die Fachleistung, theils in der quantitativen Erweiterung der Lehrpläne durch neue Unterrichtsstoffe. Dabei wird am wenigsten gern zu der Ausgleichung gegriffen, welche als die natürlichste erscheint, zur Verlängerung der Schulzeit. Es mag eine Zeit lang ein falscher Formalismus geherrscht haben, welcher die stofflichen Aufgaben der Schule hinter der Aufgabe der Kraftentwicklung hat zurücktreten lassen; es mag das insbesondere von den Stadt- und Volksschulen behauptet werden dürfen; es scheint ebenso gewiß, daß wir jetzt unter einem Stofflichkeitscultus leiden, und daß wir uns jetzt dagegen wehren müßen, daß der Stoff nicht die Kraft erdrücke. Dazu kommt, daß die Schule — mit ihrer abgesehen von den Gelehrtenschulen ziemlich jungen Geschichte — kaum Zeit fand und findet, Halt zu machen, auszugestalten, zu erproben, daß sie von den Culturfortschritten und Culturideen der Zeit weiter und weiter gedrängt wird. Zugleich haben sich die Schulen weiter entwickelt in Bezug auf ihre Einrichtung, Classeneintheilung, Classenpensa, Lehrkräfte, was nothwendigerweise eine präcisere Formulirung und schon damit eine Steigerung der Forderungen herbei führen mußte. Auch das Schulregiment hat seinen wesentlichen Antheil und, insofern es sich um Misstände handelt, seine wesentliche Schuld,

in erster Linie durch die Ausbildung eines künstlichen Examenwesens, das — wie weise auch die Intention und wie zweckmäßig die Instruction sein möge — in der Ausführung immer von der Gefahr begleitet bleibt, daß mechanisches Lernen und positives Wissen den Sieg davon trage über geistig freies Ergreifen der Lehrgegenstände und Entwicklung der geistigen und sittlichen Kräfte der Jugend. Wir möchten aber, wie die Dinge nun einmal liegen, dringend rathen, nun nicht etwa heilen zu wollen durch Abschaffung der Examina. Das Uebel muß vielmehr von der Schule, von innen heraus und von unten herauf curirt werden, in Bezug auf die Examina bedarf es lediglich einer einsichtigen Praxis. — Auch die einzelne Schule und der einzelne Lehrer verabsäumt häufig, was selbst unter den bestehenden Verhältnissen für die Selbstthätigkeit gethan werden kann. Die Schule kann der Massenhaftigkeit des Lehrstoffes wehren durch unermüdliches sichtendes Revidiren desselben. Sie kann schriftliche Arbeiten, namentlich mechanische Arbeit, auf ein knapperes Maß beschränken, kann dem Heftunwesen, den Strafabschreibereien, dem Copirwesen, dem Uebermaß des Auswendiglernens wehren. Und sehr viel kann geschehen im Einzelunterricht, daß wenigstens *in der Schule* selbst der Schüler nicht bloß receptiv, hörend sich verhalte, sondern wirklich ein thätiger, mitarbeitender sei. Nicht bloß das „Vortragen“, welches den Lehrer zur einzigen activen Person macht, ist verwerflich; es giebt auch eine Weise des „entwickelnden“ Unterrichts, die nicht viel mehr werth ist: diejenige Art der Katechese, welche dem Schüler, die Antwort ihm in den Mund legend, alle Arbeit erspart. Freilich muß hie und da docirt werden, aber wo es irgend thunlich ist, den Schüler mitarbeiten zu lassen, da soll und muß es geschehen.

**Seminar**, s. *Knabenseminar*.

**Seminar**, s. *Volksschullehrerseminar*.

**Seminarlehrer**, s. *Lehrer*.

**Sentimentalität**, s. *Empfindsamkeit*.

**Separatismus**, s. *Frömmigkeit*.

**Servile und liberale Erziehung.** Für die Feststellung dieser beiden Begriffe dürfte man am leichtesten zum Ziele gelangen, wenn man sich an den Wortlaut selbst hielte. Danach wäre *servile* Erziehung diejenige, in welcher der Zögling als ein *Sklave*, und *liberale* Erziehung diejenige, in welcher er als ein *Freier* behandelt wird. Man erkennt bald, daß sich hieraus die Einseitigkeit beider Erziehungsweisen ergiebt. Denn weil der Zögling im Anfang noch als ein Sklave seiner Sinnlichkeit angesehen werden muß, der erst allmählich zur Freiheit erzogen werden soll, so ist es verkehrt, wenn man ihn schon während der Erziehung als einen Freien ansieht, wenn die liberale Erziehung vielfach Knaben wie Männer behandelt. Jedenfalls soll aber der Zögling zu einem freien Menschen erzogen werden, und insofern wird die servile Erziehung, die ihn nur als Sklaven betrachtet und daher auf dem Standpunct eines solchen erhält oder absichtlich zu einem solchen erzieht, als eine schlechthin verwerfliche Erziehung anzusehen sein, während die liberale Erziehung, wenn sie aus der irrigen Auffassung, den Zögling selbst schon als Freien anzusehen, heraustretend denselben zur Freiheit erzieht, dem höchsten Zwecke der Erziehung dient. Für die folgende Erörterung müßen wir aber zuerst die liberale Erziehung in ihrer Einseitigkeit der servilen gegenüberstellen, um daraus die wahrhaft liberale Erziehung zu ermitteln. Als Beispiele einer servilen Erziehung kann man die klösterliche Erziehung, die Jesuitenschulen ansehen; die liberale Erziehung in ihrer Einseitigkeit repräsentiren die Principien eines Rousseau und der Philanthropen. Vielfache Eigenthümlichkeiten dieser Erziehungsweisen erklären sich auch dadurch, daß die eine, von ihrer Allmacht überzeugt, den Zögling mit unumschränkter Herrschaft behandelt, während die andere auf den Einfluß, der durch die Erziehung direct auf den Zögling ausgeübt werden kann, einen wesentlich geringeren Werth legt und ihn so in vieler Beziehung sich selbst überläßt.

Faßt man zunächst das *Ziel* ins Auge, welches beide Principien verfolgen, so ergiebt sich aus der Erklärung der servilen Erziehung, daß der Zögling, sei es dem Erzieher selbst, oder dem durch den Erzieher repräsentirten Princip, dienstbar gemacht werden soll. Hier muß mithin als das Ziel der Erziehung die *unbedingte Unterwerfung* des Zöglings unter den Erzieher, der blinde *sklavische Gehorsam* gelten. Und zwar gilt eben dieser Gehorsam nicht als Mittel, sondern als Ziel der Erziehung,

um den Zögling zu einem gefügigen Werkzeug für einen höheren Zweck zu machen. Darum müßen alle andern Bande gelöst sein, der Einfluß des Hauses, der Familie muß möglichst aufgehoben werden. — Das Ziel der liberalen Erziehung ist dagegen unbehinderte Entwicklung der Individualität, vor allem aber eine Selbständigkeit des Charakters, Unbeugsamkeit durch äußere Widerwärtigkeiten, welche freilich leicht in Trotz und rücksichtslosen Widerstand gegen jede Auctorität ausartet, wenn nur der eigenen Ueberzeugung Folge geleistet wird, und in eine moralische Abhärtung, welche gleichgültig gegen Strafe und Unglück ist. — Die wahre Erziehung zwischen beiden Extremen wird aber Selbständigkeit des Characters mit Unterordnung unter das höhere Gesetz erzielen, „jene Theonomie, welche zugleich die wahre sittliche Autonomie ist" (Wagenmann); sie wird darauf ausgehen, den Zögling seiner Individualität gemäß so auszubilden, daß das Göttliche in ihm eine Gestalt gewinne. (Spilleke, dargestellt v. Wiese. 154.)

Die nächste Frage richtet sich auf die Mittel, durch welche die beiden Erziehungsweisen ihre Ziele zu erreichen streben. Die Einseitigkeit beider zeigt sich im allgemeinen darin, daß von den zwei Hauptmitteln der Erziehung, wie sie Waitz als Zucht und Regierung bezeichnet, die servile Erziehung die Zucht, die liberale die Regierung vorzugsweise betont. Bei der servilen, in welcher der Zögling als Mittel dient, erscheint der Erzieher als der absolute Herr. Das nächstliegende Mittel nun, welches der Herr dem Sklaven gegenüber anwendet, um Gehorsam zu erzielen, ist die Strenge, der auch die Anwendung der Gewalt kein äußerster Nothbehelf, sondern alltägliches regelmäßiges Mittel ist. Das Regiment des Stockes gilt dann als Regel und der Bakel wird das nothwendige Attribut des Schulmeisters. Aber nicht weniger, als seinerzeit durch den Stock, kann in unserer humaneren Zeit die Tyrannei des Lehrers durch übermäßiges Häufen von Strafarbeiten, durch ausgedehntes Entziehen der freien Bewegung ausgeübt werden. Um den unbedingten Gehorsam theils zu prüfen, theils zu üben, bereitet die servile Erziehung demselben außer den natürlichen auch wohl noch besondere Hindernisse. Dadurch nimmt dann das Verhalten des Erziehers den Charakter vollständiger Willkür an; nicht selten geht es aus seiner Liebe zur Bequemlichkeit, viel häufiger aber, wenn nicht geradezu aus Härte und Grausamkeit, aus seiner Freude an der Macht über den Zögling hervor, einer Freude, die um so größer ist, als ihm im socialen Leben eine einflußreiche Stellung versagt zu sein pflegt. — Ein andres Mittel der servilen Erziehung ist die mönchische Zurückgezogenheit. So findet sich bei den Jesuiten (Wiese, Deutsche Briefe S. 199) vielfach die Absonderung der Zöglinge von einander als disciplinarische Maßregel. Die Internen kommen mit den Externen nur während des Unterrichts zusammen und sind auch da getrennt; die Kleinen sind streng von den Größeren gesondert u. s. w. Ihr Ziel sucht die servile Erziehung ferner durch die ausgedehnteste Behütung und Beaufsichtigung zu erreichen; ein milderes, aber nicht minder wirksames Mittel. Denn sie erlangt dadurch dasselbe, wie durch tyrannische Strenge, nämlich absolute Fügsamkeit, indem sie jede bewußte Ausschreitung unmöglich macht, jede unbewußte im Entstehen zu inhibiren weiß, so daß die Befolgung der Gesetze gesichert ist, freilich ebenfalls nur durch einen äußerlichen, künstlich erzielten Gehorsam. Dagegen ist dadurch eine große Sparsamkeit in der Anwendung der Strafen ermöglicht. Bekanntlich wird diese Beaufsichtigung auf den Jesuitenschulen nicht bloß durch den Erzieher, sondern, was dieses System noch viel verderblicher macht, durch die Zöglinge selbst ausgeführt, indem diese veranlaßt werden, die Spione und Denuncianten ihrer Genossen abzugeben. So wird mit Geschick zur Erreichung des Zieles auf die menschliche Natur speculirt, welche so bereit ist, den Splitter in des Bruders Augen zu sehen oder sich an seiner Strafe zu ergötzen; den Zöglingen selbst aber werden die Sklavenketten der steten Beaufsichtigung hiedurch auf eine höchst unsittliche Weise angenehmer gemacht. — Wie verwerflich nun auch die Ausdehnung ist, in welcher die servile Erziehung die Mittel der Zucht fast ausschließlich zur Anwendung bringt, man kann nicht leugnen, sie sind überaus wirksam zur Erreichung des beabsichtigten Zweckes. Mit Recht können die Repräsentanten dieser Erziehungsmethode auf ihr eigenes Beispiel hinweisen, wenn sie die Macht der Erziehung rühmen.

Nicht das Gleiche kann von den Mitteln gesagt werden, deren sich die liberale

Erziehung zu bedienen pflegt. Es ist oben gesagt, daß sie vorzugsweise die Macht anwende, welche auf das Gemüth und die Ueberzeugung wirkend von Waitz als Regierung bezeichnet wird; aber überhaupt weniger von der unmittelbaren Wirkung der Erziehung überzeugt, ist sie weit sparsamer in der Anwendung directer Mittel. Der Respect, den der Erzieher mit Recht vor der persönlichen Berechtigung auch schon des Knaben haben soll, artet hier leicht in ein allzu ausgedehntes Vertrauen auf die gute Natur des Menschen aus, die sich selbst zurecht finden werde; und so geht der liberale Erzieher vorzugsweise darauf aus, dem Zögling Gelegenheit zu geben, seine Kräfte frei zu entfalten und sie im Leben selbst sich entwickeln zu lassen. Der Strenge der servilen Erziehung, der Masse der einzelnen Vorschriften, mit denen sie den Zögling überhäuft, steht das Gewährenlassen der liberalen gegenüber. Die Ordnung, welche der liberale Erzieher verlangt, die Gesetze, welche er aufstellt, dienen vorzugsweise, um den Zögling vor den gröbsten Gefahren und seine Umgebung gegen Ausschreitungen desselben zu schützen; aber auch auf ihre Befolgung wird nicht mit sonderlicher Consequenz und Strenge gehalten, so daß jede Entschuldigung der Uebertretung, sobald sie namentlich auf Muth, Kraft und Geschicklichkeit hinweist, bereitwillig entgegengenommen wird. Es geschieht auf diesem Standpuncte leicht, „daß man den wirklichen Eigensinn begünstigt, in der Hoffnung, daß sich der eigentliche Wille schon auf die rechte Weise entwickeln werde“ (Schleiermacher). — Mit diesem Gewährenlassen verbindet sich das freie, unbeaufsichtigte Sichselbstüberlassen, welches der allseitigen Behütung und Beaufsichtigung gegenübersteht. Selbständigkeit soll gewonnen, der Charakter im Kampfe mit dem Leben gebildet werden, der Zögling soll durch eigenen Schaden klug werden. Statt der mönchischen Zurückgezogenheit sieht es der liberale Erzieher gern, daß sein Zögling sich in der Natur und unter Menschen versuche; er reizt ihn zu körperlichen Uebungen, daß er die Gefahr kennen und ihr auszuweichen oder schnell entschlossen sich ihr entgegenzustellen und sie muthvoll zu besiegen lerne. So wird der Zögling auch nicht ängstlich von der Theilnahme an den Vergnügungen des geselligen Lebens zurückgehalten; aber schlimm ist es, wenn er oft vorzeitig und muthwillig in dieselben hineingezogen wird. Führt man die Jugend in das gesellige Leben, wie es sich oft gestaltet, frühzeitig ein, so wird sie nicht bloß Worte hören, sondern auch Handlungen sehen, die, weil sie nicht der allgemeinen Verachtung anheimfallen, sondern durch die conventionelle Sitte oft mehr als geduldet werden, das Gewissen der Jugend und ihre Begriffe von Recht und Unrecht verwirren, dagegen ihre sinnlichen Triebe erregen müßen. Darum gedeiht die Erziehung leicht in einfachen bürgerlichen Verhältnissen, in denen weder ein Trennen der Kinder von der Familie, noch eine frühe Theilnahme an den Genüssen des geselligen Lebens stattzufinden braucht. — Die directe von Waitz als Regierung bezeichnete Einwirkung des liberalen Erziehers ist theils negativer, theils positiver Art. In erster Beziehung sucht sie schädliche Erfahrungen zu entfernen; während sie also den Zögling ins Leben hineinführt, behütet sie doch den Schwachen vor der Bekanntschaft mit dem Schlechten, warnt den Stärkeren vor dem Verderblichen, misbilligt das Unrechte. Sie wirkt aber auch positiv, indem sie „wichtige Erfahrungen herbeiführt und dieselben zum Verständnis zu bringen sucht“ (Waitz, Allg. Päd. S. 156). So ist sie bemüht, auf das Gemüth durch Ermahnung, auf die Ueberzeugung durch Belehrung zu wirken. Als eine der wichtigsten und wirksamsten Erfahrungen, die vom Erzieher dem Zögling vorgeführt werden, ist aber das Beispiel des Erziehers selbst anzusehen; denn der Eindruck seiner Persönlichkeit muß als die wesentlichste Bürgschaft für den Erfolg der pädagogischen Wirksamkeit bezeichnet werden (Schleiermacher). Tritt also auch der Erzieher scheinbar bei der liberalen Erziehung mehr zurück, so ist doch sichtbar, daß der Erfolg derselben viel mehr, als der der servilen von seiner Persönlichkeit abhängt, weil von der mechanisch wirkenden Zucht und ihren directen Mitteln weniger Gebrauch gemacht wird. Darum ist aber auch der Erfolg der liberalen Erziehung viel mehr durch das Zusammenwirken günstiger Umstände bedingt, als der der servilen. Die Erfolge einer servilen Erziehung werden daher sicherer und gleichmäßiger sein, aber sie werden gewöhnlich eine Einseitigkeit zeigen, die nicht bloß tadelnswerth, sondern geradezu sittlich verwerflich ist. Dagegen wird es nicht Wunder nehmen, daß vielfach die ausgezeichnetsten Männer eine liberale Erziehung genossen haben, wobei wir freilich voraussetzen müßen, daß einmal die in

ihnen vorhandenen Anlagen des Geistes und Charakters günstiger Art gewesen sind, andrerseits eben jene anderweitigen Einflüsse in glücklicher Weise zusammengewirkt haben. Daneben wird die Zahl derer nicht genannt, die bei dem Mangel an einer kräftigen Zucht entweder zu Grunde gegangen sind oder sich doch nicht zu dem entwickelt haben, was aus ihnen hätte gebildet werden können.

Daher ist nun kurz anzugeben, wie die Erziehung verfahren müßte, um unter Vermeidung jener einseitigen Principien das Ziel einer wahrhaft liberalen Erziehung zu erreichen, ohne es vorzugsweise von dem Zusammentreffen günstiger Umstände abhängig zu machen. Zunächst ist es wichtig, daß der Erzieher die richtige Stellung dem Zögling gegenüber einnehme. Dazu wird er allerdings seine Auctorität als eine für den Zögling unantastbare hinstellen müßen, sie aber nur geltend machen dürfen im Interesse des Zöglings und in Rücksicht auf dessen Individualität. So wäre das prius der Zögling, dessen Bildung Selbstzweck ist und dessen Eigenthümlichkeit daher den Maßstab für die Erziehung geben muß. Bei einer großen Anzahl von Zöglingen wird sich allerdings das Verhältnis dahin umkehren, daß als das prius in der Seele des Erziehers ein Erziehungsideal wohnt, welches er in jedem einzelnen seiner Zöglinge in der seiner Individualität angemessenen Weise zur Verwirklichung zu bringen bestrebt ist. Dies darf dann aber kein anderes sein, als welches Spillеke in den oben schon citirten Worten ausspricht: „Die Aufgabe bei aller Erziehung und allem Unterrichte ist die, daß Gott in dem Menschen eine Gestalt gewinne“. Die Auctorität des Erziehers (s. d. Art. Auctorität), welche bei der servilen Erziehung die bedeutendste Rolle spielt, deren Einfluß dagegen bei der einseitig liberalen Erziehung leicht zurücktritt und geschwächt wird, ist also ganz nothwendig, ja sie muß nöthigenfalls durch Strenge und Gewalt aufrecht erhalten werden. Aber durch sie soll „kein dunkles und fremdes Element in das Gemüth des Zöglings kommen, im Gegentheil wird das darin von Natur befindliche Fremde bekämpft, der dunkle Grund aufgehellt und so die Persönlichkeit selbst geschützt werden, weil der Mensch die größten Feinde seiner Lebens- und Entwicklungsfreiheit in sich selbst trägt“ (Hauber). Eine solche vernünftig geübte Auctorität des Erziehers wird in dem Zögling das Vertrauen erzeugen, daß jener das Beste des Zöglings kenne und wolle. — Das Mittel der Erziehung aber wird in einer richtigen Vereinigung von Zucht und Regierung bestehen. Da in dem Zögling zunächst die sinnliche Natur die Oberhand hat und es sich darum handelt, daß der Geist die Herrschaft über diese sinnlichen Antriebe erlange, muß der Wille gestärkt werden, und das kann nicht anders geschehen, als durch eine strenge und consequente Zucht (s. d. Art. Schulzucht und Zucht), welche dem Zöglinge selbst den Kampf mit seiner sinnlichen Natur erleichtert. Die Erziehung muß sich aber auch andrerseits vor zu vielfachen und unnöthigen Eingriffen in die Handlungsweise des Zöglings hüten, weil dieser dadurch unselbständig wird. Ferner ist es bei allzu häufigen Eingriffen nicht zu vermeiden, daß der Erzieher heute etwas gestattet, morgen etwas ganz ähnliches verbietet, ein Verfahren, in welchem der Zögling entweder bloße Willkür erkennt oder selbst irre wird, was Recht und Unrecht sei. — Bei einer größern Anzahl von Zöglingen wird die Zucht sich in Gesetzen kundgeben (s. d. Art. Schulgesetze). Wird das Gesetz übertreten, so wird die Strafe nothwendig (s. d. Art. Schulstrafen und Strafe). Der Zusammenhang der Uebertretung des Gesetzes und der Strafe darf jedoch nicht in pedantischer Weise aufrecht erhalten werden; vielmehr erfordern die Individualitäten und die Motive Berücksichtigung. Diese Berücksichtigung der Individualität wird um so wichtiger sein, wenn es sich nicht um äußere Uebertretung einzelner bestimmter Gesetze, also um Legalität handelt, sondern um die Moralität des Zöglings, um Vergehen, die auf sittliche Fehler hindeuten. Dann handelt es sich überhaupt nicht sowohl um eine äußere Strafe, als um eine ethische Gegenwirkung. — Mit der ernsten Zucht wird Gelegenheit zu freier Bewegung, zur Uebung der eigenen Kraft Hand in Hand gehen, indem der Erzieher seinen Zögling innerhalb der Grenzen, jenseits deren die sittliche oder physische Gefahr beginnt, frei gewähren läßt. Er wird diese Gelegenheit nicht vorübergehen lassen, gerade aus dem Verhalten seiner Zöglinge beim Spiele Einsicht in die Charaktereigenthümlichkeit derselben zu gewinnen. Damit aber dies erreicht werde, darf die Beobachtung keine ängstliche, noch weniger eine mistrauisch auflauernde sein. So wird eine unbefangene Theilnahme, namentlich von Seiten der Eltern, leicht

dazu dienen, die Innigkeit des Vertrauens zwischen Erzieher und Zögling zu erzielen. Ueberhaupt aber muß der Erzieher, nachdem ein fester Gehorsam erzeugt ist, seinen Zögling aus dieser Schule des Gesetzes zu höherer Freiheit führen. Die Zucht soll nämlich nur die Regierung vorbereiten und allmählich in diese übergehen, und sie wird dies um so leichter können, wenn der Erzieher bemüht gewesen ist, die innere Geneigtheit des Gehorsams zu erzeugen.

Ist in dem Vorigen der Mittel gedacht, so wird es sich jetzt um die Folgen handeln, die für den Zögling aus den angewandten Mitteln hervorgehen. Sucht die servile Erziehung nur durch Strenge oder durch ungewöhnliche Beaufsichtigung zu wirken, so ist die nächste Folge Furcht vor dem Erzieher und Haß gegen ihn. Weiter aber wird die mistrauische Beaufsichtigung mit Nothwendigkeit Scheinheiligkeit und Heuchelei, Lug und Trug erzeugen. Gewiß wird dabei die Schlauheit der großen Menge sich vielfach mächtiger beweisen, als die Vorsichtsmaßregeln des Erziehers; aber schon dieser Kampf an sich zwischen dem Mistrauen des Erziehers einerseits und der Verstecktheit der Zöglinge andrerseits muß von dem verderblichsten Einfluß auf den Charakter der letztern sein. „Es kann nicht ausbleiben, daß Kinder, die so nur durch Strenge erzogen sind, sich nicht ihrer eigenen Natur gemäß geben und daß Knaben, so am allerhärtesten gezogen werden, wo sie los werden, so werden sie viel ärger" (Luther). — Sind dies die Folgen der servilen Erziehung vorzugsweise bei den kräftigeren oder sinnlichen Naturen, so wird dagegen bei den sanfteren und besser gearteten Naturen durch dieselbe jede eigene Ueberzeugung unterdrückt, der Wille geschwächt und so jede Charakterbildung gehindert. In der That muß der servile Erzieher von seinem Standpuncte aus geradezu die Bildung eines entschiedenen Charakters verhindern. Ist aber so der Zögling gewöhnt, in jedem Falle nur den Befehl des Erziehers zur Richtschnur zu nehmen, so entsteht Unsicherheit über das, was Recht und Unrecht ist, weil er selbst nie gewagt hat, sein Handeln nach eigenen inneren Regeln zu gestalten, und bei dem geschwächten Willen eine völlige Unfähigkeit, sich einer ihm irgend gegenübertretenden Macht zu widersetzen. Selbst in dem günstigsten Falle wird der Erzieher nur gute Gewohnheiten in dem Zögling erzielt haben, die, weil ihnen die geistige Grundlage, die tiefere Einsicht fehlt, ihn in außergewöhnlichen Fällen im Stiche lassen und rathloser Unentschlossenheit preisgeben (Waitz 149). — Als eine weitere Folge der servilen Erziehung ergiebt sich, daß bei ihr von einer Berücksichtigung der Individualität oder einer ihr gemäßen Entwicklung nicht die Rede sein kann. Dem egoistischen Erzieher wird sein Geschäft am leichtesten werden, sobald er an alle Zöglinge den gleichen Maßstab legen kann. Und so wird der Pedantismus ebenso oft, als der Rigorismus, mit der servilen Erziehung verbunden sein. Auch das wird der egoistische Erzieher zu verhindern suchen, daß nicht etwa der Zögling infolge seiner individuellen Anlagen sich in einer Richtung ausbilde, in der er selbst ihm weniger zu folgen vermöchte. Selbst wenn aber ein Eingehen auf die Individualität statt hat, wie sich denn bei den Jesuiten bisweilen eine sehr geschickte Behandlung der Eigenthümlichkeit der Zöglinge gezeigt hat, so wird doch die Individualiät wieder nicht um ihrer selbstwillen berücksichtigt, es wird nicht der in ihr liegende „Preismensch" entwickelt, sondern sie wird nur in der Richtung ausgebildet, wie sie dem außer dem Individuum liegenden Zwecke am besten zu dienen im Stande sein wird. Es handelt sich für den Erzieher also darum, „den Punct zu ermitteln, bis zu welchem die geistige Bildung ohne Gefahr der Befreiung des Geistes geführt werden kann" (Macaulay). Es ist hier der Ort, auf den Einfluß, den die servile Erziehung auf die wissenschaftliche Ausbildung des Zöglings haben muß, einzugehen. Ihrem Wesen gemäß ruft sie eine größere Gleichförmigkeit und Einseitigkeit hervor. Das selbstthätige Studium, das tiefere Eindringen, das weitere Vordringen werden gehindert. Indem das Mitgetheilte als nothwendig, aber auch als genügend und zugleich als unfehlbar dargeboten wird, wird das Wissen Gedächtnissache und es entsteht jene Kritiklosigkeit, welche vielfach den aus derartiger Erziehung hervorgegangenen Zöglingen anklebt.

Es ist natürlich, daß vielfach die entgegengesetzten Folgen aus der liberalen Erziehung hervorgehen werden; aber in manchen Beziehungen ergeben sich auch ganz ähnliche, nur eben aus anderen Gründen und in anderer Weise. Von der liberalen

Erziehung wird der individuellen Entwicklung der freieste Spielraum gelassen. Aber im allgemeinen bedarf die naturgemäße und glückliche Ausbildung der Individualität des äußeren Einflusses, welcher ebensowohl behütender, als regelnder Natur sein muß. Fehlt diese absichtliche und entschiedene Einwirkung, so werden zwei Irrwege kaum zu vermeiden sein. Entweder der Zögling hängt einzig und allein dem nach, was seiner ausgeprägten individuellen Neigung entspricht; so verfällt er in die entschiedenste Einseitigkeit, eine Einseitigkeit, die nur diesmal ihren Ursprung nicht in dem Erzieher, sondern in dem Zögling hat. Der andre Abweg ist Zerfahrenheit, Oberflächlichkeit, Ungründlichkeit, weil keine Stetigkeit der Entwicklung stattgefunden hat, die Kraft nicht an der Ueberwindung der Schwierigkeiten erstarkt ist, weil von vielem etwas, aber ohne Zusammenhang und ohne die nothwendige Grundlage aufgenommen ist. — Eine ähnliche Gefahr ist für die Charakterentwicklung vorhanden. Denn der Wille wird von der Herrschaft der sinnlichen Begierde im allgemeinen nur befreit werden, wenn der Kampf mit derselben durch eine überlegene und weise Hand, die des Erziehers, theils hervorgerufen, theils geleitet, theils durch Unterstützung zum Siege hinausgeführt wird. Wo dagegen der Kampf zum großen Theile den äußeren Verhältnissen, in welche der Zögling voll Vertrauen zu seiner guten Natur hinausgeschickt wird, überlassen bleibt, wird allerdings eine gewiße Gewandtheit, eine Kraftentwicklung, ein Muth in der Ueberwindung der Gefahren, welche das Leben bietet, erzeugt werden können. Dagegen ist wenig Gelegenheit gegeben, den viel größeren Feind, den der Mensch im eigenen Herzen hat, zu überwinden. Und so entsteht ein weiches, schlotteriges Wesen, das sich wohl gewandt im Leben zu bewegen weiß, aber nicht der eigentlichen sittlichen Aufgabe zu genügen im Stande ist. Es entstehen jene gutmüthigen Naturen ohne Energie, die nichts abzuschlagen vermögen, jene launenhaften, von den augenblicklichen Eindrücken abhängigen, der Herrschaft der Sinnlichkeit unterthänigen Menschen, deren Herz bald trotzig, bald verzagt ist, und die nicht selten im Schmutze der Sinnlichkeit untergehen. — Oft freilich kann umgekehrt die liberale Erziehung sich der günstigsten Erfolge rühmen, weil, wie oben gesagt, gerade sie trotz ihrer Einseitigkeit die günstige Einwirkung anderweitiger Umstände gestattet. Aber auch bei günstigen Erziehungsresultaten wird durch die Art, wie der Zögling seitens des liberalen Erziehers vielfach als Mann behandelt wird, wie ihm in möglichst ausgedehnter Weise die Gründe jedes Befehles und Verbotes mitgetheilt werden, wie der Erzieher immer mehr auf seine innere Zustimmung, als auf seinen Gehorsam zu rechnen pflegt, ein Glaube an die eigene Unfehlbarkeit in ihm groß erzogen, der leicht in Hochmuth umschlägt und vor keiner Auctorität sich beugen will. Ja nicht selten artet der Hochmuth in Trotz aus, und wie der Zögling nicht gewöhnt worden ist, festen Gesetzen unverbrüchlichen Gehorsam zu leisten, so will er auch als Mann kein Gesetz als für sich verbindlich ansehen und erträgt die Strafe, welche die Uebertretung desselben nach sich zieht, mit höhnischer Gleichgültigkeit, wenn er nicht stark genug ist, dieselbe abzuwehren. Dieser Mangel an Ehrfurcht vor der Auctorität giebt sich denn auch auf dem religiösen Gebiete kund, wo der Zögling nichts glauben will, was sich nicht mathematisch beweisen läßt, und selbstgenugsam weder das Gefühl der eigenen Sündhaftigkeit, noch das der Erlösungsbedürftigkeit hat. Führt die servile Erziehung zu todtem Buchstabenglauben, so öffnet die liberale leicht dem reinen Subjectivismus Thür und Thor, der dann nur zu oft mit Geringachtung jeder religiösen Ueberzeugung verbunden ist.

Ist dagegen der Zögling durch die rechte Vereinigung einer ernsten, consequenten Zucht und einer weisen, liberalen Leitung gebildet, so wird in ihm durch jene ein Gehorsam erzielt sein, durch den zunächst die Herrschaft des Fleisches über den Geist gebrochen sein wird; durch diese aber wird der Gehorsam zu einer bewußten und freien Unterordnung des Willens unter das höhere Gesetz. Solche Freudigkeit des Gehorsams fördert dann die Wahrheitsliebe und die Gewissenhaftigkeit, und aus der Offenheit, welche eine Folge des Vertrauens und der Achtung vor dem Erzieher ist, erwächst jene Freiheit, welche sich in dem Muthe zeigt, die Wahrheit und das Recht auch der äußeren Macht gegenüber zu bekennen, es erwächst der männliche Charakter, welcher „der wahrhafte Repräsentant der Moralität im Gegensatze zur bloßen Legalität ist" (Rothe). — Die wissenschaftliche Ausbildung, auf Sicherheit in den Elementen ge-

gründet und frei von Einseitigkeit, wird sich nicht bloß durch die Fertigkeit in der Anwendung des Erlernten kundgeben, sondern sich auch in selbständigen, der individuellen Begabung gemäßen Studien und in jener Liebe zu wissenschaftlicher Beschäftigung bethätigen, welche den Zögling in das praktische Leben begleitend in ihm das Bedürfnis der Fortbildung rege erhält und sich in der Theilnahme an den Fortschritten der Wissenschaft und Cultur erweist. — Der Zögling wird endlich in religiöser Beziehung die Treue an seinem Bekenntnis bewähren, die gegründet auf Ehrfurcht und Liebe gegen Gott und auf klare Einsicht in die Wahrheiten des eigenen Glaubens doch mit Achtung vor der religiösen Ueberzeugung anderer verbunden ist und sich auch einer Vertiefung und Weiterbildung der eigenen Ueberzeugung nicht verschließt.

**Simultanschulen**, s. Confessions- und Communalschulen.

**Sinnenübung.** „Alle Bildung des Geistes und Herzens geht aus von der Bildung der Sinne.“ Erziehung und Unterricht haben sich zunächst an die Sinnlichkeit zu wenden, wenn dem Zöglinge bestimmte Begriffe, Gefühle und Interessen mitgetheilt werden sollen. Aus diesem Grunde haben auch alle bedeutenden Pädagogen von Baco bis auf Pestalozzi auf die Bildung der Sinne einen besonderen Werth gelegt. Leider verfiel man aber bei dieser Anforderung hie und da auf die Einseitigkeit und Pedanterie, zu meinen, daß es zur Sinnenbildung nothwendig sei, alles bis ins kleinste methodisch und systematisch anschauen zu lassen, als wenn die Kinder nicht selbst Augen hätten für das, was sie tagtäglich auf das natürlichste selbst erleben. So Pestalozzi, dem übrigens das Verdienst gebührt, neuerdings auf die Anschauung beim Unterrichte vorzugsweise aufmerksam gemacht zu haben. Freilich war es bei ihm zuletzt weniger auf das Anschauen, als auf das Sprechen abgezielt; auch konnte selbst die Art der Anschauung, das bloße Vorzeigen, Vor- und Nachsprechen ohne genauere Betrachtung des Gegenstandes nicht zu dem Ziele führen, das die Uebung des Auges sich setzen muß, abgesehen davon, daß solch Betrachten und Benennen für den Schüler langweilig und unnatürlich ist. So entfernte sich denn auch die Pestalozzische Schule vom Hauptzwecke der Anschauung und verlor sich in ein Extrem, wozu allerdings der Meister selbst mehr als den Anlaß geboten hatte. — Die Sache wurde anders, als man den Anschauungsunterricht nicht bloß zu Sprech- und Denkübungen, sondern dazu verwandte, um vorzüglich reale Kenntnisse in ihren Anfängen den Schülern beizubringen, da es hierbei darauf ankam, genauer und schärfer das Auge auf einen Gegenstand zu richten, denselben in allen seinen Theilen aufzufassen, Vergleiche anzustellen und Unterschiede aufzusuchen. (Vgl. den Art. „Anschauungsunterricht“.) Weiterhin aber glaubte man bei der Warnehmung, daß es eine Menge Menschen giebt, die mit offnen Augen und Ohren nicht sehen und nicht hören, während doch die Wichtigkeit der Sinnesorgane für die Brauchbarkeit und selbst für die Annehmlichkeit im praktischen Leben in die Augen springt, auch in der Schule besondere Uebungen zur Schärfung der Sinnesorgane systematisch betreiben zu müßen. Schon GutsMuths, indem er hierin vornehmlich Rousseau folgte, gieng nicht sowohl auf eine eigentliche Bildung der Sinne und geistige Auffassung der Außenwelt durch die letzteren aus, als vielmehr auf eine Schärfung der Sinnesorgane. — Erwähnenswerth ist die Ansicht und das Verfahren Diesterwegs bei Kindern, die für den eigentlichen Schulunterricht durch den Anschauungsunterricht erst vorbereitet werden sollen. Es ist ihm nicht sowohl um die Aneignung realer Kenntnisse oder Erfassung des Stoffes überhaupt, als vielmehr um Bildung der Kraft zu thun, durch genaues Anschauen und Betrachten zu klaren Vorstellungen und Empfindungen, zu besonnenem und deutlichem Sprechen zu gelangen. Diesen propädeutischen Unterricht hat dann Fr. Fröbel (vgl. den Art.) insofern erweitert, als er ihn auf ein noch früheres Jugendalter ausdehnte. Es kann nicht geleugnet werden, daß durch ihn viel gutes in Bezug auf die Uebung der Sinne geschehen ist. Vor allem ist es wohl die Tendenz, welche bei den Spielen der Kleinen hervortritt, daß nicht bloß das Nachdenken geweckt, sondern auch die Selbstthätigkeit geübt werden soll, um sie durch die Uebung des Auges und des Ohres im Auffassen und Beurtheilen zugleich zu einer gewißen Gewandtheit der Hände, der Sprach- und Tonwerkzeuge im Darstellen zu bringen. Dagegen ist wieder andererseits zu betonen, daß die Absichtlichkeit, die Fröbels Spiele haben, nur durch eine sehr geübte Persönlichkeit verdeckt werden kann, um ihnen den Charakter der Spiele nicht zu benehmen.

So haben alle ähnlichen Versuche, die es mit einer methodischen Uebung der Sinne, mit einer Schärfung des Sinnesorganes zu thun haben, selbst wenn die geistige Auffassung und die Selbstthätigkeit hinzutritt, doch immer ihr Bedenkliches, sobald sie mit einer gewißen Absichtlichkeit geschehen, weil durch dieses Gängeln den Kindern oder Schülern manche Sachen, die für sie sonst von großem Interesse sind, geradezu verleidet werden können. Ueberhaupt sehen dann solche Leistungen, namentlich wenn sie in ein sehr frühes Alter fallen, viel zu wenig naturwüchsig aus, und die ganze Procedur erhält den Charakter der Abrichtung und Verfrühung. — Wenn Schreber („die planmäßige Schärfung der Sinnesorgane") solche Sinnesübungen auf Spaziergänge, die in den Lehrplan der Schule mit aufgenommen sein sollen, verlegt wissen will; so ist dagegen zu erinnern, daß die Knaben auf Spaziergängen nicht unterrichtet, sondern vielmehr befreit sein wollen von jeder Einwirkung, die absichtlich auf sie ausgeübt wird. Damit soll übrigens nicht gesagt sein, daß die Spaziergänge nicht sonst auch recht lehrreich werden könnten; nur möchten wir zweifeln, ob ein Lehrer in allen den Sätteln gerecht sein dürfte, auf die Schreber ihn setzen will. Er soll die Schüler aufmerksam machen und mit ihnen sprechen über Bau- und Dachconstructionen, über Wasser- und Eisenbahnbauten, über die Stimmen der Vögel, Wolkenformationen, geologische Formationen u. dgl., er soll sie die Holzarten durch Befühlen prüfen lassen, sie aufmerksam machen auf die Skelettformen und Gruppirungen der Bäume und Sträucher, auf Feldbestellung, auf die Unterscheidungsmerkmale der Getreidearten u. s. w. So ein allgemeines Reden über alle diese Dinge wird ohne positive Grundlagen sehr wenig nützen. Auch für die Schule empfiehlt Schreber besondre Uebungen über Abstufung und Wirkung der verschiedenen Schattirungen auf künstliche Erzeugung der Lichteffecte und ähnliches. Aber wie von den obigen Aufgaben ein großer Theil in den naturgeschichtlichen Unterricht gehört, so dürfte letztere Anforderung in den Zeichenunterricht aufzunehmen sein.

Nach dem bisher Angegebenen ergeben sich zwei Richtungen in Bezug auf Anschauungsunterricht und Sinnenübung. Die eine geht auf Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten aus und Sinnenbildung ist ihr zunächst *nicht* Hauptsache; die andre hat es vornehmlich mit der Bildung des inneren Sinnes durch Schärfung und Veredlung des leiblichen Organes zu thun, oder auch so, daß Schärfung des äußeren Sinnes als Hauptaufgabe gestellt wird. In Betreff der Ausführung wollen die einen Anschauungsunterricht, Sinnenübung in die erste Zeit des Unterrichtes verlegen und in Verbindung mit dem sachlichen Unterrichte betreiben; die andern dahin einschlagende Uebungen als Vorschule des eigentlichen Unterrichtes zum Theil selbst für ein sehr frühes Jugendalter angesehen wissen; noch andre wollen Sinnenschärfung in besondren Stunden und in systematischer Ordnung vorzugsweise im Freien, oder auch in der Schule vornehmen lassen.

Prüfen wir zunächst die *Aufgabe*, so leuchtet die Nothwendigkeit der Sinnenübungen von selbst ein. Sie sind eine unentbehrliche und fruchtbare Vorschule für jede geistige Bildung überhaupt, und wenn es auch den Anschein hat, als bedürfe es keiner besonderen Sorge um die Bildung der Sinne, da diese ja durch den Verkehr des Kindes mit der Außenwelt ganz von selbst bewirkt wird, so ist doch klar, daß eine gewiße Einseitigkeit und Beschränktheit die Folge sein würde, wenn hier die Erziehung nicht nachhälfe. Denn die *Klarheit und Schärfe der Anschauung, die Leichtigkeit der Auffassung* eines *Ganzen, die Sicherheit im Erkennen der wesentlichen Theile* und die *Fähigkeit zu einer geordneten Gliederung* des Angeschauten, sie können nur durch besondere Uebungen erlernt werden. Hiermit ist dann zugleich auch angedeutet, welcher Art diese Uebungen sein müßen. Es kann hier nicht ein eigentliches *Stärken und Schärfen des Organes*, wie dies von Seiten des Arztes geschehen würde, sondern nur ein Ausbilden der Sinne *für geistige Empfänglichkeit* gemeint sein. Nun ist aber an sich klar, daß man geübte Sinne, eine gebildete Anschauung nicht durch ein bloßes Ueben des leiblichen Organes erlangt, sondern daß zugleich auch das Urtheil, die Einbildungskraft, die Darstellung des Angeschauten durch Mund und Hand mit geübt werden muß. Darin scheint doch hinreichend Grund zu liegen, *erstens*: nicht abgesonderte, systematisch geordnete Sinnenübungen zu betreiben, sondern immer in Verbindung mit allen übrigen Interessen, die

der Unterricht irgend eines Lehrgegenstandes darbietet; zum andern: die Bildung der Sinne nicht auf die Elementarstufe des Schulunterrichtes zu beschränken.

Es giebt Disciplinen, welche zur Sinnenbildung in näherer Beziehung stehen als andere. Von jeher hat man die Formenlehre und Naturbeschreibung als die für die Schärfung des Auges und Förderung der Anschauung geeignetsten Lehrgegenstände angesehen, wobei einleuchtend ist, daß zwar die Naturbeschreibung an bildender Kraft hinter der Formenlehre zurücksteht, nicht das Zwingende hat, überhaupt mehr das Auge übt, als das Denken fördert; daß aber doch auch die Formenlehre ohne Hinzutritt des reichen, vielgestaltigen Materials aus der Natur und Kunst nur eine einseitige intellectuelle Bildung bewirken würde. — Es muß hierher der Zeichenunterricht gerechnet werden, der Auge und Hand zugleich übt, den Schönheitssinn bildet und zugleich den Vortheil hat, der rein geometrischen wie der Formen der organischen Natur sich bedienen zu können. Auch der geographische Unterricht kann nur durch eine anschauliche Methode nutzbringend gemacht werden, und da er vorzugsweise auch die Verhältnisse an den Dingen aufsuchen muß; so hat er die Vortheile der Formenlehre für sich, zugleich aber auch die Mannigfaltigkeit und Freiheit der Naturformen, und gewährt eine reiche Quelle von Anschauungen im Bilde und in der Wirklichkeit.

Wenn nun aber die meisten Unterrichtsgegenstände es vorzugsweise mit dem Gesichtssinne zu thun haben, für das Gehör aber nur die Sprache und die Musik übrig bleibt, so geht daraus hervor, daß der Gesichtssinn, als derjenige Sinn, mit dem die andern in Bezug auf durchgreifenden Einfluß auf die Auffassung der Außenwelt wie auf Förderung des geistigen Lebens kaum den Vergleich aushalten, vor allen geübt werden muß. Wo er fehlt, tritt der Tastsinn an seine Stelle, ohne den Vorzug des Gesichtssinnes zu besitzen, das Mannigfaltige gleichzeitig aufzunehmen und dadurch eine größere Anzahl von Combinationen zu ermöglichen. Geruchs- und Geschmackssinn liefern für die geistige Bildung verhältnismäßig nur wenig, vorzüglich weil sie des schnellen Wechsels ihrer Erregungen entbehren und einer gleichzeitigen Aufnahme verschiedener Reize nicht fähig sind.

Wenn nun auch zugegeben werden muß, daß es im Kindesalter ersprießlich ist, Uebungen zu betreiben, bei denen mehr oder weniger alle Sinnesorgane in Anregung gebracht werden; so kann doch, wie bereits angedeutet, vor Verfrühung, Ueberreiz und der daraus folgenden Abstumpfung nicht genug gewarnt werden; denn schon wird nicht selten Klage geführt, daß die Kinder, welche in Kindergärten erzogen worden, abgespannt und theilnahmlos erscheinen. — Was dagegen die eigentliche Schulzeit betrifft, so brauchen, falls nur der Unterricht in den einzelnen Disciplinen ein wirklich methodischer, planmäßiger, gründlicher und anschaulicher Unterricht ist, der es sowohl auf Bereicherung des Gedankenvorrathes als auf Bildung des Urtheils, auf bewußtes Wissen und richtige Darstellung des Gewußten hauptsächlich durch die Sprache absieht, besondere Sinnenübungen nicht stattzufinden; sie sind ein integrirender Theil jedes guten Unterrichts, bei welchem die Sinnesorgane überhaupt eine Anwendung finden.

Literatur: GutsMuths, Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes. 1817. — Schreber, Die planmäßige Schärfung der Sinnesorgane. Leipzig 1859. — Eberhard, Programm der Realschule in Coburg 1860. „Die Gesundsheitspflege in der Schule" S. 26. — Schlotterbeck, Sinnenbildung. S. 64 ff. Glogau 1860. — Langbein, Pädagog. Archiv. 8. Jahrgang (1866). S. 257 ff. — Fresenius, Programm der höheren Bürgerschule in Frankfurt a. M. 1861. „Ueber die Pflege des Raumsinnes."

**Sinnlichkeit.** Wenn wir von Sinnlichkeit reden, so verstehen wir darunter in der Regel nicht die Naturbeschaffenheit, wie sie das Wesen des Menschen mitbedingt, sondern wir denken uns dabei die körperlichen Empfindungen und Triebe schon im Gange, und zwar mit einer gewißen Erregtheit oder doch leichten Erregbarkeit, also bereits als etwas, das auch unter ethischem Gesichtspunct betrachtet werden muß. Damit ist an sich noch nicht gesagt, daß diese Erregtheit oder Erregbarkeit unsittlich sei; aber sobald eine gewiße Grenzlinie überschritten ist, so ist die Sinnlichkeit ein habitueller sittlicher Fehler und birgt den Keim des Lasters in sich. Die Aufgabe der Erziehung ist also zu verhüten, daß nicht aus der sinnlichen Naturseite des Kindes sich durch Ueberwiegen derselben diejenige Sinnlichkeit entwickle, die als habituelle Neigung zum

sinnlich Angenehmen und als Abneigung gegen alles sinnlich unangenehme oder keinen Sinnenreiz bietende den Geist lähmt und niederzieht, mit dem Leib auch die Seele beschwert oder befleckt und, während sie das leibliche Wohlgefühl zum höchsten Ziel setzt, in Wirklichkeit auch das leibliche Leben zerstört.

Was wir in dieser Richtung Sinnlichkeit nennen, das berührt zunächst von den fünf Sinnen nur den Geschmackssinn und etwa den Tastsinn; dem Geruchssinn wird nur als angenehme Zugabe zu anderweitigen Genüssen absichtliche Befriedigung gewährt. Den Geruchs- und Geschmackssinn zugleich afficirt das Rauchen; es ist uns aber nicht erinnerlich, gehört zu haben, daß man einen starken Raucher deshalb der Sinnlichkeit beschuldigt hätte. Nur denjenigen Raucher könnte jenes Urtheil treffen, der dabei nichts thut und nichts denkt, oder bei dem der Genuß des Rauchens und etwa der des Trinkens sich gegenseitig steigern und beide gemeinsam alles Interesse absorbiren. Sagt man ferner von Objecten, die den Gesichts- oder Gehörsinn afficiren, sie seien oder wirken sinnlich, so sind dabei ganz specielle anderweitige Momente im Spiel, auf die wir unten zurückkommen. An sich ist der durch das Auge oder das Ohr vermittelte Genuß wesentlich geistiger Art, ist ein ästhetischer; wer etwa aus religiös-ascetischen Gründen auch diesen edelsten Sinnen den Genuß der Licht- und Klangwirkungen als Sinnlichkeit verwehren wollte, der würde eben damit das Schöne zum Sündhaften stempeln. Kehren wir indessen zum Geschmacks- und Tastsinn zurück, so ist diejenige Sinnlichkeit, welche gesteigerte Reize und Befriedigungen für den Geschmackssinn fordert, auch in Betreff des Essens und Trinkens noch nicht die niedrigste; es giebt ja nicht wenige, denen weit weniger an der Qualität als an der Quantität gelegen ist, wo also nicht der Gaumen, sondern der Magen die gebietende Macht ist. Schon hieraus ist also ersichtlich, daß die Sinnlichkeit über den Thätigkeitskreis der fünf Sinne hinausgreift. Noch klarer tritt dies zu Tage in derjenigen Form der Sinnlichkeit, die mit Recht als die gefährlichste betrachtet wird, nämlich in der Geschlechtslust; denn geschlechtliche Lustgefühle sind eine besondere Species sinnlicher Empfindung, daher die Physiologie (Vierordt, Physiologie, 2. Aufl. S. 347) sie als Muskelgefühle bezeichnet und unter die sog. Gemeingefühle subsumirt, die eben darum so heißen, weil sie sich an keinen besonderen Sinn anknüpfen. Am deutlichsten liegt der Sitz der Sinnlichkeit im Gemeingefühl alsdann vor, wenn sie lediglich als Abneigung gegen eine Unlust oder eine Anstrengung wirkt, wo sie also mit Trägheit oder Weichlichkeit zusammenfällt; wiewohl auch hierin oft eine nächste Beziehung entweder auf den Geschmackssinn oder auf den Tastsinn nicht zu verkennen ist. (Vgl. Waitz: Versuch einer systematischen Behandlung der empirischen Psychologie, II. S. 86 f. S. 96 f. 288.)

Giebt sich nun in allen diesen Formen die Sinnlichkeit physisch als Fleischeslust zu erkennen, und ethisch als Verlangen und Streben nach dieser Lust, so finden sich außerdem noch andere Formen vor, die nun doch mittelbar auch Auge und Ohr in Anspruch nehmen. Es giebt eine Art von Sinnlichkeit, die darin besteht, daß man überall dabei sein muß, wo es etwas zu sehen giebt, gleichgültig was es ist, wenn nur das Auge beschäftigt und dadurch der Geist der Mühe überhoben wird, sich mit sich selbst zu beschäftigen. Hierin liegt auch der Grund, warum sinnliche Völker nur dann eine Religion zu haben glauben, wenn sie ihnen Priester in schimmernden Gewändern, bunte Prozessionen, Reliquien und Mirakel vors Auge führt. In positiv sündhafter Weise aber wird das Auge zum Organ der Sinnlichkeit, wenn es an Nuditäten oder üppigen Körperformen sich weidet; was weiter die Folge hat, daß auch die Phantasie geschäftig ist, dergleichen Reize dem innern Auge vorzuführen. — In Bezug auf das Gehör redet man zwar ebenfalls von sinnlicher Musik, also von einer solchen, die förmlich verführerisch auf den Hörer einwirke. Allein was von Musik unter diese Kategorie gestellt wird, ist entweder einfach trivial, gemein, geistlos, oder ist es erst durch anderweitige, nichtmusikalische Zuthat in den Zauberkreis des Verführerischen gerathen; es ist also nicht die Musik an sich, was hier die Sinnlichkeit stimulirt. Wenn man z.B. Rossinische Musik sinnlich nennt und diejenigen, die für dieselbe schwärmen, beschuldigt, sie suchen in der Musik nur sinnlichen Genuß, nur Ohrenkitzel, so wird damit eigentlich bloß der Mangel höherer musikalischer Bildung gerügt, darin bestehend, daß man nur angenehme, ohrenfällige Melodie hören will. Ganz dasselbe ist der Fall, wenn jemand in der Musik nur starke Erschütterungen des Trommelfells liebt; auch dies ist eine

Art Sinnlichkeit, aber vielmehr ein ästhetischer als moralischer Defect. Aehnliche Mängel werden sich auch andern Künsten gegenüber geltend machen, wie z. B. an der Malerei die Sinnlichkeit sich dem Reiz der Farben zuwendet.

Wie hat sich nun zu dem allem, gestützt auf die Ethik, die Pädagogik zu verhalten? Nach den Gesetzen der Entwicklung kann es nicht anders sein, als daß in der Kindheit das sinnliche Bedürfen und Begehren noch vorherrscht. Damit aber aus dieser naturwüchsigen nicht eine habituelle Sinnlichkeit werde, dazu dienen nicht erbauliche Predigten über die Nichtigkeit alles irdischen; ebenso wenig ist das willkürliche Auferlegen von Entbehrungen zum Zweck der Selbstverleugnung das richtige Mittel zum Zwecke, denn nur um so größeren Reiz wird das Verbotene in der Meinung des Kindes gewinnen. Sondern fürs erste ergeht an den Erzieher die Forderung, daß er nicht durch sein eigenes Beispiel die sinnliche Neigung im Kind steigere und das Verlangen nach Genuß als das erste und berechtigste erscheinen lasse. Desgleichen ist es eine üble Pädagogik, das Kind mit Leckerbissen zu locken oder zu belohnen und ebenso schlimm, wenn schwache Mütter den Kindern erlauben, von allem, was etwa einem Gast vorgesetzt wird, auch eine Portion zu fordern. — Namentlich aber ist es die positive Nährung und Stärkung des Geistigen im Kinde, wodurch die Sinnlichkeit zunächst ein Gegengewicht erhält, das mit der Zeit zum wirklichen Uebergewicht des Geistes über das Fleisch wird. Die physisch nothwendige leibliche Befriedigung ist allerdings daneben eine wesentliche Bedingung; denn Individuen, die nicht durchaus regelmäßig ihre Nahrung erhalten, werden viel lüsterner. Wird aber hiefür in angemessener Weise gesorgt, so darf um so weniger der Geist müßig gelassen werden; „die Vielseitigkeit des Interesses verhindert die Herrschaft der Begierden" (vgl. Ziller, Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht, Leipz. 1865, S. 350 ff.). Aber auch eine rein ethische Macht, die Macht der Liebe, kann schon im Kinde die natürliche Sinnlichkeit niederhalten. Wer diese Gotteskraft wach zu rufen versteht, der hat die Sinnlichkeit gründlicher bewältigt, als es Strick und Geißel jemals hinter Klostermauern vermocht haben. — Was sofort in puncto sexti dem Erzieher zu thun obliegt, darüber ist auf die Art. Geschlechtliche Verirrungen, Geschlechtertrennung und Schamhaftigkeit zu verweisen. In Betreff derjenigen Sinnlichkeit ferner, die theils als Trägheit theils als Weichlichkeit zu Tage kommt, ist die einzig wirksame pädagogische Maßregel diese, daß man derlei Neigungen und Abneigungen beharrlich nicht nachgiebt. (Vgl. die Art. Gewöhnung, Neigung, Abneigung, Körperliche Erziehung, Mäßigkeit.) — Was endlich die noch erwähnte Schaulust und den Ohrenkitzel betrifft, so besteht die einzige Art, in diesem Stück den Geist in sein Recht und seine Macht einzusetzen, darin, demselben die genügende Bildung zu geben. Denn diese lehrt das Werthvolle vom Werthlosen, das Gediegene und Geistvolle vom Schalen und Trivialen, das Edle vom Gemeinen mit sicherem Gefühl unterscheiden.

**Sitte.** Mit dem Wort Sitte bezeichnen wir heutzutage immer ein gemeinsames, zur charakteristischen Lebensgestaltung irgend einer Gemeinschaft von Menschen gehöriges Thun; nur im Plural gebrauchen wir das Wort auch von der Aufführung des Einzelnen; von dieser Seite behauptet dasselbe seinen nahen Zusammenhang mit der Sittlichkeit. Auch als gemeinsames Thun ist freilich immer nur diejenige Sitte wirkliche Sitte und nicht Unsitte, die mit den Gesetzen der Sittlichkeit übereinstimmt, und alles, was sittlich gut ist, kann und soll auch, soweit es als Handlungsweise in die Erscheinung hervortritt, zur Sitte, zur Lebensgewohnheit werden, die sich halb unbewußt vom Vater auf den Sohn und Enkel vererbt, in die die Jugend von selbst hineinwächst, die sie als etwas feststehendes schon vorfindet und als etwas selbstverständliches anerkennt und befolgt; darin eben liegt ihr pädagogischer Werth und die Pflicht, durch die Sitte zur Sitte zu erziehen. Da aber factisch die Sitte sich nicht immer aus sittlichen Motiven bildet und da ebenso die einmal herrschende Sitte einen beherrschenden Einfluß auf die Moralität üben kann, dem der Erzieher, weil Sittlichkeit seines Wirkens Zweck und Ziel ist, vielmehr entgegenarbeiten muß, so ist es nöthig, der Sitte einen eigenen pädagogischen Artikel zu widmen.

Eine Sitte ist immer eine Lebensnorm, die einen Kreis von Menschen in der Art bestimmt, daß sie wie ein Gesetz (ja pünctlicher und williger als jedes förmliche Gesetz) beobachtet wird, ohne daß eine äußere Vorschrift dafür bestünde oder eine ge-

setzliche Auctorität dazu nöthigte. Es kann sehr wohl, was ursprünglich frei aus dem Volksgeist erwachsene Sitte war, auf einem gewißen Höhepunct der Cultur zum Gesetz werden, das nunmehr, von der Auctorität gehandhabt, einen äußeren Zwang ausübt; aber ebenso geschieht auch das Umgekehrte: Gesetze wandeln sich, wenn sie die Macht der Wahrheit und Gerechtigkeit in sich tragen, allmählich in Volkssitte um. Darin liegt der Unterschied, daß der Gehorsam gegen die Sitte nicht ein gesetzlicher, sondern ein freier ist; nicht das Gesetz, wohl aber seine Sitte liebt das Volk und würde sie eben darum, auch wenn das Gesetz fiele, dennoch beibehalten, weil sie ihm ein Schmuck des Lebens ist, ja weil es für sein religiöses und sittliches Gefühl daran einen objectiven Halt hat. Nur darf dies nicht bis zu dem sowohl ethisch als pädagogisch bedenklichen Extrem gesteigert werden, zu dem sich Oettingen in seiner Moralstatistik, Erlangen 1868, I. S. 970 durch sein Princip: alle Ethik müsse Social-Ethik, nicht Personal-Ethik sein, fortreißen läßt, indem er sagt: „Alle ethischen Principien und Normen gehen stets zurück auf eine Form der Sitte. Zu ethischem Urtheil und ethischer Thatkraft gelangt der Einzelne nur im Zusammenhang mit einer Tradition, durch Vermittlung der Sitte. Denn Sitte ist nichts anderes, als die gewohnheitsmäßige Ausgestaltung der immanenten Gesetze der Gemeinschaftsbewegung in normative und imperative Formen, wodurch eben das sich ergiebt, was wir im weitesten Sinne Sittengesetz nennen.“ Daß die traditionelle Sitte auf die Bildung des sittlichen Urtheils mächtig einwirkt, das freilich leugnen wir nicht; aber erstens fragen wir: von wem rührt denn die Sitte selber her? Einer muß doch angefangen haben, so oder so zu handeln, ohne daß vor ihm schon eine Sitte dieses Inhalts bestanden hätte. Zweitens: ist denn alles, was die Sitte dem Einzelnen zumuthet, wirkliche Gewissensbildung und nicht oft vielmehr Gewissensfälschung oder Gewissenslähmung? Und drittens: gehören nicht sehr wesentliche Dinge zur Sittlichkeit, die, weil sie in ihrer Bethätigung ganz der individuellen, in jedem Augenblick völlig freien Gesinnung und Lebensweise anheimfallen — wie das Herzensgebet, gar nicht mehr mit dem Namen einer Sitte bezeichnet werden können? Wie es demgemäß ein engerer Kreis ist, den wir unter diesem Namen befassen und hier in Betracht ziehen: so können wir die Sitte auch nicht unbedingt als zum Erziehen und Herrschen berechtigte Macht anerkennen, sondern müßen dem Erzieher das Recht vorbehalten, aller und jeder Sitte gegenüber erst zu beurtheilen, ob durch sie der sittliche Erziehungszweck gefördert werde, oder ob gerade um dieses Zweckes willen das Kind von ihr zu emancipiren, also zum sittlich selbständigen Menschen zu erziehen, und ob durch diese Erziehung die schlechte Sitte zu verdrängen, an ihrer Stelle eine gute Sitte vielleicht erst zu erzeugen sei. Und indem wir dem oben Gesagten zufolge alles dasjenige hier ausschließen, was, ob es auch als Sitte im Volke lebt, doch zugleich durch das Staatsgesetz und die kirchliche Ordnung normirt ist, werden wir wohl nichts wesentliches übersehen, wenn wir die Sitte in vier Hauptformen näher beleuchten: 1) als festlichen Volksbrauch; 2) als Sitte des Berufs- und Familienlebens; 3) als gesellige Sitte; 4) als Kleidersitte.

1. In der ersten Beziehung thut sich unter allen Himmelsstrichen der poetische Sinn des Volkes dadurch ein Genügen, daß die wichtigsten Momente des Lebens durch irgend eine Art von Feierlichkeit ausgezeichnet werden. Vieles dieser Art schließt sich an kirchliche Festtage oder Handlungen an. Alle dem gegenüber ist der pädagogische Kanon zunächst ein sehr einfacher: was an solchen Dingen reines, volksthümliches Vergnügen ist ohne Gefahr für Leib und Seele, das ist dem Kind auch nicht zu wehren; was aber Unfug ist, darauf sollen, da der Arm der Schule nicht ausreicht, um ihre Zöglinge davon zurückzuhalten, Vater und Mutter desto unerbittlicher ihr Interdict legen. Nun haben aber viele Volkssitten der Art einen ursprünglichen Sinn, eine bestimmte Bedeutung gehabt, wovon das Volk nichts mehr weiß, worüber es sich auch den Kopf nicht zerbricht. Und so wäre es etwa im Interesse der Aufklärung, daß der Erzieher sich die Aufgabe stellte, dem Zögling den Sinn aller einheimischen Volkssitten zu deuten. Wißbegierige Knaben werden solche Belehrungen in einem gewißen Alter dankbar entgegennehmen; wir haben aber Grund zu dem Rath, dies nur auf Befragen zu thun. Denn es ist durch ältere und neuere Forschungen festgestellt, daß weitaus das Meiste, was in dieses Gebiet unseres Volkslebens fällt, auch wenn es sich an kirchliche Anläße angeknüpft hat, entschieden heidnischen Ursprungs ist. Dabei könnte

einem zu religiöser Aengstlichkeit geneigten Gemüth eher ein Scrupel darüber aufsteigen, ob es nicht vielmehr Christenpflicht sei, alle solche Ueberreste altheidnischer Sitte zu vertilgen, wenigstens das eigene Kind davon zurückzuhalten. Allein es ist genau zu unterscheiden, was von diesen Volkssitten noch irgendwie mit Aberglauben in Verbindung steht und was diese Beziehung längst verloren hat. Ersteres ist natürlich mit allem Ernst zu unterdrücken (vgl. d. Art. Aberglauben); wo sich aber auch die letzte Spur eines Bewußtseins von jenem historischen Zusammenhang verloren hat oder sogar an die Stelle der heidnisch-religiösen Bedeutung eine christliche getreten ist, da wäre es unpädagogisch, dem Kind ohne Noth die Landessitte zu verdächtigen. Das Volksthümliche zu verachten, weil man selber über die Naivität desselben hinaus ist, dazu wollen wir unsere Kinder ohnehin nicht verleiten. — Die Volkssitte bietet indessen noch eine andere für die Erziehung nicht unwichtige Seite dar. Das Kind sieht, wie das eigentliche Volk, den heimischen Brauch so sehr als selbstverständlich an, daß es sich eine anders geartete Sitte gar nicht denken kann. So fällt dem Knaben, den man zum erstenmal z. B. vom Dorf in die Stadt bringt, vieles befremdend auf, was da ganz anders gemacht wird, als er es von jeher sah. Hier ist es nun Sache der Bildung, ihn gerade durch solche Erweiterung seiner Anschauungen zu der Erkenntnis zu bringen, daß seine Ortssitte denn doch nicht identisch ist mit Sitte überhaupt. Er muß also lernen, auch das Fremde als ein Berechtigtes zu erkennen. Damit ist aber dem Erzieher die Aufgabe gestellt, ihn vor zwei Fehlern zu bewahren. Entweder nämlich imponirt ihm das Fremde so sehr, daß er alles draußen schöner, gescheider, trefflicher findet, als daheim; oder aber legt er den Maßstab seiner Heimatsitte als den unzweifelhaft und absolut gültigen überall an und findet darum vielmehr draußen alles nichtswürdig. Wie viel sittlicher Mangel solchem Gebaren zu Grunde liegt, bedarf keiner Auseinandersetzung; man kann allem, was eine historisch berechtigte Existenz hat, was charakteristisch einem Volksgeiste zum Ausdruck dient, ein offenes Herz, ein klares und liebevolles Auge entgegenbringen und dennoch der heimatlichen Art zu leben, der ehrwürdigen Vätersitte die aufrichtigste Pietät bewahren. Diese Bemerkungen gelten übrigens für alle Gebiete der Sitte.

2. Die Berufs- oder Handwerkssitte hat, so lange das Zunftwesen bestand, an diesem ihren festen Halt gehabt; mit den Zünften hat auch der Zunftgeist und die Zunftsitte aufgehört und diese existirt nur noch theils in Handwerksbräuchen, traditionellen Handwerksvortheilen oder Vorrechten, theils in gewißen Rede- und Schreibweisen und leicht kenntlichen Manieren. Die Erziehung hat in dieser Beziehung die Aufgabe, das sittliche Gefühl schon im Kinde so rein und kräftig zu machen, daß es alles dasjenige von sich abstößt, was in den Standessitten etwa unsittlich, unbescheiden, für andere lästig ist, und vollends, was unter dem Titel des Handwerksbrauchs eine Art Concession genießt, in Wirklichkeit aber ein Betrug ist. Auch das wird die Wirkung der gründlichen sittlichen Bildung sein, daß der Zögling weiß: es sei keine Schande, wenn man einem ansieht, welchen Beruf er hat, er brauche also denselben nicht absichtlich zu verleugnen; aber er solle auch nicht geflissentlich sein Standesbewußtsein hervorkehren. — Die Familiensitte sofort prägt sich einmal darin aus, daß gewiße Momente des Familienlebens, die überall vorhanden sind, wo ein Familienleben überhaupt besteht, doch in bestimmter Weise fixirt werden und darum allen Gliedern des Hauses als Norm gelten, daß also z. B. das Frühstück, das Mittag- und Abendbrot jeden Tag zur bestimmten Stunde gemeinsam eingenommen wird u. s. w. Sodann aber auch darin, daß Dinge, die wohl in vielen Häusern vergeblich gesucht werden, die aber zur Idee des christlichen Familienlebens gehören, als feste Bestandtheile in die Hausordnung aufgenommen sind, wie die Hausandacht, das Tischgebet u. s. w. Eben in diesem Stück macht sich der erziehende Einfluß der Sitte am stärksten geltend; die Gewöhnung an regelmäßige Zeiteintheilung überhaupt, dann aber noch mehr an solche Dinge, die dem Einzelnen einen sittlichen Halt geben, giebt wenigstens den empfänglichen Gemüthern schon von Anfang ein festes Gepräge, das aufs ganze Leben nachwirkt (vgl. d. Art. Hausordnung). Freilich darf auch nach dieser Seite die Restriction nicht vergessen werden, daß möglicherweise selbst die Haussitte eine Unsitte sein kann, also doch immer wieder das Sittengesetz der Maßstab ist, an dem auch jene gemessen werden muß.

3. Was die gesellige Sitte anbelangt, so finden sich über ihren hohen Werth und

ihre tiefe Bedeutsamkeit bei Chalybäus, speculative Ethik II. S. 536 ff., aber auch über die Gefahren auf diesem Gebiete bei Kühner, pädagogische Zeitfragen, Frankf. 1863, S. 31 f. und bei Lübker, Grundzüge der Erziehung und Bildung für das deutsche Haus, Hamb. 1865, S. 234 treffliche Worte. Im übrigen hat als pädagogischer Kanon zu gelten: was die Sitte als gesellige Form des Benehmens fordert, das soll das Kind sich aneignen und so handhaben lernen, daß es sie ohne Mühe und Unbeholfenheit am rechten Ort anwenden kann: aber es soll sie eben nicht als leere Form einüben, sondern die conventionelle Form hat sich mit wirklicher Gesinnung zu erfüllen, also auch innerlich zu einer Wahrheit zu werden (vgl. d. Art. Anstand). — Wenn übrigens seit Schleiermacher die Ethiker gewohnt sind, darauf hinzuweisen, daß es Pflicht sei, auch die Geselligkeit christlich zu pflegen, sie immer mehr zu ethisiren, so hängt damit, gerade um diesen Zweck durch das künftige Geschlecht noch vollständiger zu erreichen, die pädagogische Forderung zusammen, daß auch um der Kinder und jungen Leute willen, die und so weit sie Zeugen der Geselligkeit der Alten sind, diese eine durchaus edle, geistbelebte sein soll, damit sich jenen unbewußt ein Bild edler Sitte einpräge, das in ihrer spätern Lebenszeit sicher nicht ohne Wirkung bleibt.

4. Was endlich die Kleidersitte betrifft, so ist über die sittlich-ästhetische Seite dieses Gegenstandes schon in dem Art. Mädchenerziehung einläßlich gesprochen und insbesondere das Verhältnis zwischen Sitte und Mode ins Licht gesetzt. In dem citirten Artikel ist nur von Mädchen die Rede; die Knaben sind einer Versuchung und Vereitelung von dieser Seite her ihrer Natur nach weniger ausgesetzt; dafür aber lassen sichs Mütter, Schwestern und Tanten nicht nehmen, wenigstens die kleinen Knaben nach allerneuestem Geschmack aufzuputzen. Und später kommt dann doch eine Zeit, wo mancher Jüngling es im Dienst der Mode mit dem kokettesten Fräulein aufnimmt. Das sittliche Urtheil über die Modenärrin und den Gecken steht bei allen vernünftigen Leuten fest und die pädagogische Regel ergiebt sich von selbst, daß man nämlich solch' armseliger Neigung kurze Zügel anlegen und das Bewußtsein von der Nichtigkeit und Jämmerlichkeit solchen Treibens in der jungen Seele wecken soll; wozu noch als eine in dieser Frage sehr mitbetheiligte Rücksicht die Sparsamkeit mit ins Interesse zu ziehen ist. Damit will aber nicht gesagt sein, daß man sich um die Mode nichts zu kümmern, vielmehr ihr gerade entgegenzuhandeln habe. Die richtige Maxime, die man auch den Kindern mitzugeben hat, ist vielmehr die von A. H. Francke in seiner „Nützlichen und nöthigen Handleitung zu wohlanständigen Sitten" 7. Aufl. 1733. S. 35 aufgestellte Regel: „Man soll nicht absichtlich oder aus Nachläßigkeit von der einmal üblichen Tracht abweichen, aber ebensowenig sich der Mode sklavisch unterwerfen, sondern den Vernünftigsten nachfolgen: diese beschneiden so viel wie möglich den Ueberfluß und die Thorheit der Trachten und bringen sie zu einer nutzbaren Bequemlichkeit." Ueber diesem praktischen Gesichtspunct, der auch mit der gesundheitlichen Rücksicht zusammentrifft, darf indessen auch der ästhetische nicht übersehen werden und in dieser Beziehung wäre der Herrschaft der Mode die rechte Bildung des Schönheitssinnes entgegenzustellen. Pflege des guten Geschmacks, des Sparsamkeitssinnes und des sittlichen Ernstes, diese drei zusammen werden das Kind auf den richtigen Weg leiten.

**Sokratik**, s. Fragen und Antworten, Methode.

**Sommerschule.** Die Sommerschule kommt in doppelter Form vor, einmal als eine nur für die Dauer des Sommers eingerichtete besondere Schule neben der in ihren Arbeiten regelmäßig fortgehenden Gemeindeschule; zum andern als eine Modification der letzteren. Erstere ist die „Hüteschule", so genannt, weil die Hütekinder ihr Contingent bilden. Es ist das ein wanderndes, ländliches Kinderproletariat, dem wir vorzugsweise da begegnen, wo die Gemeinheitstheilung noch nicht vollendet und wo die Stallfütterung noch nicht eingeführt ist, also in den östlichen Bezirken der preußischen Monarchie. Sie gehören gewöhnlich nicht den Dorfgemeinden an, in welche sie sich vermiethen, und befinden sich darum Winters, sofern sie da überhaupt Unterricht erhalten, in einer andern Schule als Sommers. Die preußische Regierung ist sorgfältig bemüht, den unbeschreiblichen Uebelständen, welche aus diesem Verhältnisse entspringen, durch Verordnungen zu begegnen. Sie hat es streng verboten, daß die Schule für die Hütekinder in die Mittagsstunde falle, während deren das Vieh heimgetrieben ist. Hierin vermag sie, wo treue Schulinspectoren sie unterstützen, im Interesse

der Menschlichkeit durchzubringen. Sie hat aber auch die Altersgrenze für die aufzunehmenden Kinder normirt. Hier sind die realen Verhältnisse stärker als die humane Theorie; die Noth, auch der Eigennutz der Eltern treiben die Kinder schon vor dem 12. Jahre in den fremden Dienst. Der Lehrer, welcher in den frühen Morgenstunden (5—7, spätestens 6—8) diese Kinder unterrichtet, kann sich selbstverständlich keine bestimmte Aufgabe stellen, denn sie sind nach Lebensalter und Bildungsstufe von einander verschieden; ja er findet unter ihnen solche, die vielleicht nur dieses eine Semester zur Schule kommen. Er wird darum vor allem das Nothwendigste treiben und so treiben müßen, daß es bleibendes Eigenthum seiner Schüler werde: die Hauptthatsachen des Christenthums, den Wortlaut des Katechismus, die vier Species in engem Zahlenraum, Schreiben, Lesen, dazu etwas Gesang nach dem Gehör.

In denjenigen Gemeinden, in denen die Kinder während des Sommers durch ländliche Arbeiten am regelmäßigen Schulbesuch behindert sind, ist für den Sommer unter verschiedenen durch die Ortsverhältnisse bedingten Modificationen eine Theilung der Kinder und im Zusammenhange damit eine Reduction der Unterrichtsstunden gestattet. Wir sehen hier ein Uebergangsstadium aus jener Zeit, wo auf dem Lande nur „von Martini bis Georgentag“ unterrichtet wurde, zu unsern normalen Verhältnissen. Die weitgehendste Concession finden wir da, wo nur an vier Tagen der Woche unterrichtet wird. Die Regel ist, daß die kleineren Kinder in drei, die größeren in zwei täglichen Stunden ihren Unterricht empfangen. Derselbe fällt häufig auf die Morgenstunden von 6—8 Uhr; ein noch früherer Beginn soll nicht stattfinden, kommt aber doch vor. — Der Lectionsplan für die getheilte Sommerschule (Oberabtheilung) ist sehr einfach. Eine Stunde täglich muß auf die Muttersprache, Schreiben, Lesen, Singen kommen. Die andern sechs Stunden kommen auf Religion und Rechnen; je drei ganze, besser je sechs halbe. Bei Feststellung des Pensums ist nicht zu vergessen, daß der Schulbesuch trotz der Erleichterung unregelmäßig bleibt und von häuslichen Arbeiten kaum die Rede sein kann, daß andererseits die Kinder im Winter Schule haben. Diesem fällt also die eigentliche Arbeit zu; die getheilte Sommerschule kann sich nur verpflichten, das zu erhalten und zu befestigen, was im Winter gelernt wurde. In den „Unterrichtsplänen für alle Formen der Volksschule“, welche „das Lehrercollegium des evangelischen Schullehrerseminars zu Bromberg“ herausgegeben hat (Bromberg L. Carow 1866) findet sich eine specielle Pensenvertheilung für beide Abtheilungen der getheilten Sommerschule und für die Winterarbeit einer Schule, die im Sommer getheilt war.*)

**Sonntagsfeier.** Schon in den ersten Lebensjahren geht der christliche Sonntag nicht spurlos und gleichgültig an dem Kinde vorüber. Durch alles, was es gewar wird, prägt sich ihm vorerst der Eindruck in die Seele, daß der Sonntag sich von allen anderen Tagen unterscheide, daß es am Sonntag schöner, feierlicher sei als sonst. Sofern zur Sonntagsfeier der Kirchenbesuch gehört, hat von der Heranziehung des Kindes zu demselben schon der Art. Kirchenbesuch gehandelt. Hier handelt es sich um die Sonntagsfeier außer den gottesdienstlichen Stunden; je nachdem diese vom sittlichen Standpunct aus bestimmt, bezw. beurtheilt wird, stellt sich auch Regel und Urtheil für die Pädagogik. Geht man von einer gesetzlichen Grundanschauung aus, wonach nur das der Heiligkeit des Sonntags entspricht, was specifisch religiös ist, dann wird man auch das Kind dazu anhalten, sich am Sonntag ausschließlich mit Religiösem zu beschäftigen. Es giebt in der That solche Häuser, namentlich Pfarrhäuser, wo alle Interessen sich so gänzlich der Religion unterordnen und in dieselbe auflösen, daß man eben in der Freiheit, am Sonntag sich einzig diesem Herzenszuge hinzugeben, das Recht des Sonntags erkennt. Und wem der Sonntag im Elternhause durch obige Art ihn zu feiern lieb geworden ist, dem wird er auch in späteren Jahren im vollen Sinne des Worts ein Tag des Herrn, ein Segenstag sein. Aber wir müßten die Augen gewaltsam vor der Wirklichkeit verschließen, wollten wir leugnen, daß solche Sonntagsweihe nicht zu einem Hausgesetz gemacht werden kann, das, wer ein Christ, ein christlicher Erzieher sein will, schlechterdings beobachten muß. Wir kennen Beispiele davon,

*) Eine Zusammenstellung über die Verhältnisse in andern deutschen Ländern — allerdings von älterem Datum — giebt Kirsch (Volksschulrecht I, 346 ff.).

daß gerade weil die Eltern z. B. den Sohn zwangen, am Sonntag Nachmittag daheim zu sitzen und endlose Predigten vorzulesen, daraus ein Widerwille gegen Gottes Wort, gegen alles christliche sich entwickelt hat. Eine bessere Pädagogik wird diejenige sein, welche es dem Kinde selbst durch Gewöhnung zur andern Natur macht, den Sonntag durchs rechte Thun und Unterlassen zu ehren, so daß es sich selber niemals seinen Sonntag durch Profanation verderben mag. Denn für den evangelischen Christen ist der Sonntag vielmehr ein Recht als eine Pflicht, das Recht, schon mitten im Zeitleben momentan die Freiheit der Kinder Gottes zu genießen; wer jenes Recht, jene Freiheit zu schätzen weiß, dem braucht man nicht mehr die Pflicht zu predigen. Als ein solches Recht aber wird dem Kinde die Sonntagsfeier erst fühlbar, wenn ihm als Schüler der Sonntag zum Vacanztage wird. Die sonntägliche Arbeitsfreiheit soll ihm also nicht verkümmert werden, weder durch Schulstunden noch durch Hausaufgaben von übermäßigem Umfang. Würden vollends die Schüler durch Sonntagsbeschäftigung vom Gottesdienste ferne gehalten, mittelbar oder unmittelbar, so müßte die Kirche alles Ernstes dagegen Einsprache erheben; es ist ein fauler Fleck an unsern Institutionen, daß z. B. Lehrlinge am Sonntag Morgen mit ihren Zeichnungsmappen marschiren, denn wenn die Stunden auch gesetzlich vor dem Gottesdienst zu Ende sein sollen, so wird wohl die Lust selten sein, von der Schulstunde aus in die Kirche zu eilen.

Aber wenn der Sonntag arbeitsfrei ist, was soll dann doch geschehen, damit er dem Kinde nicht langweilig werde? oder damit die Sonntagsruhe nicht eine Schule des Müßiggangs sei? Spielen mag doch auch das jüngere Kind nicht einen ganzen lieben langen Tag hindurch. Eines der Mittel zu sonntäglicher Unterhaltung ist das gegenseitige Sichbesuchen von Kindern befreundeter Familien. Aber zur Sonntagsregel sollten solche Kindervisiten aus guten Gründen doch nicht werden. Auch daß die Eltern regelmäßig Ausflüge mit den Kindern machen, ist nicht zu rathen, weil sonst in diesen die Meinung sich bildet, der Sonntag sei eigentlich dazu da, daß man auswärts sein Amusement suche. Dagegen darf der sonntägliche Abendspaziergang mit der Familie ganz wohl zur Hausregel werden, um so mehr, da der Sonntag für so manche Väter der einzige Tag ist, an dem sie sich ihren Kindern widmen können. Zu Hause ferner ist für das jüngere Kind damit eine entsprechende Unterhaltung zu bewerkstelligen, daß ihm gewiße feinere Spielsachen nur am Sonntage herausgegeben werden. Der ältere Knabe, das ältere Mädchen darf dann auch solche Lectüre vornehmen, zu welcher an den Werktagen die Zeit nicht verstattet ist. Treibt ein Kind schon mit einiger Lust und Fertigkeit eine Kunst wie Zeichnen und Musik, so bietet auch dazu der Sonntag seine Nebenstunden willig dar. Und wir gestehen offen, daß wir nicht der — vielmehr englischen als deutsch-lutherischen — Meinung beipflichten, als dürfte auch in diesen Formen die Unterhaltung nur eine religiöse sein, nur religiöse Lectüre, nur religiöse Musik. Nur was etwa Aergernis geben würde, wie z. B. laute Tanzmusik auch ohne Tanz, das ist zu unterlassen; sowie auch auf die specielle Bedeutung eines Sonn- und Festtages (Charfreitag, Bußtag ꝛc.) Rücksicht genommen und somit das Kind an diese Rücksichtnahme gewöhnt werden muß. (Vgl. Palmer, Moral S. 411 f.) — Von der Regel, daß der Sonntag mit keiner Werktagsarbeit, d. h. speciell Handarbeit, entweiht werden soll, macht man häufig in bester Meinung die Ausnahme, daß, wenn die Arbeit für einen wohlthätigen Zweck gethan werde, sie dann nicht unter jenes Interdict falle. Gleichwohl verweisen wir auch solche Arbeit entschieden aus dem Bereiche des Sonntags hinaus — augenblickliche, drängende Noth natürlich ausgenommen. Es handelt sich in dieser Frage gar nicht um den Zweck einer Arbeit, sondern um die Arbeit selbst; sie ist das Symbol unsres Gebundenseins an die vergängliche Welt; Strümpfe stricken und Hemden nähen, sei es für wen es wolle, zerstört die Poesie des Sonntags; man soll von der Werktagsarbeit auch nicht einmal etwas sehen. (Eine abweichende Ansicht vertritt der Art. Rettungsanstalten S. 558, in welchem wir den Anschauungen von Dr. Wichern das Wort gelassen haben.)

Wie endlich im Unterrichte die Pflicht der Sonntagsfeier den Kindern darzustellen und als Christenpflicht zu begründen, also ihr Gewissen auf diesen Punct zu lenken und ihr sittliches Urtheil richtigzustellen sei: das hat die Katechetik zu zeigen. Sie mag es, der Einrichtung unsrer Katechismen gemäß, in der Form der Erklärung des dritten Gebots (nach reformirter Zählung des vierten) thun, aber wenn sie nicht fehl-

greifen will, so kann sie die Sonntagsfeier nicht auf das positive göttliche Gebot stützen, das nicht auf den christlichen Sonntag sich bezieht und auch seinem Inhalte nach auf diesen nicht paßt, sondern der Sonntag ist den Kindern als eine Institution der Kirche zu erklären, mit welcher ein hoher — näher zu beschreibender — Segen verbunden ist. Wer diese Institution misachtet oder profanirt, der sündigt, weil er sich erstlich von der christlichen Gemeinschaft lossagt und eben damit ein Aergernis giebt; und weil er zweitens sich selbst um jenen Segen bringt, sich durch Entheiligung des Sonntags selber entheiligt, Gott und seinem Wort und Geist entfrembet.

**Sonntagsschulen.** Ein förmlich organisirtes System von Sonntagsschulen ist, wie der Name selbst, erst neueren Datums und bis dahin nur in einem Theil der evangelischen Christenheit eingebürgert. Wir reden von Sonntagsschulen im engeren und eigentlichen Sinne und verstehen darunter nicht ein Substitut der Elementarschulen für arme Kinder, auch nicht, wie z. B. solche Sonntagsschulen in Württemberg bestehen, eine Anstalt zur Fortbildung in den für das bürgerliche Leben nothwendigen Unterrichtsgegenständen, sondern eine Religionsschule und zugleich einen Kindergottesdienst, also eine Kirche für die Jugend im Unterschied von der Kirche für die Erwachsenen. Eine Sonntagsschule schließt also neben Unterricht auch Schriftlectüre, Gebet und Gesang ein. Der Zweck derselben ist ebensowohl erbaulich als belehrend und zielt auf die Rettung der jugendlichen Seelen ab. Sie ruht auf der durch die Erfahrung begründeten Voraussetzung, daß man mit Kindern kindlich beten, kindlich singen, ihnen kindlich erzählen muß, wenn sie am Gottesdienst wahre Theilnahme fühlen und Nutzen daraus ziehen sollen. Dazu kommt als ein wichtiges Element in der Einrichtung der Sonntagsschulen, daß sie nicht oder doch nicht ausschließlich von dem Geistlichen, sondern von einem Laiensuperintendenten mit einer Anzahl Gemeindeglieder, meist jüngeren Männern und Frauen, unentgeltlich geleitet werden. Damit hängt die Vertheilung der Schüler in Gruppen von je sechs bis zwölf Kindern zusammen, welche gleichzeitig unterrichtet werden, um die Aufmerksamkeit aller zu fesseln. Durch die Hereinziehung der Laien wird diesen eine angemessene kirchliche Thätigkeit am Sonntag angewiesen und ihr Interesse an Gemeindeangelegenheiten geweckt und gefördert, was besonders für freie kirchliche Verhältnisse von der größten Bedeutung ist. Der Unterricht in solchen Schulen ist je nach dem confessionellen Status entweder auf die Bibel beschränkt, oder erstreckt sich auf einen Katechismus, sei er nun ein kirchlich recipirter, sei es ein neuer Leitfaden des Religionsunterrichts mit besonderer Rücksicht auf das Bedürfnis der Jugend. Dazu kommt eine Masse von Kinderliteratur, die besonders in Amerika mit jedem Jahre anschwillt, und periodische, meist illustrirte Kinderblätter, die zu hunderttausenden von Exemplaren gedruckt und verbreitet werden. Größere Schulen werden gewöhnlich in zwei Abtheilungen getheilt, ein Kinderdepartement und ein Departement für Knaben und Mädchen, und in verschiedenen Localen unterrichtet. Beim Bau einer Kirche wird in Amerika immer auch die Sonntagsschule bedacht und ein eigenes Local für sie errichtet bald neben, bald unter, bald über der Kirche. Ebenso werden die Sitze so eingerichtet, daß die Kinder bequem in Gruppen eingetheilt werden können. Jede Sonntagsschule hat eine Kinderbibliothek, die als Leihbibliothek jedem Lehrer und Schüler zu Gebote steht. Der Einfluß dieser Sonntagsschulen ist selbstverständlich sehr bedeutend. Sie sind die Pflanzschulen der Gemeinden und die Hoffnung der Kirche. Reichere Gemeinden, besonders in den großen Städten Amerikas, gründen in den vernachläßigten oder neuen Stadttheilen Missionssonntagsschulen, die dann gewöhnlich der Kern neuer Gemeinden werden. Ja, es giebt einzelne Sonntagsschulen, welche aus den wöchentlichen Beiträgen der Kinder zwei bis vier solcher Missionsschulen oder einen Missionär in der Heidenwelt vollständig erhalten. Die Thätigkeit an den Sonntagsschulen von seiten der Lehrer und Lehrerinnen ist eine durchaus freiwillige und uneigennützige.

Für den Gründer dieser Sonntagsschulen gilt der Engländer Robert Raikes, geboren in Gloucester 1735, gestorben 1811. Tief ergriffen von Mitleid mit den Scharen vernachläßigter Kinder, die er auf den Straßen allen Versuchungen und Lastern preisgegeben sah, gründete er im J. 1781 Sonntagsschulen, wo dieselben im Lesen und Schreiben und in den Elementen der Religion unterrichtet werden sollten. Als Lehrerinnen stellte er arme Frauen an und besoldete sie mit einem Schilling für den

Sonntag. Das Unternehmen gelang und fand bald so große Nachahmung, daß fünf Jahre nachher nahe an 300,000 Kinder in England den Segen der Sonntagsschulbildung genoßen. Die Einrichtung verpflanzte sich bald nach Schottland (1797), Irland (1793) und nach Amerika. Die erste Sonntagsschule in Amerika wurde im J. 1786 von dem methodistischen Bischof Asbury in Virginien gegründet. Die erste Gesellschaft zur Verbreitung von Sonntagsschulen entstand in London im J. 1785 durch die Thätigkeit eines Kaufmanns, William Fox, und diese machte der London Sunday School Union im J. 1803 Platz. Der erste Sonntagsschulverein in Amerika entstand im J. 1791 in Philadelphia unter dem Präsidium des Bischofs White. Darauf folgte die New-York Sunday School Union im J. 1816 und die American Sunday School Union im J. 1824, die seitdem eine immer wachsende, großartige Thätigkeit entwickelt hat. Daneben giebt es eine Anzahl solcher Sonntagsschulgesellschaften, welche den Sonntagsschulunterricht einem specifischen Bekenntnis dienstbar machen. Jetzt giebt es in den Vereinigten Staaten fast keine Kirche mehr ohne eine Sonntagsschule. Das amerikanische System unterscheidet sich aber von dem, welches Raikes einführte, in folgenden Puncten: 1) Es ruht auf freier Liebesthätigkeit, statt auf besoldetem Lehrerpersonal. 2) Es steht unter der Leitung der Gemeinde, statt einzelner Individuen. 3) Es umfaßt die Kinder aller Gemeindeglieder, statt sich bloß auf die verwahrlosten zu beschränken. 4) Es widmet sich ausschließlich oder doch hauptsächlich der religiösen Bildung. Diese Veränderungen sind zugleich wesentliche Verbesserungen. Sie wurden zuerst in Amerika im J. 1809 und später auch in England eingeführt. In Amerika ist dieses System freiwilligen kirchlichen Sonntagsschulunterrichts der gesammten Jugend am vollständigsten und erfolgreichsten durchgeführt. Das Beispiel Amerikas wirkt aber immer mächtiger auf Europa zurück. In dem letzten Jahrzehnt ist diese Einrichtung theils durch angloamerikanische Anregung, theils durch unabhängige Unternehmungen auch vielfach auf dem Continente von Europa eingeführt worden, besonders auch in Deutschland. — Im J. 1864 besuchte Albert Woodruff, ein wohlhabender christlicher Kaufmann aus Brooklyn, den europäischen Continent, um dort das amerikanische Sonntagsschulsystem einzuführen. Mit Hülfe des Herrn W. Bröckelmann aus Heidelberg gelang es ihm, in Berlin einen erklecklichen praktischen Anfang zu machen. In Herrn Bröckelmann erzog sich Herr Woodruff zugleich einen tüchtigen Nachfolger, der seitdem sich ganz dem Werke der Verbreitung von Sonntagsschulen widmet. Im Jahre darauf wirkte Prof. Dr. Schaff von New-York auf einer Erholungsreise nach Deutschland und der Schweiz für denselben Zweck; er hielt öffentliche Vorträge über das christliche und kirchliche Leben in Amerika mit besonderer Rücksicht auf die Sonntagsfeier und die Sonntagsschulen, welche in Berlin gedruckt wurden und in mehreren Auflagen erschienen, besuchte und stärkte die bereits gegründeten Sonntagsschulen und gab Anstoß zur Gründung von neuen, besonders in Stuttgart. Als er im J. 1869 Deutschland wieder besuchte, hatte er die Freude, die von ihm ausgestreuten Keime in schöner Blüte zu sehen. Auf der Specialconferenz des Stuttgarter Kirchentags vom Jahr 1869 über diese Sonntagsschulen wurde ein sehr entschiedenes Zeugnis für sie abgelegt und unter anderem jenes Wort Melanchthons auf sie angewendet: „Wir brauchen keine Sorge zu haben, unsere Frauen und unsere Kinder beten." Verhandlungen des 15. deutschen evang. Kirchentags. S. 190. — Seit diesen Anfängen ist die Sonntagsschulbewegung stetig fortgeschritten und wird früher oder später in der ganzen evangelischen Kirche deutscher Zunge einheimisch werden. Wenn ein reges kirchliches Gemeindeleben aufgebaut und die Laienkräfte zum gemeinen Besten entwickelt werden sollen, so bietet dieses Institut eines der natürlichsten und erfolgreichsten Mittel dazu dar; und wenn vollends einmal das Band zwischen Volksschule und Kirche zerrissen werden sollte, dann wird die Sonntagsschule erst recht ihre Nothwendigkeit und ihren Segen entfalten. Aber unter allen Umständen kann sie unter gehöriger Leitung nur wohlthätig auf die Entfaltung des kirchlich religiösen Gemeindelebens wirken. Der preußische evangelische Oberkirchenrath hat daher sehr zeitgemäß und weise die Einführung der Sonntagsschulen im ganzen Lande empfohlen.

Zu der Frage, wie eine solche Sonntagsschule einzurichten sei, mögen folgende Bemerkungen dienen. Der Sonntagsschule selbst, die fast überall in Deutschland Vor-

mittags von 11—12 gehalten wird, geht im Laufe der Woche zweckmäßig eine vom Vorstande zu gebende Vorbereitungsstunde für die Lehrerinnen, bezw. Lehrer voran, die dazu dient, den biblischen Abschnitt, der am Sonntag den Kindern erklärt wird, in einfachster Weise auszulegen, und zwar so, daß dabei auf diejenigen Seiten des Abschnittes, die für das kindliche Leben besondere Bedeutung haben, hingewiesen wird. Die Sonntagsschule selbst beginnt unter der Leitung des Vorstehers mit Gesang und Gebet. Daran schließt sich die Lection des Bibelabschnittes, worauf sofort das Gelesene in den einzelnen Gruppen erklärt und auf das kindliche Leben angewendet wird. Zum Schlusse richtet der Vorstand einige Fragen an die Kinder, die sich auf den erklärten Abschnitt beziehen. Dann nochmals Gebet und Gesang. Ein nicht zu verachtendes Mittel, die Kinder während des Sonntagsschulgottesdienstes frisch zu erhalten, ist die selbstthätige Betheiligung derselben am Gottesdienst, seis nun, daß man zu dem Ende liturgische Elemente in die Sonntagsschule einführt, oder die Kinder an der Lection des Bibelabschnittes theilnehmen, oder das Gebet des Herrn zum Schlusse dieselben gemeinsam sprechen läßt. Um den Einfluß der Sonntagsschulen vom Sonntag auf die Woche und von den Kindern auf die Familien auszudehnen, wird in vielen Sonntagsschulen die in Berlin erscheinende Sonntagsschulzeitung gehalten und unter die Kinder vertheilt, während in andern der Versuch gemacht worden ist, durch Errichtung von Sonntagsschulbibliotheken denselben Zweck zu erreichen. Mehrere Sonntagsschulen haben eine besondere Sammlung christlicher Kinderlieder angelegt, unter andern die Sonntagsschulen von Berlin und Stuttgart.

**Sparhafen,** Sparbüchse, s. Sparsamkeit.

**Sparsamkeit** setzt, um ausgeübt werden zu können, dreierlei voraus: 1) daß man ein Eigenthum, eine Erwerbsquelle habe; 2) daß man den Werth des Geldes und der um Geld zu habenden Dinge einigermaßen kenne, und 3) daß man schon einen Lebenszweck ins Auge fasse, wozu das Sparen als Mittel dient. Dies alles vorausgesetzt, besteht die Sparsamkeit, als grundsätzliche Gewohnheit des Sparens, im stillen, sorgsamen Wachen über das ordnungsmäßig Erworbene, damit hievon nichts ohne Noth weggegeben, also auch das Kleinste nicht vergeudet werde. Gerade dieses Achten aufs Kleine (Joh. 6, 12) ist neben der Bereitwilligkeit, sich einen vorübergehenden Genuß zu versagen, um kein Geld auszugeben, das Charakteristische des Sparsamen im Gegensatze zum Verschwender. Vom Habsüchtigen und Geizigen aber unterscheidet sich der Sparsame dadurch, daß jener die möglichste Vermehrung des Besitzes durch möglichst gesteigerte Einnahme, seis auch auf nicht ehrenhaften Wegen, und durch möglichst verringerte Ausgabe, seis auch mit Verzicht auf jeden Lebensgenuß, als Selbstzweck anstrebt (Geiz und Habsucht unterscheiden sich dann wieder als defensives und aggressives Verfahren), wogegen der Sparsame schon das zu erreichende Ziel des Besitzes nicht ins Unendliche erhöht, sondern nur ein mäßiges Quantum sich wünscht, ja überhaupt kein Ziel fixirt, dies vielmehr Gott anheimstellt, solchen Besitz selbst aber nur zu dem Ende sammeln möchte, um zu einer würdigen Gestaltung seiner Lebenslage, zu einer unabhängigen Stellung (1 Thess. 4, 12) die Mittel zu erlangen. Das aber ist ein sittlicher Zweck; denn um sittlich zu sein, bedürfen wir ein gewißes Maß von zeitlichem Besitz.

Nun treffen aber alle jene Voraussetzungen beim Kindesalter noch gar nicht zu. Man muß daher eher darob bedenklich werden, wenn ein Kind schon einen Sparsinn verräth; es ist viel natürlicher, daß einem kräftigen Jungen eine geschenkte Geldmünze zwischen den Fingern brennt, bis er sie los geworden ist. Freut er sich auch, wenn es in seinem Sparhafen klingelt, so würde er doch an der ersten besten Bude seinen ganzen Reichthum hergeben. Das lassen vernünftige Eltern einfach nicht zu; Sparsamkeit wird überhaupt zuerst nur durch Zucht gelehrt. Das Kind wird dazu genöthigt, seine Kleider, Bücher, Spielsachen zu schonen; was es verdorben oder verloren, dessen Wiederanschaffung wird ihm nicht zu leicht gemacht; fordert der Anstand, die Ehre des Hauses solch eine Restitution, so dient die Strafe als Ersatz dafür, daß man den Jungen seinen selbstverschuldeten Verlust nicht eine Weile fühlen lassen kann. Dabei versteht es sich von selbst, daß ihm durchaus nicht jeder Wunsch befriedigt wird. Die Disciplin des Hauses hat aber nur dann einen Sinn, ist überhaupt nur dann möglich, wenn die Eltern, und zwar beide Eltern, nicht bloß an den Kindern, sondern zu allererst an

sich selber sparen. Wo beide einträchtig jenes genügsame Leben führen, für welches es gar kein Opfer ist, sich alles unnöthigen Aufwands, alles unreellen Genusses zu enthalten; wo man auch im Puncte der Ehrenausgaben sich nicht verleiten läßt, ein vernünftiges Maß zu überschreiten, dagegen aber, wo es einem reellen Zwecke gilt, desto weniger kargt: da lernen auch die Kinder auf praktischem Wege die Sparsamkeit in ihrem Unterschiede von Luxus wie von Knickerei kennen und üben, und dies um so besser, wenn ihnen gelegentlich auf ihr Befragen die Eltern klare Rechenschaft von den Gründen ihres Handelns geben. Damit verbindet sich von selbst die praktische Belehrung über den Werth der Dinge, wie dieser von einem gesunden, christlich-gebildeten Urtheil taxirt wird; wobei übrigens die Eltern sich wohl zu prüfen haben, ob ihre eigene Taxation nicht eine nur eingebildete ist, also den Kindern doch nicht den richtigen Maßstab bietet. Wie manchmal hat ein Vater eine Liebhaberei, deren wirklicher Werth keineswegs in richtigem Verhältnis zu dem dadurch verursachten Aufwande steht; er kann daneben in allen übrigen Dingen ein sparsamer Mann sein: aber Sparsamkeit lernen die Kinder doch nicht von ihm und es muß gut gehen, wenn nicht das Andenken an ihn durch den Gedanken getrübt wird: hätte der Vater seinen Liebhabereien weniger nachgehangen, den Kindern wäre ein leichterer Lebensweg beschieden gewesen. Wird es dagegen dem Kinde selber klar, wie viel es den Eltern Dank dafür schuldet, daß sie um seinetwillen gespart haben, so wird es nicht nur nicht durch Verschwendung ihre Güte misbrauchen, sondern auch für seine eigne Zukunft sich das Nöthige merken. Den heranwachsenden Kindern ist nun aber nicht bloß durch Wort und Beispiel Sparsamkeit im allgemeinen zu predigen, sondern es wird wohl hin und wieder gut sein, ihnen auch einen genaueren Einblick in eine häusliche Finanzverwaltung zu geben. Junge Leute haben davon gar curiose Vorstellungen; wie lange währt es, bis sie nur einmal auf die Frage verfallen, woher denn eigentlich alle Tage ihre Nahrung und Kleidung komme? Leichter übrigens werden die Töchter diesen Punct begreifen als die Söhne, wenn ihnen nämlich schon irgend ein activer Antheil an der Leitung des Hauswesens übertragen wird, oder wenn sie etwa in Abwesenheit der Mutter dasselbe ganz zu führen haben. Lernen sie, wie viel alle Tage für die unentbehrlichsten Dinge ausgegeben werden muß, so lernen sie ebendamit sparen. Wenn übrigens in manchen Familien die erwachsenen Töchter ein Monats- oder Jahrgeld erhalten, von welchem jede ihre sämmtlichen Bedürfnisse selbst zu bestreiten hat — also nicht bloß Taschengeld, — so ist damit eigentlich ein Band zwischen Eltern und Kind gelöst, das nicht gelöst werden sollte, bis die Tochter ihren eigenen Hausstand gründet. Ein Taschengeld ist aber damit nicht ausgeschlossen; denn so viel Selbständigkeit darf und soll dem reiferen Jugendalter gewährt werden, daß es in Kleinigkeiten, die ihm Freude machen, einen gewißen Spielraum hat. Niemeyer hat dies sogar schon für das Kindesalter verlangt (Grunds. I. S. 318. 6. Aufl.), so zwar, daß das Kind über die Verwendung Rechenschaft ablegen soll. Aber für das noch nicht confirmirte Kind ist solch ein Eigenthum immer eine Versuchung, nie eine wirkliche Schule der Sparsamkeit, und das Rechenschaftablegen ist überdies noch eine Versuchung zum Lügen. Lehrer, welche fremder Eltern Kinder in Kost nehmen, thun daher recht, sich auszubedingen, daß dieselben nicht von Haus aus mit Geld versehen werden; Lehrmeister thun ebenfalls wohl, zu verlangen, daß das Taschengeld für den Lehrling ihnen, den Lehrherren, übergeben werde. — Für das jüngere Kind hat die Idee des Sparens, außer der obenbemerkten Auferlegung des Schonens seiner Effecten u. s. w., ihre Verkörperung nur in der Sparbüchse. Was sie werth ist, das soll ihm klar werden, wenn einmal aus den Zehnern und Zwanzigern sammt den stattlicheren Pathengeschenken u. s. f. eine größere Summe geworden ist, mit der sich etwas namhaftes unternehmen, etwas werthvolles kaufen läßt. Insbesondere aber ist mit der Sparbüchse dem Kind auch die Möglichkeit zur ersten, freien Uebung der Wohlthätigkeit, überhaupt zur freien Liebesübung eröffnet. (Vergl. die Schrift: Ueber Kindererziehung, mit Vorwort von K. Bormann, Berlin 1867. S. 33.) Das ist auch das erfolgreichste Mittel, dem Geiz den Zugang ins kindliche Herz abzuschneiden, daß die Geneigtheit, zu geben, in dasselbe gepflanzt und ihm die Erfahrung beigebracht wird, wie viel seliger das Geben ist als das Nehmen. In zweiter Linie ist aber auch das Ehrgefühl zur Mitwirkung beizuziehen; wenn das Kind von Jugend auf hört, wie der Geizige als ein verächtliches Subject beurtheilt wird, wie man ihm

selber Anwandlungen von Ungeneigtheit zum Mittheilen als Schande anrechnet; so wird auch von dieser Seite die Wurzel abgeschnitten, aus welcher sich der Geiz entwickeln könnte.

Wenn es wahr ist, daß man erst dann das Geld sparen lerne, wenn man es selbst habe verdienen müßen: dann würde mit allem bisher bemerkten die eigentliche Quelle der fraglichen Tugend noch nicht genannt sein, nämlich die eigne Arbeit des Kindes, sofern sie ihm einen Lohn einbringt. Wir sehen natürlich hier von der Fabrikarbeit der Unmündigen ab, die von jeder humanen Pädagogik nur als ein tiefer Schaden beklagt werden kann; ebenso von jeder bettelhaften Kinderindustrie mit Erdbeeren- oder Veilchensammeln u. dergl. Aber wir halten es auch in geordneten Haushaltungen für angemessen, wenn gewiße freiwillige Arbeiten eines Kindes, namentlich solche, die ein besonderes Geschick erfordern und die sonst durch einen Fremden um Bezahlung gefertigt werden müßten, ihm wie zum Scherz honorirt werden. Wie alles der Art nur innerhalb der Familie seine Berechtigung hat, so soll der Knabe auch fühlen, daß es nur die Liebe ist, die ihm die Arbeit lohnt; damit wird dann wieder nur die Liebe, nicht die Habsucht genährt.

**Spener.** (Vergl. d. Art. Katechese, Katechismus, Pietismus.) Philipp Jakob Spener, Sohn eines Registrators und Raths des Grafen von Rappoltstein, wurde geboren in Rappoltsweiler am 13. Jan. 1635. Mit hervorragender Begabung verband sich bei ihm von Kind auf, durch Natur und Erziehung gleichmäßig bedingt, ein zarter frommer Sinn; zu entschiedener Lebensrichtung wurde derselbe, als der 13jährige Knabe Augenzeuge war von dem seligen Hinscheiden seiner Pathin, der verwittweten Gräfin Agathe von Rappoltstein. Im Elternhause ward sein Unterricht durch Hauslehrer besorgt, hernach wurde er dem Rappoltsteiner Hofprediger Stoll übergeben, der außer tüchtiger classischer Bildung ihn auch in Geographie und Geschichte Studien machen ließ. Im 15. Jahre kam er nach Colmar und besuchte dort das Gymnasium, bis er 1651 die Straßburger Universität bezog, um zunächst Philologie und Geschichte, sodann Theologie zu studiren. Von Straßburg gieng er nach Basel, um bei Buxtorf das Hebräische zu betreiben, dann nach Genf; nach seiner Rückkehr ließ er sich in Stuttgart durch Herzog Eberhard III. gewinnen, in Tübingen Vorlesungen zu halten; jedoch machte schon nach wenigen Monaten ein Ruf in die Heimat der akademischen Thätigkeit Speners ein Ende. Er ward 1663 Prediger in Straßburg, wurde aber 1666 von der Stadt Frankfurt a. M. als Senior berufen, und hier begann er nun seine reformatorische Wirksamkeit. Freilich war das Mittel dazu keinerlei Agitation, sondern einzig der Ernst und die liebevolle Treue, womit er sein Amt führte, wie es überhaupt ein Merkmal seines Charakters war, daß er auch das Größte nur innerhalb der Grenzen des Erreichbaren suchte und durch sein klares Reflectiren und seine treue Arbeit es dann auch wirklich erreichte. Wenn er anfieng die Jugend zu katechisiren, so war das keine neue Institution, es war bloß die treue Anwendung einer schon gegebenen; die Katechismusexamina bestanden längst, aber dieser völlig leergewordenen Form, die darum auch meist vernachläßigt war, jedoch glücklicherweise in Frankfurt sich noch erhalten hatte, Inhalt zu geben und Leben einzuhauchen, das hat er verstanden, das war sein Werk. Zunächst auch nur dadurch Belehrung zu geben, galt ihm schon viel; bald aber legte sich ihm die weitere Frage nahe, „wie der Kopf ins Herz gebracht werden könne", und so bildete sich ihm sowohl der klare Begriff der Aufgabe als die praktische Kunst der Katechese in gesegnetstem Fortgang aus. Wie er hiedurch weiter den Anstoß zur Entstehung religiöser Privatversammlungen gab; wie er dies alles im Einvernehmen mit seinem Collegium und mit der städtischen Obrigkeit that; welche unglaublichen Wirkungen er durch seine noch in Frankfurt 1678 erschienenen Pia desideria (vgl. Henke, Speners pia desideria und ihre Erfüllung, Marb. 1862 und Hoßbach, Spener und seine Zeit, 3. Aufl., Berlin 1861) hervorgebracht hat; wie aber auch die ärgsten Schmähungen und niederträchtigsten Verleumdungen nicht ausblieben: alles dies müßen wir uns begnügen, hier nur zu erwähnen; der nähere Verlauf gehört als speciell kirchengeschichtlich nicht hieher. In Speners Frankfurter Zeit fällt auch (1666) die Herstellung der Confirmation, die zwar schon im Reformationszeitalter vieler Orten an die Stelle der katholischen Firmung getreten, aber meist in Abgang gekommen war, weil man in ihr eigentlich keinen reellen Inhalt fand. Diesen hat Spener in

das entleerte Gefäß wieder gegossen. (Ueber das Nähere vgl. v. Zezschwitz, Katechetik I. S. 605—613 und Palmer, Katechetik, 5. Aufl. S. 587—595.)

Nach 20jähriger Amtsführung in Frankfurt nahm Spener einen Ruf des Kurfürsten von Sachsen, Johann Georg III., als Oberhofprediger in Dresden an. Die Hauptbedingung, die er stellte, war, daß er frei und ungehindert die Wahrheit verkünden und dabei auf des Kurfürsten eigne Unterstützung rechnen dürfe. Er begann sein Amt in derselben Weise zu führen, wie in Frankfurt; aber bald mußte er empfinden, daß in Sachsen für seine Reformarbeit der Boden viel schwieriger sei. Daß er z. B. in eigner Person die Jugend katechisirte, trug ihm die berüchtigt gewordene Spottrede ein: der Kurfürst habe einen Oberhofprediger gewollt, habe aber statt dessen einen Schulmeister erhalten. Allein er ließ sich durch das Miswollen, das bald genug und immer offener gegen ihn hervortrat, in seiner ruhigen Arbeit nicht stören, weil er diese einmal als göttlichen Beruf erkannte und auf Gottes Segen und Durchhülfe vertraute. Zu Gunsten der Katechese wirkte er es aus, daß ein Landtagsbeschluß dieselbe allen Geistlichen zur Pflicht machte, wie sie schon durch ältere, aber vergessene kirchenordnungsmäßige Befehle ihnen auferlegt war. Uebrigens wollte Spener keinen Zwang angewendet wissen, sondern hoffte, es werde bloß einer ernstlichen Erinnerung bedürfen, um den Eifer der Geistlichen auf diesen Gegenstand zu lenken und die Gemeinden dafür zu gewinnen. Er gab dazu eine eingehende Anweisung, namentlich darauf gehend, daß der Katechismus (d. h. eine zum öffentlichen Gebrauch bestimmte Bearbeitung desselben) nicht auswendig gelernt — denn ins Gedächtnis eingeprägt zu werden, seien eigentlich nur die Kernsprüche der heil. Schrift würdig — sondern durch des Lehrers darüber gestellte Fragen und die Antworten der Schüler der Inhalt zum Verständnis gebracht und diesen für ihr eigenes Glauben und Leben zu eigen gemacht werde. — Alle die Anregungen, die von Spener ausgiengen, fanden wohl eine Menge empfänglicher Gemüther; aber der Widerstand gegen seine Vorschläge ward dadurch ein um so stärkerer, daß die durch ihn hervorgerufene Bewegung der Geister in den sog. pietistischen Streitigkeiten weit größere und allgemeinere Dimensionen annahm, die uns jedoch hier nicht weiter angehen. Eingedenk des Rechtes, das ihm auch dem Kurfürsten gegenüber sein Amt als dessen Seelsorger verlieh und das ihm derselbe bei seiner Berufung noch ausdrücklich zugesichert hatte, hielt er es für seine Pflicht, zu den Aergernissen des damaligen Hoflebens nicht still zu schweigen. Am Bußtage 1689 machte er dem Fürsten in einer schriftlichen Eingabe Vorstellungen über dessen Sinn und Lebenswandel, die aus treuestem Herzen kamen. Das Ende war, daß Spener, der sich in dem ganzen Handel als einen Mann bewies, von dem Kurfürsten seine unerbetene Entlassung erhielt, unmittelbar darauf aber auf die erledigte Propstei zu St. Nikolai in Berlin, die mit einer Rathsstelle im Consistorium verbunden war, berufen wurde; im Juni 1691 zog er nach Berlin. Hier hatte er unter anderem auch förmliche Schulinspection zu führen; um so leichter konnte er seine Katechisationen fortsetzen und ward in diesen und andern Arbeiten von seinem Freund, dem Prediger Schade, unterstützt. In Berlin fand er dankbare Aufnahme, auch die Collegen erwiesen ihm Wohlwollen und Achtung; und als die brandenburgische Regierung auf Speners Betrieb 1694 die Universität in Halle stiftete, konnte er den Theil seiner pia desideria, der sich auf die theologischen Universitätsstudien bezog, in glänzende Erfüllung gehen sehen. Eben die neue Universität aber goß bei den Gegnern Oel ins Feuer; und die Wittenberger führten einen Hauptschlag, indem sie in einer „christlutherischen Vorstellung“ Spenern 283 Ketzereien Schuld gaben; allein wie selbst Gegner Speners sich solcher über alle Begriffe schlechten Machwerke schämten, so wurde dadurch die Bewegung, die von ihm und von Halle ausgieng, natürlich nicht aufgehalten. Es ist unglaublich, mit welcher Roheit und pöbelhaften Gemeinheit damals einzelne Geistliche angeblich im Interesse der Orthodoxie und des reinen Lutherthums gegen Spener und seine Freunde verfuhren, und welche lächerlichen Anschuldigungen man zu erheben sich nicht scheute; all das aber konnte seine Hoffnung auf Besserung der Kirche nicht schwächen, und auf seinem letzten Krankenlager dankte er Gott, „daß er keinen Menschen in der Welt wisse, dem er feind wäre.“ Er starb, von Steinschmerzen befallen, am 5. Februar 1705.

Was den Mann zuvörderst charakterisirt, das ist der auch pädagogisch so höchst

wichtige Grundsatz, daß ihm die Religion wesentlich Frömmigkeit ist. Er legt gegenüber dem Aufgehen der Religion in Lehrsätzen das Hauptgewicht auf die Beschaffenheit des Willens, auf gottgefällige Bestimmtheit des Fühlens und Denkens. Insofern bietet er, so groß sonst die Differenzen sind, eine Parallele zu Pestalozzi. Aber Spenern war darum dennoch das Objective der Lehre keineswegs gleichgültig. Davon gieng ja seine ganze katechetische Thätigkeit aus, daß er warnahm, wie entsetzlich wenig Erkenntnis die Masse der Christen und besonders die Jugend habe; zu klarer, fester Erkenntnis zu helfen, dazu sollte die Katechese dienen. — Jenes Obenanstellen der Frömmigkeit, die damit auch als höchster Zweck aller Erziehung und Bildung erschien, mußte nun allerdings die Wirkung haben, daß manches, auf was man hohen Werth zu legen pflegte, bedeutend geringer taxirt wurde. Spener selbst verachtete keineswegs die Wissenschaft neben der Frömmigkeit, aber es waren andere Wissensgebiete, auf die ihn sein praktischer Sinn hinwies, als die damals noch das allgemeine Vorurtheil für sich hatten, die einzigen zu sein. Die Philologie hielt er hoch, aber allerdings lag ihm vornehmlich an den biblischen Grundsprachen zum Zwecke des Bibelstudiums, wogegen er das überall herrschende Latein, namentlich als Sprache für theologische Schriften und Colloquien, beseitigt wünschte. Philosophie, namentlich griechische, wollte er als Vorübung zur Theologie studirt wissen, aber gereinigt von aller Scholastik und mehr nur historisch. Dagegen legte er auf Physik und Mathematik einen weit höhern Werth; jene fördere auf ihre Weise die Erkenntnis Gottes, diese sei das trefflichste Mittel zur Schärfung des Verstandes. Ist nicht auch hierin schon der Punct erkennbar, an welchem später die Entstehung der Realschulen mit dem Pietismus zusammenhieng? Daß Spener Sinn für Geschichte hatte, bezeugte sich in der Liebhaberei für genealogische und heraldische Studien, denen er sich in jüngeren Jahren hingab; für die höhere Bildung forderte er auch Kenntnis der Geschichte, aber freilich in ziemlich kleinem Format; zu eingehenderen historischen Studien hielt er erst die Mannesjahre für geeignet. Was aber das ihm wichtigste unter allen Lehrfächern, den Religionsunterricht betrifft, so haben wir hierüber (vgl. W. Thilo, Spener als Katechet, Berlin 1840) Folgendes zu sagen:

1. Wenn gegen etwaiges Uebermaß in der Werthschätzung der Verdienste Speners geltend gemacht wird, daß schon vor ihm die alten Katechismusexamina keineswegs allgemein außer Uebung gekommen noch auch völlig unfruchtbar betrieben worden seien, so darf man nur vergleichen, wie Valentin Andreä den Zustand des Jugendunterrichts zu seiner Zeit schildert, um zu ermessen, welch mächtige Impulse von Spener müßen ausgegangen sein. Auch charakterisirt sich die Zeit, in die er eintrat, hinreichend durch die Gründe, mit denen seine Gegner seine katechetischen Intentionen und Anforderungen bekämpften. Die einen sagten: das sei eine Neuerung und schon als solche verwerflich. Die andern sagten, es haben weder die Prediger neben ihren Studien und Amtsgeschäften noch Zeit, sich mit Kindern abzugeben, noch auch finden die Eltern Zeit, um ihre Kinder so lange zu entbehren! Und selbst des Arguments schämte man sich nicht: es sei eine Ungerechtigkeit, den Predigern die Mühe des Katechisirens aufzuerlegen, ohne ihre Besoldung zu erhöhen! Gerade solchem Widerstand gegenüber war Speners Art, ruhig aber beharrlich seine Zwecke zu verfolgen, mit dem beschämenden Beispiel seiner eignen, unermüdeten Thätigkeit voranzugehen, und ohne Zwangsmaßregeln durch Wort und Schrift anregend zu wirken, die allein richtige.

2. Was wir eine katechetische Methodenlehre nennen, das findet sich bei Spener noch in höchst bescheidenem Maße vor. Es ist richtig, was Thilo (a. a. O. S. 38) von ihm sagt: er habe mehr allgemeine sittliche Principien geltend gemacht, von welchen sich die Geistlichen bei ihrer katechetischen Wirksamkeit leiten lassen sollen, als technische Regeln. „Vor allem,“ so lautet eine hieher gehörige Stelle (ebend. S. 35), „müßen wir, die wir andere zu unterweisen begehren, darauf unsere Mühe richten, daß wir selbst in lebendiger, wahrer und heilkräftiger Erkenntnis mehr und mehr fortschreiten und uns in das Bild unsers Herrn erneuern lassen . . . Das war die Methode der heiligen Altväter, deren auch der Herr selbst sich bedient hat, daß wir nicht anders sprechen und lehren, als wir selber thun oder zu thun uns befleißigen.“ So liegt auch in dem Satze (Thilo S. 43): „ich bin der Simplicität zugethan und einer solchen Anordnung beflissen, wie sie die Natur selber vorschreibt“, eher eine Ablehnung als eine Andeutung

fester, objectiver Methodik. — Gewiße Grundzüge einer solchen mußte er aber dennoch geben. Das geschah erstlich materiell durch seine tabulae catecheticae (1683); diese Tabellen umfassen den ganzen christlichen Lehrstoff, aber bloß in Form genauer Dispositionen, die jeden Begriff in seine Momente zerlegen und so dem Katecheten in geordnetem Lehrgang die Puncte fixiren, die er nun mündlich ins Licht setzen soll. Zweitens aber giebt er doch auch für die mündliche Behandlung die nöthigsten Winke in der Vorrede zu seinem katechetischen Hauptwerke: „Einfältige Erklärung der christlichen Lehre nach der Ordnung des kleinen lutherischen Katechismus" 1677 (neue Ausgaben von Detzer: Erlangen 1833; vom evangelischen Büchervereín in Berlin 1846). Dasselbe sollte nicht etwa als Lehrbuch in die Hand der Katechumenen kommen und als Katechismustext dienen, als solchen wollte er bloß den Katechismus selbst gebraucht wissen, sondern die Lehrer sollten diese Erklärung zu Hause lesen, und dann den ihnen hierdurch näher gebrachten, entwickelteren Inhalt frei im Lehrgespräch ausführen. Dies aber dachte er sich in der höchst einfachen Form, daß 1) der Schüler über das Verständnis des Katechismustextes befragt, 2) die dazu dienlichen biblischen Beweisstellen beigezogen und eingeprägt, 3) die geeignete Nutzanwendung für Herz und Leben gemacht werde. Ueber das zweite dieser Erforderniße sagt er: „Sonderlich ist sehr gut, wenn die Schüler stracks zu den Sprüchen geführt werden und lernen alles, wovon sie unterrichtet werden, mit einem gewißen Spruch aus der Bibel zu erweisen." — Eine Frage steigt uns dabei unwillkürlich auf, warum nämlich Spener, dem doch alles daran lag, von traditionellen, also secundären Bildungsmitteln zum Primitiven, zur Quelle selber zu führen, als Text der Katechese immer noch den Katechismus festhält, ohne den so nahen Schritt zu thun, daß er die Bibel selber in Lehrgesprächen katechetisch behandelt hätte. Wir glauben kaum fehlzugehen, wenn wir uns die Ursache dieser Zurückhaltung folgendermaßen denken. Trotz der Idee des allgemeinen Priesterthums, mit welcher Spener Ernst machte, wirkten doch die alten Vorstellungen von der Unmündigkeit des Laien in geistlichen Dingen immer noch insoweit nach, daß es selbst jetzt noch Zeit brauchte, bis man die Möglichkeit sich denken konnte, daß über Gottes Wort auch der Laie, auch das Kind reden könne. Oder anders gesagt: gerade weil die Schrift Gottes Wort ist, blieb man mit den zerlegenden Fragen, mit diesem Zerpflücken noch in ehrfürchtiger Entfernung von ihr stehen. Aus andrer Ursache haben wir es abzuleiten, daß Spener auch nicht daran dachte, Kirchenlieder memoriren und recitiren zu lassen. Für seine vornehmlich didaktischen Zwecke schien ihm ohne Zweifel das poetische Gewand eher hinderlich; und was ein Christenkind von Liedern sich aneignen sollte, das lernte sich, wie er sich wohl dachte, durchs Singen von selbst (s. Palmer, Katechetik 5. Aufl. S. 570 f. Note und Eckstein, die Gestaltung der Volksschule durch den Franckeschen Pietismus, Leipz. 1867, S. 32. 36).

Ueber das Schulwesen im allgemeinen hat sich Spener, wie er mit aufrichtiger Bescheidenheit gesteht, kein gründliches Urtheil zugetraut, er habe darin zu wenig Erfahrung und wisse bloß, was er naturali judicio assequire (Th. Bed. II., S. 97. III., S. 151. 376). Auch eine Pädagogik als System hat er sich nicht ausgebildet. Wie wenig aber das pietistische Erziehungsprincip in ihm ein rigoristisches war, darüber mag zum Schluß noch folgende, auch im Stil echt Spenersche Aeußerung Zeugnis geben. In den Th. Bed. Bd. IV., S. 602 sagt er: „Ich bin nicht in Abrede, daß ich eine solche Strenge, wo den Kindern keine Stunde sich zu ergetzen vergönnt wird, weder vom Christenthum erfordert zu werden, noch den Kindern nützlich zu sein, erkennen kann. Wie ich Exempel weiß, daß junge Leute, so unter der strengen Disciplin, als lange sie bei den Eltern gewesen, gehalten und von den meisten auch erlaubten Ergetzungen wider Willen zurückgerissen worden sind, wenn sie nachmals in die Freiheit gerathen und der verdrießlichen Aufseher los worden, alsdann in ungleich unbändigeres und dissoluteres Leben gerathen sind, als andere, welchen eine ziemliche Freiheit von Jugend auf gelassen worden. . . . . Die stattlichsten ingenia, deren sich Gott manchmal in seinem Reich und zu vielem Guten gebraucht, haben Hitz und Feuer, daher stete Unruh in sich, weswegen sie gewöhnlich, was von der Erbsünde herkommt, die alles verderbet, auch am muthwilligsten sind. Was aber solche sind, die von kleinsten Kindesbeinen an fromm heißen und aber ihre Frömmigkeit meistens in einer Stilligkeit und Trägheit besteht, daß sie aus einem natürlichen Unvermögen weder zum Guten

noch zum Bösen starken Trieb haben: aus denen wird ihr Lebtag selten etwas rechtschaffenes, und wie Gott nicht viel in sie gelegt, so sind sie gemeiniglich auch nicht zu viel bestimmt. Hiemit will ich nicht, daß deswegen jenen feurigen Köpfen ihr Muthwille gestattet werden solle; man soll ihm steuern, aber so, daß das Feuer nicht ausgelöscht, sondern in Ordnung gebracht werde, wo es zu Nutzen und nicht zum Schaden brenne . . . . Es giebt Leute, bei denen eine solche Morosität gleich in der Jugend entsteht, so sie auf ihr Lebtag zu den meisten Verrichtungen untüchtig macht. Denn wo man die Sitten und Gemüthsart, wie sie bei den Alten ist, in den noch jungen Jahren von den Kindern erfordert, so erfordert man etwas, das der Natur und der göttlichen Ordnung nicht gemäß ist, indem wir vielmehr göttlichem Finger auch in dieser natürlichen Ordnung zu folgen und zuzulassen haben, daß eine andere Gemüthsbeschaffenheit der Jungen, eine andere der Alten sei, nur daß das Christenthum in beiden die Regentin bleibe und der Bosheit wehre." — Da haben wir denn bei Spener schon lange vor Rousseau das Princip der Naturgemäßheit; welcher von beiden einen richtigeren Begriff des Natürlichen gehabt, ist nicht schwer zu entscheiden.

**Spiel.** I. Begriff desselben. Das Spiel ist vor allem Thätigkeit und zwar Selbstthätigkeit. Durch dieses Gattungsmerkmal, welches ihm mit der Arbeit gemein ist, unterscheidet es sich nicht bloß von dem sinnlichen Genuß, sondern auch von jeder nur receptiven geistigen Thätigkeit. Ebenso ist es der Ruhe als solcher entgegengesetzt. Denn obschon es zur Erholung dienen kann, so ist die Ruhe, die es bringt, doch nur eine relative, indem an die Stelle der einen Thätigkeit eine andre tritt. — Von der Arbeit unterscheidet sich das Spiel vor allem im Zweck. Denn die Arbeit erstrebt ein außer der Thätigkeit als solcher liegendes Ergebnis von reeller Bedeutung, und was sie thut, geschieht nur um dieses Ergebnisses willen. Es ist möglich, daß die Arbeit selbst, als Thätigkeit, sehr wenig befriedigt, daß sie Ueberwindung kostet und nur durch ihren Zweck oder, wofern dieser noch nicht frei erfaßt worden, durch Gebot und Gehorsam die nöthige Energie erlangt. Anders beim Spiel. Hier ist die Thätigkeit selbst die Hauptsache, in ihr wird unmittelbar die Befriedigung gesucht und gefunden. Ein äußeres Ergebnis fehlt entweder ganz, oder, wo es hinzutritt, hat es in dem Auge des Spielenden nur den Werth eines Symbols und Zeugnisses für die Thätigkeit, die sich vollzog, oder für die Tüchtigkeit, die sich bewährte; eine Dauer wird nicht angestrebt. — Nun hat zwar jede Thätigkeit nothwendig auch eine objective Seite, und so erfordert auch das Spiel einen Inhalt, ein Ziel, worauf es gerichtet sei, ferner ein objectives Gesetz, wodurch es bestimmt werde, mag dieses nun in den Beschränkungen gegeben sein, welche der Spielstoff auferlegt, oder auch in einer positiven Spielregel. Aber darin unterscheidet sich in dieser Hinsicht das Spiel von der Arbeit, daß seinem Inhalte und seiner Regel keine reelle Bedeutung, kein selbständiger Werth beigelegt wird, daß vielmehr das Interesse dafür durch eine Art poetischer Illusion bedingt ist und nur auf dem Boden der Phantasie seine Heimat hat. In dieser Hinsicht ist das Spiel Scherz und erfordert einen gewißen Humor. Wo dieser verschwindet und die Leidenschaften sich entfesseln, da ist das Spiel verdorben. Dabei hat es aber doch auch seinen Ernst. Als einer Thätigkeit, die erfreut, wird ihm ein reeller Werth beigelegt, und diese Schätzung geht natürlich auch auf die objective Seite des Spiels über, sofern diese Bedingung der Thätigkeit und der Freude ist. Auch derjenige wird ein Spielverderber gescholten, welcher die Spielregel misachtend oder das Spielzeug misbrauchend den Ernst des Spiels verleugnet. In dem Gesagten liegt der eigentliche und wesentliche Unterschied des Spiels von der Arbeit. Dazu kommt aber, wenigstens für die pädagogische Betrachtung, noch ein anderes Moment. Eine Thätigkeit, die unmittelbar befriedigen soll, muß frei sein; jede äußere Nothwendigkeit muß fern bleiben. Auch der innere Zwang des Gedankens, das Pflichtbewußtsein, so lange es in Widerspruch mit der Neigung steht, läßt eine ungetrübte und unmittelbare Befriedigung nicht zu. So fordert das Spiel durchaus unbeschränkte Selbstbestimmung und ein harmonisches Zusammenwirken der Gemüthskräfte; jeder Zwang würde es ohne weiteres vernichten. Hiedurch unterscheidet es sich von der Arbeit zwar nicht unbedingt. Denn es giebt ein Ideal der Arbeit, welches den Zwang, den innern wie den äußern, ausschließt, wo in der Begeisterung des Schaffens Lust und Liebe waltet und im Gelingen die Anstrengung unmittelbar zur Freude wird. Dieses Ideal aber wird nur auf einer

höhern Stufe der Bildung erreicht; unsre Kinder sollen erst dazu erzogen werden. Bei ihnen kann jene harmonische Freiheit nur im Spiel oder in dem, was diesem zunächst ähnlich ist, zur Erscheinung kommen. Denn es giebt allerdings noch ein Gebiet kindlicher Thätigkeit, welches an diesem Merkmale des durchaus freiwilligen und harmonischen Lebens Theil nimmt, ohne doch eigentliches Spiel zu sein; nämlich das, was die Pädagogik in engerer Bedeutung Beschäftigung nennt (s. d. Artikel).

Es giebt zwei Arten menschlicher Thätigkeit aus dem Gebiete der Arbeit, die in einem charakteristischen Merkmale mit dem Spiele zusammentreffen. Erstens die schöne Kunst, mit Einschluß der Poesie. Ihre Verwandtschaft liegt darin, daß dasjenige, was sie darstellt, und selbst das nächste Interesse, welches den Darstellenden, wie den Anschauenden bewegt, der Phantasie, nicht der Realwelt angehört. Aber ein höheres Interesse kommt hinzu und giebt der Kunst einen Ernst, der dem Spiele mangelt. Nicht Wirklichkeit will sie darstellen, aber Wahrheit, die Wahrheit in dem Gewande der Schönheit als ihrer vollkommenen Erscheinungsform. Doch nennen wir auf Grund jener Verwandtschaft das Theater ein Spiel und die Darstellung musikalischer Kunstwerke Spielen; wiewohl dieser Sprachgebrauch auf solche Fälle sich beschränkt, in denen die Darstellung mit dem Dargestellten zusammenfällt und die vollendete Ausübung der Kunst selbst das Kunstwerk ist. Darum spielt nur der darstellende Musiker, nicht der Componist als solcher, nur der Schauspieler, nicht der Dichter. Aus der aufgezeigten Verwandtschaft des Spiels mit der Kunst erklärt es sich aber, wie in der Culturgeschichte das Spiel als die historische Einleitung zur Kunst, als Keim derselben auftritt, und wie Schiller (in den Briefen über ästhetische Erziehung) die Entstehung der Kunst aus dem Spieltriebe ableiten konnte. Denn sowie in das Spiel sich die Begeisterung für ideale Wahrheit und Schönheit einmischt, so wird es zur Kunst. — Eine andre Gattung der Arbeit, die mit dem Spiele bei übrigens wesentlicher Verschiedenheit eine gewiße Verwandtschaft hat, ist die für das Leben vorbereitende Uebung zur Ausbildung der Fähigkeit. Diese Vorübungen, ein wesentlicher Theil der Schulerziehung, bearbeiten im Interesse formeller Bildung gewiße Aufgaben (Aufsatzthemen, Rechenexempel u. dgl.), welche ohne unmittelbare Wirklichkeitsbedeutung nur zu jenem Zwecke erdichtet oder aus der Erinnerung reproducirt sind. Es leuchtet ein, daß in solcher Uebung die Thätigkeit von der Seite ihres Objectes betrachtet, der spielenden ähnlich ist. Zwar überwiegen die unterscheidenden Merkmale, der Zweck der Ausbildung, die strenge Arbeit, die Pflicht mit ihrer zwingenden Auctorität. Dennoch versteht man im Hinblick auf jene Aehnlichkeit, wie die Römer die Kinderschule als ein Spiel (ludus), als ein Vorspiel für das Leben betrachten konnten. Eine ähnliche Anschauung war es, wenn Griechen und Römer da, wo bei großer geistiger Arbeit die unmittelbar praktische Geschäftigkeit und die Pflicht des bürgerlichen Lebens ausgeschlossen war, von Muße (otium, σχολή) redeten, woraus selbst der Name Schule entstanden ist.

Im Hinblick auf die früheste Entwicklungsstufe des kindlichen Geistes haben wir noch von einer Seite her das Gebiet des Spiels zu begrenzen. Dem frühesten Alter fehlen sowohl zum Spiele wie zur Arbeit noch die innern Bedingungen. Das Kind kann Phantasie und Wirklichkeit noch nicht mit deutlichem und sicherm Bewußtsein unterscheiden; es ist mithin noch nicht im Stande, ein Phantasieinteresse als solches im bewußten Gegensatze zur Wirklichkeit, zu verfolgen, d. i. es kann noch nicht spielen. Zur Arbeit aber, im gewöhnlichen Sinn des Wortes, fehlt ihm das deutliche Bewußtsein des Zweckes. Der Trieb zum Wissen und Können in seiner ersten noch ganz freiheitslosen Gestalt wirkt und arbeitet in ihm, aber es selbst arbeitet noch nicht. Will man hier von einer Schule sprechen, so ist es die „Schule der Natur“, und was Comenius von der Mutterschule behauptet, daß sie den Grund zu allen Wissenschaften und Künsten lege, das gilt eigentlich von jener früheren.

II. Wir wenden uns von dem Begriffe des Spiels zu der Frage nach seiner pädagogischen Bedeutung. Wie verhält es sich zu dem Zwecke der Erziehung? Ist es der Erreichung desselben förderlich? Oder haben diejenigen Recht, welche in dem Spieltriebe der Kinder nichts als ein Hindernis der Erziehung erblicken? Oder müßen wir denjenigen beistimmen, welche urtheilen, daß das Spiel zwar zuläßig, für den Erziehungszweck aber völlig gleichgültig sei und eine pädagogische Betrachtung kaum verdiene? Irren wir nicht, so ist diese letzte Ansicht in den gewöhnlichen Erziehungs-

kreisen noch jetzt vorherrschend; während dagegen jene dem Spiel entschieden ungünstige Beurtheilung, welche einst in der hallisch-pietistischen Erziehungsweise praktische Geltung hatte und auch theoretisch vertreten ward, jetzt wenig Anhänger mehr zählt. Schon der württembergische Pietismus Bengels und Flattichs überwand diesen Standpunct. Die neuere Erziehung, soweit sie mit theoretisch-praktischer Besonnenheit ihr Werk treibt, hat sich allgemein für eine günstige Beurtheilung des Spiels entschieden; sie erkennt in demselben eine wesentliche und unentbehrliche Ergänzung für die strengere Seite ihrer Einwirkung. Wir wollen im Folgenden versuchen, dieses positive Verhältnis des Spiels zu der Erziehung und zugleich die Grenzen desselben im Anschluß an den erörterten Begriff zu begründen und im besondern nachzuweisen.

Schon als Erholungsmittel ist das Spiel dem Zwecke der Erziehung förderlich, indem es die Kraft zur Arbeit erneuert. Es ist wahr, auch ein Wechsel verschiedenartiger Arbeiten kann diesen Zweck einigermaßen erreichen, und hierauf gründete sich das System Franckes, welcher die eigentlichen Studien mit sogenannten Recreationen, d. i. leichteren, mehr die Körperkräfte in Anspruch nehmenden Beschäftigungen, die jedoch auch als Arbeiten angesehen wurden und unter das Gebot gestellt waren, abwechseln ließ. Jedenfalls aber bleibt die Arbeit immer eine zweckmäßig ernste Thätigkeit, und erfordert in dem erziehungsbedürftigen Alter die Selbstüberwindung des Gehorsams; und von der Anstrengung dieses Zwangs kann doch nur das Spiel oder die freigewählte Beschäftigung völlige Erholung gewähren. — Aber es kommt ein Zweites hinzu, das Bedürfnis der Freude. Schon Luther sprach es aus, daß den Kindern Freude und Ergetzen so hoch vonnöthen sei, wie Essen und Trinken. Auch Francke erkannte die Nothwendigkeit der Ergetzung. Da er das Spiel für bedenklich hielt, so wählte er das Mittel, die Kinder von Zeit zu Zeit zu bewirthen. Aber was ist Sinnengenuß gegen die Freude des Spiels? Mag er auch für den Augenblick mehr reizen, so bringt er doch keine volle Befriedigung, wenn nicht das Spiel hinzutritt; er verscheucht die Langeweile, die verhaßteste Feindin, nur für den Augenblick. Und wie viel edler und wohlthätiger ist die Freude, welche das Spiel gewährt! Indem sie auf Thätigkeit sich gründet, erhebt sie das Gemüth über die Trägheit und Indolenz der bloß sinnlichen Interessen. Dazu kommt, daß das Spiel, vermöge des Phantasieelements, in dem es sich bewegt, wenigstens in seinen reinen, von realistischem Gewinn ungetrübten Gestaltungen, auch die egoistischen Reizungen viel leichter fern hält, als der Sinnengenuß und die Freude des Besitzes.

Wichtiger noch ist ein dritter Punct. Das Spiel ist außer der „Beschäftigung“ im Leben des Kindes das einzige Gebiet einer frei aus dem Innern quellenden Activität (vgl. d. Art. Selbstthätigkeit). Diese Selbstbestimmung in Harmonie des Wollens und der Neigung, mit dem frischen, freudigen Muthe der eignen That, mit der Wärme und Lust zwangloser Ausführung, so unbedeutend an sich der Inhalt sein mag, den sie sich erwählt hat, ist als Form persönlicher Thätigkeit betrachtet, eine psychologisch bei weitem vollkommenere Erscheinung, als der gleichzeitige die Pflicht erfüllende Gehorsam mit seinen inhaltlich bedeutendern Ergebnissen. Sie ist die formelle Seite des Keimes, aus welchem unter dem Einflusse der Erziehung die höhere in der Wahrheit gegründete Freiheit sich entwickelt, wodurch dann die Pflichterfüllung selbst zu einem Acte ursprünglicher Selbstbestimmung und überwindender Liebe wird. Jeder Keim aber muß genährt, jede Kraft bethätigt werden, wenn eine gedeihliche Entwicklung sich vollziehen soll. Auch die Freiheit als solche, ehe sie die höhere Stufe ihrer Wirksamkeit erreichen kann, bedarf der Pflege und Uebung. Man pflegt sie, indem man ihr die Bedingungen ihrer Bethätigung sichert, üben aber kann sie nur sich selbst, mit eignen Kräften, indem jede Art äußerer Nöthigung fern bleibt. Gerade darin nun besteht ein großer Segen des Spiels, daß es zu dieser Uebung Gelegenheit, Stoff und Aufmunterung bietet, ohne doch der Pflicht und der Arbeit störend in den Weg treten zu müßen. Denn die beiderseitigen Gebiete sind ihrem Wesen nach zu verschieden und sondern sich auch im Bewußtsein und Urtheil der Kinder zu deutlich, als daß es einer guten Erziehung schwer sein könnte, sie auch in der Praxis auseinander zu halten und eine Uebertragung der Consequenzen des einen auf das andre zu verhüten. Wenn es denn gleich Individualitäten gegeben haben mag, die schon in den Kinderjahren so von ernstem Streben erfüllt waren, daß sie das Spiel nicht liebten und höchstens wie die

Erwachsenen zur Erholung bedurften, so dürfen wir doch als Regel den Erfahrungssatz aussprechen: Wo der Geist des Spiels sich in Kindheit und Jugend nicht kräftig entwickelt, da fehlt es an der Kraft selbstthätig persönlichen Lebens; und wo eine irrende Erziehung das Spiel versagt, da ist die Bildung eines tüchtigen Charakters gefährdet.*)

Doch nicht allein die Kräfte der freien That und des unabhängigen Wollens finden in den Spielen und freien Beschäftigungen der Jugend Uebung und Förderung, sondern auch manche andre, werkthätige und sachbezügliche, körperliche sowohl wie geistige Kräfte. Und obgleich das Spiel diesen Theil seiner pädagogischen Bedeutung mit dem Unterricht und der ernsten Leitung im Gebiete der Pflicht und der Arbeit nicht allein theilt, sondern der strengeren Haus- und Schulerziehung hierin den Vorrang lassen muß, so ist doch auch sein Beitrag nicht gering zu schätzen und es giebt Seiten dieser objectiven Ausbildung, welche unter Umständen und besonders in der früheren Zeit des Knabenalters mit besserem Erfolge dem Spiel überlassen werden. Die Gesundheit, Kraft und Gewandtheit des Körpers verdankt einen großen Theil ihrer Förderung den Bewegungsspielen. Ebenso wird Auge und Hand durch mancherlei Spiele und Beschäftigungen gebildet. In den kunstähnlichen Gestaltungen, welche hierbei erstrebt werden, sowie in manchen geselligen Spielen findet die Phantasie Belebung, Ordnung und Maß, und der ästhetische Sinn seine erste Schule. Wie durch die geselligen Spiele als solche der gesellschaftliche Sinn, der Geist der gegenseitigen Selbstbeschränkung, der Verträglichkeit und Billigkeit Nahrung finde, bedarf keiner weitern Ausführung. Ferner erfordern und üben manche Spiele Muth und Geistesgegenwart, alle ohne Ausnahme Aufmerksamkeit, Sammlung der Kraft und Ausdauer. Nicht zu übersehen ist endlich, daß manche Spiele, z. B. das Schachspiel und andre Brettspiele, auch die bessern Kartenspiele dem Verstande und dem Gedächtnis eine nicht unbedeutende Uebung gewähren. Und alle diese Anregungen und Uebungen gewinnen beim Spiel eben durch den Charakter der Freiwilligkeit eine um so größere und fruchtbarere Wirksamkeit. Hieran schließt sich nun auch der Vortheil an, den das Spiel dem Erzieher für die Kenntnis der Individualitäten, insbesondre der Charakteranlagen, nicht selten aber auch der objectiven Talente darbietet. Denn bei der pflichtmäßigen Arbeit kommen die originellen Tendenzen und Fähigkeiten nur unvollkommen zur Erscheinung; es fehlt in Bezug auf manches die Gelegenheit, noch häufiger der Antrieb und Muth der Selbstoffenbarung. Oft geschieht es infolge davon, daß ein origineller und energischer Kopf von dem Lehrer nach seinem Verhalten in der Schule einseitig und falsch beurtheilt wird. Wird der Lehrer, wenn er ihn, wie er sich beim Spiele giebt, durch eigne Beobachtung oder durch Mittheilung anderer — denn die Eltern namentlich gewinnen leichter einen Einblick in das freie Treiben der Jugend — von ganz andrer Seite kennen lernte, nicht neues Vertrauen fassen und mit pädagogischer Liebe auf Mittel sinnen, ihn auch in den Studien zu einem gedeihlichen Erfolge zu führen? — Ueber bestimmte Talente, die eine Hinweisung auf den künftigen Beruf geben könnten, wird man zwar nur mit Vorsicht aus den Spielen der Kinder ein Urtheil schöpfen dürfen. Je jünger sie sind, desto oberflächlicher und wechselnder sind ihre Neigungen und Bestrebungen. Nicht jeder, der als Kind einst „auf dem Schemel gepredigt hat," wird

*) Daß unser Volks- und unser Schulleben in dieser Beziehung noch vieles zu wünschen übrig läßt, kann nicht verkannt werden. Veredlung der Freuden des Volks ist eine hochwichtige Angelegenheit der Volkserziehung, der Aufmerksamkeit des Staatsmanns werth. Mezger sagt in einem anregenden Aufsatz über Wagners schönes Buch: Tom Browns Schuljahre (Jahrb. f. Pädag. 1870 Bd. 102 S. 229 ff.): „Es ist in unserem Deutschland am Volk und an der Jugend viel dadurch gesündigt worden, daß man so manche farbige Volkssitte und Volksfreude im grauen Einerlei des Polizeistaats hat erbleichen lassen. Und doch hebt es wesentlich die Lebenslust und Spannkraft eines Volkes und erweitert die Lebensanschauungen des heranwachsenden Geschlechts, wenn Alt und Jung, Hohe und Niedere, das Volk und seine künftigen Leiter je und je aus einem Becher gemeinsamen Feiertagens trinken." Das weiß der Engländer und erkennt den Spielen der Jugend eine hohe Bedeutung zu, nicht nur für die Schulwelt, sondern für das ganze Volksleben. Jener mannhafte Sinn der englischen Jugend, jene bei so vielen hervortretenden Vorzüge der Selbständigkeit und Festigkeit des Charakters, der Besonnenheit und Entschlossenheit, der Geradheit und Zuverläßigkeit — sie werden namentlich auch durch die überall mit Vorliebe getriebenen mannhaften Jugendspiele gepflegt und entwickelt.

später sich zum Pfarramt eignen. Doch verdienen die freien Bestrebungen der gereifteren Knaben in dieser Hinsicht eine ernste Aufmerksamkeit.

III. Der Begriff des Spiels prägt sich in einer ungemein großen Mannigfaltigkeit von Gestalten aus, die auch hinsichtlich ihres pädagogischen Werthes verschieden sind. Wir versuchen, sie nach allgemeineren Gesichtspuncten zu ordnen und gruppenweise zu charakterisiren.

1. Den Anfang mache die mit Recht bei der Jugend besonders beliebte und von den Pädagogen geschätzte Gruppe der Bewegungsspiele, in ihrem Gegensatze zu denjenigen Spielen, welche bei ruhendem Körper, sitzend, ausgeführt werden. Bei den letztern spielt eigentlich nur die Seele, und der Körper leistet dabei gleichsam nur Handlangerdienste. Anders ist es bei den Bewegungsspielen. Hier übernimmt die Körperkraft einen wesentlichen Theil der spielenden Thätigkeit; es spielt der ganze volle Mensch mit Leib und Seele und man kann sie daher nicht unpassend als anthropologische oder als Vollspiele bezeichnen. Darum besteht ihr eigenthümlicher Segen auch nicht bloß in der körperlichen Kräftigung, sondern die gesammte Thatkraft der Person steigert sich hier zu höherer Energie, als bei den andern; so sind diese Spiele im eminenten Sinne ein Gleichnis menschlichen Handelns. (Vgl. hierüber d. Art. Bewegungsspiele.) — Wenn die „sitzenden", einseitig psychischen Spiele in dieser Beziehung den Bewegungsspielen an Bedeutung nachstehen, so haben sie hinwiederum gerade durch die Einseitigkeit, die ihren Charakter ausmacht, ihren eigenthümlichen Werth, indem sie Anlaß und Aufforderung bieten, die geistige Kraft in ihren besonderen Richtungen und Functionen eingehender zu bethätigen. So kennzeichnen sich die meisten Brettspiele als Spiele des Verstandes und des Scharfsinns; andere, z. B. die Räthsel- und Vergleichungsspiele als Spiele des Witzes; so ist es die freigestaltende oder nachbildende Phantasie, welche in dem Puppenspiele der Mädchen herrscht, sowie in allen denjenigen Spielen, welche irgend einen fügsamen Stoff zu allerlei Gestaltungen benutzen. Und dazu kommen endlich als vierte Gruppe die reinen Glücksspiele, in welchen die Thätigkeit der Seele zu einer erwartungsvollen Spannung mit Ausschluß aller eigentlichen Activität (wenn man nicht die Uebung des Gleichmuths als eine solche betrachten will) herabsinkt. In die 3 ersten Gruppen brauchen wir nicht näher einzugehen, ihr Werth leuchtet ein. Dagegen wird die letzte mit Recht für bedenklich gehalten. Denn in den reinen Glücksspielen giebt der Zufall nicht etwa nur Bedingungen und Grundlagen zu einer wirksamen Thätigkeit, sondern er bestimmt ganz allein den Erfolg eines rein äußerlichen Thuns, und jede rechtmäßige Bekämpfung oder Benutzung des zufällig Gegebenen fällt weg. So läßt also das Hazardspiel die Seele öde und leer und erfordert, um Reiz zu haben, einen fremdartigen Zusatz, der durch Uebereinkunft damit verbunden wird. Ein solcher kann im Interesse heiterer Geselligkeit gewählt sein, indem irgend ein Scherz, auch wohl ein Witzspiel, etwa eine Pfänderlösung sich anschließt, und in solchem Falle kann das Glücksspiel ein Recht auf Zulassung erwerben. Oder aber es ist dem glücklichen Sieger ein Gewinst in Aussicht gestellt, wodurch dann, insofern derselbe über den Scherz hinausgeht, das Spiel als solches aufgehoben und zu einem Mittel des Erwerbes herabgewürdigt wird. Es ist bekannt genug, wie hiebei egoistische Leidenschaften gereizt und genährt werden, am meisten, wenn der Gewinst in Geld besteht, was niemals, soweit pädagogischer Einfluß reicht, zugelassen werden sollte. Dazu kommt, daß bei solchen Spielen die Versuchung zu Betrug sehr nahe liegt, zumal wo der Gewinn lockt; aber selbst ohne diesen Reiz kann schon das Bedürfnis, dem öden Spiele ein Thätigkeitselement beizumischen, dieselbe herbeiführen.

2. Wir wenden uns zu einer zweiten Eintheilung, die ebenso wie die erste, aber von einem andern Gesichtspuncte aus, das ganze Spielgebiet beherrscht. Den Eintheilungsgrund bildet hier die Art des Interesses, wodurch das Spiel sich belebt. Vergleichen wir z. B. das Ballspiel der reiferen Knaben oder das Schachspiel mit einem Reigenspiele, woran Mädchen sich erfreuen, oder mit der Geschäftigkeit der Kleinen, spielend aus Bauklötzchen Gestaltungen hervorzubringen, so ist hier ein bestimmter Gegensatz erkennbar. Dort wird gekämpft, gewettet; das Interesse richtet sich auf die Bewährung und Selbsterfahrung der eignen Kraft; das Streben geht in diesen meist geselligen Spielen auf Sieg, und es gehört der Humor des Spielgeistes dazu, daß nicht, wo der Sieg ausbleibt, die Freude sich in Leid verwandle. Ganz anders in

den Beispielen, die wir jenen gegenüberstellten. Hier vergessen die Kinder sich selbst über dem Werke ihrer Thätigkeit. Ist das Spiel gesellig, so ist das Werk ein gemeinsames, und alle nehmen an der gleichen Freude Theil. Das Interesse an der eignen Kraft oder Geschicklichkeit kann erst in zweiter Linie hinzutreten, es ist nicht das Motiv des Spiels. Wir wollen jene erste Classe Wettspiele, diese zweite reine Darstellungsspiele nennen. — Dem psychologisch entgegengesetzten Charakter dieser beiden Spielgruppen entspricht nun auch ihre verschiedenartige Bedeutung für die Erziehung. Von den Glücksspielen abgesehen sind die Wettspiele mehr als die bloß darstellenden geeignet, den Spielernst zu sichern und die Energie der Kräfte bis zu eigentlicher Anstrengung und freier Selbstüberwindung zu steigern. In dieser Steigerung und entsprechenden Uebung ordnungsmäßig wirkender Kräfte liegt der eigenthümliche Vorzug der Wettspiele. Mit diesem Vorzug ist aber zugleich die Gefahr verbunden, daß das subjective Interesse einen egoistischen Charakter annehme und in Leidenschaft ausarte. In solchem Falle geht unter dem Drucke eines falschen Spielernstes der Humor verloren, das Spiel hört auf Spiel zu sein, und die dabei immerhin sich ergebende Uebung und Stärkung der Kräfte kann den Nachtheil, den das Gemüthsleben davon hat, nicht aufwiegen. Darum hat die Erziehung hier zu wachen, und zwar muß sich ihre mäßigende, einschränkende, abwehrende Sorge auch auf die edleren Kampfspiele erstrecken; auch bei diesen können Ehrgeiz, Eifersucht, Neid, Verdruß und Aerger eine schlimme Rolle spielen. — Bei weitem harmloser, gemüthlicher, in ihrer Heiterkeit gesicherter sind die reinen Darstellungsspiele. Sie erfreuen rein durch die Thätigkeit als solche und durch das Werk, und wenn in zweiter Linie die Freude an dem eignen Können hinzutritt, so ist auch diese harmloser, da dieses Können nicht in Widerstreit mit einem fremden Können ins Bewußtsein tritt. Wo dennoch bei diesen Spielen die Subjectivität zu egoistischer Neigung gesteigert wird, da trägt eine fehlsame Erziehung die Schuld; denn ein unpädagogisches Lobpreisen und Bewundern kann freilich auch hier Selbstgefälligkeit und Ehrgeiz erzeugen und die Unschuld der reinen Spielfreude trüben. Doch liegt auch in der Natur der reinen Darstellungsspiele eine schwache Seite. Wie bei den Wettspielen der Humor, so ist hier der Spielernst weniger gesichert. Es kann hier dasjenige eintreten, was man Spielerei nennt, ein ungeordnetes launenhaftes Spielen oder Spielenwollen, ohne festes Ziel, rechte Sammlung und Ausdauer, ebenso energielos, wie die Arbeitsscheu, mit der es gern Hand in Hand geht. Auch hier hat die Erziehung eine Aufgabe.

3. Spiele sind auch darin von einander verschieden, daß die einen ein **Spielzeug** erfordern, die andern nicht. Auch dieser Unterschied hat eine psychologische Grundlage. Es ist nämlich nicht jeder Gegenstand, der zum Spielen dient, damit auch ein Spielzeug, wenn schon es Gegenstände giebt, die in dem einen Spiele unter diesen Begriff fallen, in andern nur Werkzeuge sind. Die Schachfiguren z. B. werden nie Spielzeuge genannt, sie sind nur Werkzeuge oder Hülfsmittel. Dagegen ist dem kleinen Mädchen die Puppe wahres Spielzeug, wie gleichermaßen dem Knaben seine Bleisoldaten u. s. w. Der Ball, den Größeren ein bloßes Hülfsmittel, ist den Kleinen ein Spielzeug. Worin besteht nun der Unterschied? In allen jenen Fällen, wo das Geräth oder der Stoff nur als Hülfsmittel erscheint, giebt der Gedanke des Spiels, die Idee desselben dem Verfahren seine Richtung und Bestimmtheit; in ihr liegt das Princip des Spiels. Ist hierbei ein Geräth nöthig, so kann dies keine andre Bedeutung haben, als jener Idee zu dienen. Von der Idee aus wird es von den Spielenden, wenn nicht erfunden oder gewählt, doch verstanden, gewürdigt und angewendet. So sind die Figuren des Schachspiels nichts anderes, als conventionelle Zeichen, dazu bestimmt, die verschiednen in der Spielregel enthaltenen Functionen zu versinnlichen und die Wirkungen derselben im Verlauf des Spiels für das Bewußtsein zu fixiren. Ganz anders verhalten sich die Spiele, welche eines eigentlichen Spielzeugs bedürfen. Hier liegt das Princip im Spielzeuge selbst, durch die Natur desselben wird das Spiel in seiner Richtung und in der Mannigfaltigkeit seiner Gestaltungen bestimmt; durch sie läßt das Kind sich leiten, indem es mit dem Spielzeuge alles dasjenige vornimmt, wozu dieses Anregung und Möglichkeit gewährt; in ihm hat es gewißermaßen das Spiel selbst im Keime. Darum schätzen auch die Kleinen ihre Spielsachen in ganz andrer Weise, als jene andern ihre Hülfsmittel; sie widmen ihnen eine Art von Liebe,

als wenn sie lebend und gleichsam Spielkameraden wären; kein Wunder, da sie ja auch Anregung und Belebung von ihnen haben. Suchen wir das Wesen dieser Eintheilung in kurzen Worten zusammenzufassen, so ist klar, daß hier der Eintheilungsgrund in jenem Doppelgange geistiger Thätigkeit liegt, welchen man mit den Ausdrücken synthetisch und analytisch zu bezeichnen pflegt. Hiernach wird es zuläßig sein, jene Spiele, welche des Spielzeugs nicht bedürfen, als synthetische, die entgegengesetzten als analytische zu bezeichnen. Diese letzteren gehören vorzugsweise dem jüngern Alter an, jene ersteren dem vorgerückteren. Was den pädagogischen Werth der Spiele bei dieser Eintheilung betrifft, so kommt es hier vorzugsweise auf den Spielraum, d. i. auf das Maß der Bethätigung an, welche sie den Spielenden gewähren. In der ersten Gruppe hängt dieses Maß von der mehr oder weniger fruchtbaren Idee und von der enger oder weiter gefaßten Regel ab. Es giebt hier neben solchen, die in hohem Grade unterhaltend und belebend sind, auch andre allzu einfache, welche den Thätigkeitstrieb bei vorgeschrittener Entwicklung nicht mehr befriedigen und langweilig werden. Bei den analytischen Spielen hängt der Spielraum von der Beschaffenheit des Spielzeugs ab; und zwar steht er mit dem Reichthum und der Bestimmtheit der künstlerischen Gestaltung und Ausbildung desjenigen, was als Spielzeug dienen soll, in umgekehrtem Verhältnisse. Nur den Keim eines Spieles, nicht gleichsam ein schon vollendetes Spiel soll das Geräth darstellen, Stoff und Anregung zur Thätigkeit soll es geben, nicht ein Schauspiel zu thatloser Bewunderung.

4. Endlich zerfallen alle Spiele in gesellige und einsame. Die Bewegungsspiele sind vorzugsweise gesellig, doch läßt z. B. das Kreiselschlagen, das Stelzenlaufen eine vereinigte Thätigkeit mehrerer nicht zu, und wenn wir die Kinder sich gern in ganzen Scharen mit diesen Spielen umhertummeln sehen, so ist hier die Geselligkeit ein nur hinzukommendes Element. Die Wett- und Kampfspiele scheinen auf den ersten Blick die Einsamkeit ganz auszuschließen; fassen wir sie aber, wie oben definirt worden ist, als Spiele, bei denen das Interesse des Kraftbewußtseins vorantritt, so gehören außer dem Einsiedler- oder Nonnenspiel auch die ebenfalls ganz ungeselligen sogenannten Geduldspiele dieser Gruppe an. Unter den reinen Darstellungsspielen sind beide Formen gleichmäßig vertreten; für das zartere Alter eignen sich mehr die einsamen, zugleich einfacheren, für das vorgerücktere die geselligen, schwierigeren. Während endlich die synthetischen Spiele in ihrer Mehrzahl eine gemeinsame Thätigkeit erfordern, so begünstigen dagegen die analytischen, bei denen das Spielzeug die Stelle des Spielkameraden vertritt, die Einsamkeit. Doch pflegen sie gesellig zu werden, sobald sie zugleich den Charakter von Wettspielen annehmen; und selbst bei dem reinen Darstellungsinteresse muß z. B. das Puppenspiel die Geselligkeit als wesentliches Moment in sich aufnehmen, wenn es sich zu einer vollständigeren Darstellung des häuslichen Lebens entwickelt, womit es denn freilich zugleich, in der selbständigen Erfassung dieser Idee, seinen Charakter ändert und synthetisch wird. — Was den pädagogischen Werth betrifft, so sind die geselligen Spiele zwar anregender und belebender, auch ist ihr Einfluß auf die Bildung der Spielenden vielseitiger; doch liegt auch die Gefahr einer allzugroßen, zum Theil selbst leidenschaftlichen Aufregung hier näher; wogegen die stille Sammlung und ruhige Sinnigkeit der einsamen Spiele namentlich für die Kleineren eine wahre Wohlthat ist. — Eine besondere Betrachtung verdient in dieser Hinsicht noch eine Abart der geselligen Spiele; es sind diejenigen, welche vorzugsweise Gesellschaftsspiele genannt werden. In ihnen bleibt nämlich die Geselligkeit nicht die bloße Form, in welcher das Spiel sich vollzieht, sondern wird recht eigentlich zum Zwecke; man ist nicht gesellig um zu spielen, sondern spielt um gesellig zu sein. Wie die reifere Jugend, Jüngling und Jungfrau, „über den Fels und die Eiche" sich zu unterhalten pflegen, nur um etwas miteinander zu thun zu haben und womöglich einander zu gefallen, — so muß auch das Spiel in seinen verschiedensten Gestalten, wenn es nur gesellig ist, dieser Absicht dienen. Wir haben nichts dagegen; aber als eine große pädagogische Verirrung müßen wir es bezeichnen, wenn zugelassen oder gar herbeigeführt wird, daß schon die Spiele der Kinder und der ungereiften Jugend diese Wendung nehmen. In der eigentlichen Kinderzeit geschieht das freilich nicht leicht; in den Spielzweck vertieft, gehen die beiden Geschlechter noch ganz unbefangen miteinander um. Nur wenn die Kinder viel in die Umgangskreise und Spiele der Erwachsenen hereingezogen werden,

kann thörichte Nachahmung und mit der Zeit Frühreife entstehen, bei Mädchen leichter als bei Knaben. Bedenklicher ist die Uebergangszeit, wo man mit gutem Grunde in den Schulen die Geschlechter zu trennen pflegt, und wo durch ein natürlich-ethisches Gefühl geleitet der Knabe „sich stolz vom Mädchen reißt“. Denn eben dieses Gefühl deutet eine Gefahr an, und nicht immer wird vorzeitige Erregung, weichliche Schwärmerei und thörichtes Bestreben vermieden, wenn in diesem Alter Knaben und Mädchen zu gemeinschaftlichem Spiele sich zusammenfinden. Man weiß, wie ungünstig Pfänderspiele wirken können. Das Aeußerste pädagogischer Irrung aber ist es, wenn Eltern, meist nicht ohne Mitwirkung eitler Motive sogenannte Kinderbälle veranstalten. Im besten Falle misglückt ein solches Unternehmen durch die Unbehülflichkeit oder Ungebundenheit der Kinder, vornehmlich der Knaben, und die entstandne Unordnung in Verbindung mit der ausgestandnen Langenweile verhütet fürs erste eine Wiederholung. Wo es aber gelingt und die Jugend Geschmack daran findet, da wird es bei der Mehrzahl nicht ohne Schaden abgehen. Die unbedeutenderen und trockeneren Naturen werden zu einer geistlosen und durchaus unkindlichen Schätzung von Umgangsformen herangezogen, deren Sinn und Motiv sie noch nicht verstehen, bei den weichern und reizbarern aber werden Erregungen der Gefühle und Phantasieen erzeugt, die ihrem Alter noch fern bleiben sollten, und nur die derberen und klareren werden das Ganze als ein Spiel gewöhnlicher Art ansehen und mit Humor ohne Nachtheil zu Ende bringen.

IV. Es ist endlich noch unsere Aufgabe, die Pflicht der Erziehung in Bezug auf das Spiel der Kinder eingehender und vollständiger ins Auge zu fassen. Eine besonnene und treue Erziehung wird sich hiebei theils abwehrend, versagend und beschränkend verhalten, theils wird sie ein gutes und zeitgemäßes Spielen zu befördern und sogar mit weiser Absichtlichkeit die Frucht desselben zu erhöhen suchen. Es bedarf kaum der Erinnerung, daß zwar das Spielen nicht geboten werden kann, wohl aber das Nichtspielen. Dies gilt nicht bloß von Spielen, die an sich ungeeignet sind, sondern auch von guten Spielen für besondere Fälle, wenn Leidenschaft und Unfrieden sich der Spielenden bemächtigt hat, oder wenn das Spiel nicht zeit- und ortsgemäß ist. Denn der beschauliche Verkehr mit der Natur, das gemüthliche Gespräch zwischen Hausgenossen, die gelegentliche Belehrung, die gemeinschaftliche Erhebung zu Gott, die häuslichen Geschäfte und Dienstleistungen, endlich die eigentliche, strenge Arbeit, das Lebenselement der Schule und zum Theil auch des Hauses, dieses alles hat neben dem Spiele sein großes, zum Theil überwiegendes Recht, und die Zeiten des Spieles und der freien Beschäftigung müßen sich danach beschränken und ordnen. Auch nicht an jedem Ort ist jedes Spiel zuläßig. Die Jugend, vornehmlich die Knaben nehmen nicht gern Rücksichten; sie denken nicht daran oder achten es nicht, daß durch den Lärm ihrer Spiele die Erwachsenen gestört oder belästigt werden, und obgleich in dieser Hinsicht einiges zu ertragen ist, so setzt doch theils das Bedürfnis des Gesammtlebens, theils die pädagogische Rücksicht auf die Knaben selbst hier nothwendige Grenzen. — Manche Bewegungsspiele können Gesundheit und Leben in Gefahr bringen, wie z. B. Schlittschuhlaufen, Schwimmen, Klettern. Es ist Pflicht, solche Gefahr zu verhüten. Aber nur da, wo sie unmittelbar nahe liegt, wo der bedenkliche Ausgang mit Gewißheit oder doch mit Wahrscheinlichkeit vorauszusehen ist, wird der besonnene Erzieher sich entschließen, diese Uebungen der Kraft und des Muthes unbedingt zu versagen. Denn gewagt muß etwas werden, wenn nicht die freie Bewegung des kräftigeren Knabenalters allzusehr beschränkt und der Segen derselben zum großen Theil vereitelt werden soll. Natürlich fordern wir dabei, daß die Erziehung, wenn sie den Zögling seinem Muthe überläßt, ihn vorbereitet habe; sie hat ihn mit Ernst, aber ohne Aengstlichkeit auf die möglichen Gefahren aufmerksam zu machen und ihn zu warnen, sie hat ihm Anleitung zu geben, wie denselben auszuweichen oder zu begegnen, sie muß ihn auch praktisch durch Uebung und eigentlichen Unterricht vorbereitet haben. Dies letzte leistet die Gymnastik (im umfassenden Sinne des Worts). Wir fordern ferner auch Aufsicht, soweit sie vernünftigerweise möglich ist. Sie ist eine sehr wirksame Kraft der Erziehung nicht bloß zur Abwehr der Ausschreitungen jugendlicher Rücksichtslosigkeit, sondern auch in diesen Gefahren. Zwar darüber dürfen wir uns nicht täuschen, als reale Gegenwart des Erzieherauges ist sie nur in wenigen Fällen möglich, zumal in ihrer Anwendung auf die Spiele des derberen Knabenalters. Jedoch die Aufsicht reicht

weiter als das physische Auge. Sind die Knaben in Achtung, Vertrauen und Gehorsam dem Erzieher verbunden, sind sie durchdrungen von dem Gefühl seines Ernstes und seiner Liebe, so wird sein warnendes, nicht ängstliches, aber ernstes Wort, sein väterlich besorgtes, aber vertrauendes Auge ihnen auch in der Ferne gegenwärtig sein, sie von manchem wilden und unbesonnenen Unterfangen zurückrufen und in allem zur Besonnenheit und Vorsicht mahnen.

Fördern und unterstützen kann der Erzieher das Spiel seiner Zöglinge freilich nicht durch Auctorität und Gebot, außer insofern die Schranken, die er setzt, und die Mäßigung, die er bewirkt, auch dem Spiele selbst förderlich sein werden. Aber er fördert es positiv, indem er Zeit und Ort dafür gewährt*), für geeignetes Geräth oder Stoff sorgt, Anleitung giebt, gute Spiele lehrt und selbst bisweilen, wo es zur Leitung oder Aufmunterung nöthig ist, sich herbeiläßt mitzuspielen. Er kann dies thun, sofern sein persönliches Verhältnis zu den Kindern sich richtig gestaltet hat, ohne fürchten zu müßen, daß er dadurch entweder ihre unbefangene Freude stören oder sein eigenes Ansehen mindern werde. Aber, indem er so gleichsam ein Kind unter Kindern sich bewegt und in ihre Interessen eingeht, wird er sich doch hüten, seinen eigentlichen Standpunct vergessend, in dem Spielinteresse ganz aufzugehen, wie solches jugendlichen Erziehern begegnen kann. Vollends wird er bei Wett- und Kampfspielen fern davon sein, mit jenem Ernste, der den Kindern wohl ansteht, um den Sieg zu ringen und den Vortheil der überwiegenden Kraft oder Geschicklichkeit zu benutzen. Zwar bei Bewegungsspielen wird er gegen die jungen Kräfte meist im Nachtheil sein, und er wird dies mit heiterem Gleichmuth ertragen. Wo er aber nach der Natur seines Alters der stärkere ist, wie in den schwierigeren Brettspielen, da ist es billig, daß er dem schwächeren Gegner etwas vorgebe, ihm auch wohl einen guten Rath ertheile, soweit dies geschehen kann, ohne die Vorstellung eines Kampfes aufzuheben. Bei aller Theilnahme am Interesse des Spiels wird ihn doch stets der pädagogische Gedanke beherrschen und leiten, den Kindern auch hierin zu ihrem Besten zu dienen, und seine Freude dabei wird hauptsächlich doch die Freude an der fröhlichen Thätigkeit der Kinder sein.

Noch eine Frage ist übrig. Läßt sich die Leitung des Spieles und der Beschäftigung teleologisch zu einer bestimmten Methode ausbilden? Wir fanden den pädagogischen Nutzen des Spieles in zwei Hauptmomenten, einmal in der Bildung der Selbstbestimmung, zweitens in der Ausbildung werkthätiger und sachbezüglicher Fähigkeiten und Fertigkeiten. Es leuchtet ein, daß unsere Frage sich nur auf den zweiten Hauptpunct beziehen kann, da die Methode in Bezug auf den ersten nur in der Fernhaltung aller Nöthigung und alles eigentlichen Gehorsams von dem Spiele besteht. Aber auch in Bezug auf das Gebiet sachbezüglicher Bildung läßt die Frage nur eine bedingte Bejahung zu; denn eben durch das Princip der Freiwilligkeit wird die Einwirkung beschränkt, und das um so mehr, je weiter der Zögling aus dem eigentlichen Kindesalter schon herausgetreten ist; denn nun bedarf er weniger der Hülfe und ist weniger geneigt, der Leitung des Erziehers in Sachen, die nicht zur Pflicht gehören, sich hinzugeben. Beides, Hülfe und Leitung, meint er hinreichend in dem Verkehr mit seines Gleichen, in der Tradition des herkömmlichen Spielschatzes oder in dem eigenen erfinderischen Geiste zu haben. So eifersüchtig wahrt er dem Erzieher gegenüber seine Spielfreiheit. Für das vorgerücktere Knabenalter wird man also auf die consequente Anwendung einer auf die Förderung specieller Culturelemente gerichteten Methode verzichten müßen. Sie ist aber hier auch wohl zu entbehren, da nun das Gebiet des

*) Mezger sagt in dem oben citirten Aufsatz: „Nicht leicht entbehrt in England eine kleinere oder größere Stadt ihres Spielplatzes, auf welchem Leute aller Altersstufen und aller Stände sich tummeln.“ Wie lange wird es wohl noch währen, bis solche Anschauungen auch bei uns Eltern, Lehrer, Gemeinden, Schulbehörden durchdringen! „Geht nicht in unseren Schulen aller Art im Durchschnitt der Mensch gar zu sehr im Schüler auf? Wie viele von den hundert und aber hundert Gymnasien ꝛc. in deutschen Landen haben einen nennenswerthen Spielplatz? Sind da nicht namentlich die Schulen in großen Städten die ärmsten unter den armen zu nennen bei allem sonstigen Reichthum? Wie wachsen viele tausende von Residenzschülern heran, ohne auch nur eine Ahnung zu bekommen von dem, was ihnen von erfrischenden und stählenden Jugendfreuden dieser Art für immer vorbehalten bleibt?“ Möchten doch solche Klagen allerwärts offene Ohren finden!

Lernens im eigentlichen Schulleben für die Pflege der wichtigsten Culturelemente, vom Schüler selbst in seiner Berechtigung anerkannt, dem Erzieher zu Gebote steht; woran sich in mancher Hinsicht das häusliche Leben mit seinen Pflichten, namentlich für die Mädchen, ergänzend anschließt. — Anders stellt sich unser Urtheil, wenn wir die Kleinen, die erst der Schule entgegenreifen, ins Auge fassen. Hier bietet sich ein fruchtbares Feld methodischer Einwirkung durch Spiel und Beschäftigung dar. Denn die Kinder dieses Alters folgen in ihren Spielen und Beschäftigungen gern einer verständigen und wohlwollenden Leitung Erwachsener; hülfsbedürftig und vertrauend erkennen sie darin keinen Zwang, sondern eine Wohlthat. Der Erzieher, oder sagen wir lieber die Erzieherin — denn die Frau ist zu dieser Art pädagogischer Einwirkung mehr als der Mann geeignet und berufen — hat also die Wahl und den Wechsel der Spiele und Beschäftigungen, ebenso die Art ihrer Ausführung, mithin die Verfolgung bestimmter Bildungsziele völlig in ihrer Hand, wofern sie nur die Kindernatur und ihre Bedürfnisse kennt und beachtet, ohne daß sie genöthigt wäre, irgendwie Zwang auszuüben. Die Leitung und pädagogische Benutzung der Kinderspiele findet selbstverständlich ihre nächste und natürlichste Stätte in der Familie. Mütter und heranwachsende Töchter haben hier eine schöne und wichtige Aufgabe. Besonders für die frühesten Jahre dieses Spielalters ist solche Familienwirksamkeit unentbehrlich, da diese Kinder mit ihrer noch schwachen Selbständigkeit der stets nahen Hülfe sehr bedürftig sind und nur in der Stille und Sicherheit eines engern, vertrauten Kreises, der immerhin durch Spielkameradschaft ein wenig erweitert werden darf, sich ungestört und unbefangen bewegen und äußern. Später mag dann die Kleinkinderschule oder der Kindergarten die selbständiger und zuversichtlicher gewordenen aufnehmen, um in größeren Vereinigungen der gleichen Entwicklungsstufe und mit größerer Energie und weiterreichenden Hülfsmitteln das, was die Familie nur beginnen konnte, zu vollenden, wozu sie durch die berufsmäßige Ausbildung und Concentration der erziehenden Kräfte in den Stand gesetzt sind.

Literatur. Das Streben, zu einer Theorie des Spieles zu gelangen, tritt in Deutschland erst in und seit unserer philosophischen und poetischen Blütezeit auf, und namentlich haben die Dichter (Göthe, Schiller, J. P. Fr. Richter) wesentlich dazu angeregt und mitgewirkt. Seit jener Zeit giebt fast jede Bearbeitung der Pädagogik auch eingehende Betrachtungen oder doch einzelne Bemerkungen über das Spiel der Kinder; so die pädagogischen Werke von Niemeyer, H. Chr. Schwarz, Schleiermacher, Herbart, Beneke, K. v. Raumer, Palmer, G. A. Riecke, Kühner (Pädagog. Zeitfragen 1863), Schreber (Kallipädie 1859) und andere. Das umfassendste Specialwerk ist von Jul. Schaller: „Das Spiel und die Spiele, ein Beitrag zur Psychologie und Pädagogik, wie zum Verständnis des geselligen Lebens" 1861. Das Spiel der Kleinen insbesondere findet seine Behandlung in den Schriften, welche sich auf die Kleinkinderschule und auf den Kindergarten beziehen (vgl. d. Art. Kleinkinderschule und Fröbel). Aus der Fröbelschen Schule sind zu empfehlen die Schriften von A. Köhler („die Bewegungsspiele des Kindergartens" u. a.) und von Frau Bertha v. Marenholtz-Bülow („Der Kindergarten und die Bedeutung des kindlichen Spieles" und: „Das Kind und sein Wesen, Beiträge zum Verständnis der Fröbelschen Erziehungslehre").

**Spielplatz**, s. Schulgebäude, Spiel.

**Spieß**, s. Turnen.

**Sprache, deutsche**, s. Deutsche Sprache.

**Sprechübungen**, s. Denkübungen.

**Spruchbuch**. Was wir jetzt mit diesem Namen bezeichnen, nämlich eine Sammlung biblischer Sprüche zum Zwecke des Auswendiglernens in den Schulen, also ein Schulbuch, das nach der einen Seite dem Religionsunterricht zugehört, nach der andern ins Gebiet der Gedächtnisübungen fällt: das ist erst ein Product des Protestantismus.

Die alte Kirche hat für ihren Katechumenat an eine biblische Memorirordnung nicht gedacht, weil das Lesen der Schrift und das Hören der Predigt dafür genügte. Der mittelalterlichen Kirche war vollends durch ihre ganze Stellung zur hl. Schrift dieser Theil christlicher Bildung fremd geworden und dies wirkt in der römischen Kirche heute noch nach; werden jetzt auch wie z. B. im Hirscherschen Katechismus fleißig biblische Beweisstellen beigefügt, so haben sie doch eben nur diesen Zweck, als Beweis-

stellen für bestimmte Lehren zu dienen, und dafür will Hirscher (Katechetik, 1. Aufl. S. 301) nur die schlagendsten und kürzesten Stellen und deren immer nur eine verwenden. S. 322 übrigens tritt er, leise zwar aber doch erkennbar genug, im Vorbeigehen auf evangelischen Boden, wenn er sagt: „Es ist von unschätzbarem Werthe, daß der Mensch in allen Lagen und Verhältnissen seines Lebens ein Schriftwort wisse, welches ihn stärke, bessere, tröste; daß er solches auch andern vorsagen könne, damit sich diese daran erheben, stärken, trösten. Ach wie viel wäre hierin zu thun!" Daß, was Hirscher seufzend gewünscht hat, heute noch ein frommer Wunsch ist, sehen wir z. B. in dem Hirtenbriefe des Bischofs Ketteler von Mainz über „den Religionsunterricht in der Volksschule" (Mainz 1859), wornach (S. 25) nichts auswendig zu lernen ist, als der Katechismus. Dursch in seiner „Pädagogik auf dem Standpuncte des katholischen Glaubens" (1851) weiß zwar (S. 577) den pädagogischen Werth eines Bibelspruches an einer Reihe von Stellen sehr gut ins Licht zu setzen — aber von einer Auswahl solcher Stellen zum Behuf des Memorirens schweigt auch er gänzlich. Der katholische Pädagog L. Kellner streift in seiner „Volksschulkunde" (Essen 1855) S. 184 an die Sache näher an, aber auch hier ist die scharfgezogene Grenze sichtbar, wenn er sagt: „Einzelne, kräftige, fürs ganze Leben wichtige Bibelverse werden da wörtlich gelernt, wo sie als unmittelbar mit der biblischen Geschichte verbunden hervortreten", d. h. also wo sie nur integrirende Theile einer Geschichte, nicht aber Sprüche, d. h. für sich geltende Gottesworte sind.

Ganz anders steht principiell die evangelische Kirche zu dieser Sache. Ihr ist jedes Mittel erwünscht, um Bibelkenntnis unter dem Volk zu verbreiten und in der Jugend zu begründen. Aber dafür schien in der Reformationszeit zuvörderst durch die Bibelübersetzung und die evangelische Predigt gesorgt; zugleich concentrirte sich die Thätigkeit für christlichen Unterricht auf den Katechismus. Luther hat wohl eine Idee von einer Verbindung biblischer Spruchkenntnis mit katechetischer Lehrordnung; er gebraucht in seiner „deutschen Messe" (1526) das bekannte Bild von den zwei Säcklein, dem des Glaubens und dem der Liebe, deren jedes wieder Unterabtheilungen („zwei Beutelein") haben soll, und darein soll nun — denkt er sich — das Kind lernen jeden Spruch fassen, so daß er an den rechten Ort zu stehen komme. Fragt man, aus welcher Quelle dasselbe sich selber solch ungedruckte Spruchsammlung anlegen solle? so ist Luthers Antwort: aus der Predigt; denn, sagt er a. a. O. (Richter, Kirchenordnungen I. S. 37): „wenn ein Kind beginnet, solches zu begreifen, daß mans gewöhne, aus der Predigt Sprüche der Schrift mit sich zu bringen und den Eltern aufzusagen, wenn man essen will über Tisch, und darnach die Sprüche in die Säcklein und Beutelein zu stecken, wie man die Pfennige oder Groschen oder Gulden in die Tasche steckt." Aber wie Luther hernach doch nicht zur Ausführung seines „feinen Katechismus" schritt, sondern sich an die alten Hauptstücke wieder anschloß: so ist als praktische Wirkung jener Idee zunächst nur zu erkennen, daß auch evangelische Kirchen- und Schulordnungen (so die pommerische von 1563, s. Vormbaum I. S. 169) verlangen: „des Sonntags sollen die Präceptores nach der letzten Predigt die Schüler aufsagen lassen, was sie aus den Predigten behalten", wovon Bibelsprüche doch den Hauptbestandtheil werden gebildet haben. Zum Memoriren erhält die unterste Classe der Lateinschulen neben kirchlichen Hymnen solche biblische Stellen, die ebenfalls als Kirchengesänge dienten; dagegen, und dies ist für uns hier die Hauptsache, soll die zweite Classe (S. 171) „etliche vornehme Trostsprüche aus der heil. Schrift, lateinisch und deutsch" auswendig lernen; ebenso „auf den Sonnabend aus dem gegenwärtigen Evangelio eine schöne und vornehme Sententia". Die Schüler der dritten Classe sollen (S. 172) auch die evangelia dominicalia, deutsch und lateinisch, „nicht allein in der Schule, sondern auch in den Häusern die Woche über vor dem Tische nach dem Gratias" zu recitiren wissen. Im übrigen soll (S. 168) jeden Tag zum Anfang der Schule von allen Kindern je ein Stück des Katechismus, und dazu je ein Stück der sogenannten Haustafel recitirt werden; und da diese aus lauter Bibelsprüchen besteht, so war damit wieder ein, wenn auch immer noch beschränkter Beitrag zur biblischen Spruchkenntnis gegeben. Für die „Jungfrauenschulen" in den großen Städten wird (S. 177) ebenfalls gefordert, daß die „Jungfrauen" im Katechismus, in Psalmen, christlichen Gesängen, Sprüchen aus der heil. Schrift fleißig unterrichtet werden sollen.

Einen Schritt weiter zu dem, was wir ein Spruchbuch nennen, hatte zuvor schon die württembergische Kirchenordnung von 1559 (s. Vormbaum S. 160) gethan. Da heißt es nämlich: „dieweil die Kinder vor allen Dingen zur Furcht Gottes gezogen werden sollen, so wollen wir, daß sie, wo sie gedruckte Bücher gebrauchen würden, in christlichen Büchlein, als der Tafel, darinn der Katechismus, Psalmenbüchlein, das Spruchbüchlein Salomonis, Jesus Sirachs, neuen Testaments und dergleichen, lernen." Das erste uns bekannte wirkliche Spruchbuch ist übrigens der „Rosenkranz" Trotzendorfs, Rosarium contextum ex rosis decerptis ex paradiso Domini, propositum pueris catechumenis in schola Goldbergensi a Val. Trocedorfio. Nach Löschke, in dessen Schrift über Trotzendorf S. 53, stammt dieses rosarium etwa aus dem J. 1550. Trotzendorf sammelte nämlich zu jeder Sonntagsperikope die darauf bezüglichen Bibelsprüche; die Schüler mußten sie lernen, und so entstand ein genau mit dem Kirchenjahr zusammenhängendes Spruchbuch. — Einen dem Begriff eines Spruchbuchs verwandten Gedanken sehen wir sogar noch früher hervortreten in dem „christlichen Rathbüchlein für Kinder" von Johann Behem, Prediger in Bayreuth, 1535. Hier werden nach gewißen Rubriken Fragen gestellt, auf welche die Antwort immer in einem Bibelspruch gegeben oder aus einem solchen gebildet ist; aber der Form nach ist das Büchlein vielmehr eine Art Katechismus; das Spruchbuch hat sich von dieser für den Kinderunterricht unentbehrlich scheinenden Form noch nicht losgemacht. Nicht bloß in Katechismusform, sondern mit wirklicher Zugrundelegung des lutherischen Enchiridion gefertigt ist das Spruchbuch von Ludwig Starcke in Mühlhausen 1580. Es giebt Bibelsprüche 1) zu den 6 Hauptstücken des Katechismus; 2) zum Morgen- und Abendsegen, zum Tischgebet; 3) Sprüche zu jedem christlichen Feste; 4) Sprüche vom Ende der Welt und vom jüngsten Tage; 5) Trostsprüche in Sterbensnoth. Die Sprüche sollten den Kindern zum Auswendiglernen vorgesprochen werden. Die Kinder sollen „nicht zu jeder Zeit alle erzählen, sondern auf einmal einen oder zween"; aber die Wahl ist noch eine weniger pädagogische als theologische, da noch viele zu schwere und zu lange Sprüche, weil sie einmal zur Rubrik gehören, aufgenommen sind. Gleichzeitig mit Starcke hat Michael Neander eine Spruchsammlung für seine Schüler gefertigt unter dem Titel: Panareton sive Biblidia latino-germanica, Eisleben 1580. Das philologische Interesse ging hier noch neben dem religiösen her; vom 11. Jahr an werden die Sprüche aus dem Lateinischen exponirt, vom 13. an der griechische Urtext dazu erklärt. — Das nächste bedeutende Product in diesem Fache ist das im Jahre 1616 von dem Pfarrer am Münster in Ulm Dr. Conrad Dieterich bearbeitete „biblische Spruchbüchlein", „darin unterschiedene vornehme Sprüche der h. Schrift zur Erbau- und Fortpflanzung der Gottseligkeit bei der Schuljugend zusammengetragen"; das Büchlein scheint sich weiter verbreitet zu haben, wurde noch im Jahre 1701 dem von Hedinger bearbeiteten zu Grund gelegt, und zeigt viel mehr Rücksicht auf die Möglichkeit leichteren Memorirens als das Starckesche. Daß dem Redactor auch etwas andres vorschwebte, als die bloße Illustration zum Katechismus, geht schon aus der Aeußerung der Vorrede hervor: man habe „etliche schöne und kurze Sprüch' aus heiliger Schrift auf christliches, wohlmeinendes Gutachten zusammengetragen", schön und kurz — in der That der allerrichtigste Maßstab für die Auswahl der Bibelstellen zum Behuf eines Spruchbuchs, d. h. des Memorirens. Der Inhalt ist: Erstens Alphabetsprüche. Eine Sachordnung ist hier natürlich nicht maßgebend; jedenfalls aber spricht sich in der alphabetischen Form wieder die Emancipation vom Katechismus, d. h. die Selbständigkeit des Spruches, sein Werth als Selbstzweck klar aus. Die zweite Rubrik bilden Katechismussprüche, die dritte Festsprüche, die vierte „Tischsprüchlein", die fünfte „Tagsprüchlein, so Morgens und Abends, item, wenn man aufstehet und schlafen gehet, sowohl auch, wenn man aus dem Haus und zu Haus, in und aus der Kirche geht, zu sprechen". Die Tischsprüchlein sind nicht Tischgebete, sondern Sprüche, die dem Essen irgend eine erbauliche Beziehung geben. Folgen dann sechstens die 7 Bußpsalmen und letztens Kindergebete. Dazu wird nun angeordnet: 1) von den ABCsprüchen soll je einer des Morgens und einer des Nachmittags nach dem Schulgebet gesprochen werden, und zwar derselbe eine ganze Woche hindurch (also schon der Wochenspruch). 2) Den ältern Kindern soll überdies jeden Tag einer der Tisch- und Tagsprüche zu lernen aufgegeben werden (also Memorirübung). 3) Das Spruchbuch soll zugleich

zum Lesenlernen dienen, bevor sie im N. T. selbst lesen. 4) Die Festsprüche sollen auf die Festzeiten gelernt werden. — Außer diesem Spruchbuch begegnet uns im Laufe des 17. Jahrhunderts (s. v. Zezschwitz, Katechetik, II. 2. 1. S. 112) Schmuckii hortulus biblicus, der in der Güstrower Schulordnung von 1662 als Schulbuch angeordnet wird (ebd. S. 88) und Meelführers historisches Spruchbuch (Sprüche in Verbindung mit den biblischen Geschichten) 1651.

Die nächste Stufe repräsentirt das schon genannte Spruchbuch Reinhard Hebingers 1701. Es enthält zuvörderst wiederum das Ulmische Spruchbuch, fügt aber demselben eine bedeutende Erweiterung bei, die uns den Einfluß der Spenerschen Zeit erkennen läßt. Erstens ist den Sprüchen eine kurze Erklärung beigegeben, welche die darin enthaltenen Lehren heraushebt und fixirt; man sieht hierin den Anfang freier katechetischer Bibelerklärung. Zweitens werden der Ulmischen Spruchsammlung noch drei neue Kategorien beigefügt: I. Hauptsprüche göttlicher Glaubenslehren — diese nun ganz anders geordnet, als die Katechismussprüche, nämlich in einer systematischen Ordnung. II. Tugend- und Lebenssprüche. III. Trostsprüche. Das ist dieselbe Dreitheilung, nach welcher Spener seine drei Predigtjahrgänge eingerichtet hat. Es kommt aber hier auch der durch den Pietismus ins Leben gerufene, andersgeartete, mehr praktische Gebrauch der Schrift selbst zum Vorschein, welchem in ihrer Weise die sogenannten „Schatzkästlein" dienen sollten. Die Belehrung durch den Katechismus und die Beiziehung der Bibelsprüche als Beweisstellen ist damit nicht aufgegeben, aber der Katechismus ist nicht mehr ausschließlich „der Laien Biblia", jeder Christ soll unmittelbar aus der Schrift selbst seine geistliche Nahrung schöpfen. Dieses Gepräge haben nun — allerdings wie uns scheint, mehr in Süddeutschland — die Spruchbücher durchschnittlich behalten. Jener erste Zweck, den Spruch als katechetischen Text für sich zu gebrauchen, hat Bearbeitungen hervorgerufen, wie den Ulmer „Spruchkatechismus" von 1718, von einem Prediger C. G. Maier in Leutkirch, der über jeden Spruch des Ulmer Spruchbuchs eine Art Katechese giebt, ebendarum aber sein Buch nicht für die Hand der Kinder, sondern für den Lehrer bestimmt. — Im Laufe des 18. Jahrhunderts wurden allmählich die Katechismussprüche in die letzte Stelle gerückt und aus den Hebingerschen 3 Abtheilungen 4 „Ordnungen" gemacht. Es folgen nämlich in den Spruchbüchern aus der zweiten Hälfte des Jahrhunderts nach den Alphabetsprüchen I. diejenigen, die da lehren, recht glauben; II. Sprüche, welche Anweisung geben, fromm zu leben; III. geduldig zu leiden; IV. selig zu sterben. Dann folgt V. die Ordnung der Fest- und Feiertagssprüche, und VI. gemeine Zeit- und Tagsprüche. Erst als eine Art Anhang folgen nun besondere Sprüche, welche zu den Hauptstücken des Katechismi gehören. Ob diese Anordnung — die noch das sogenannte Calwer Spruchbuch 1845 beibehalten hat, und die in dem neuesten württembergischen Spruchbuch von 1876 theilweise befolgt wird — nicht die angemessenste sei, darüber sind heute noch und heute wieder die Meinungen getheilt; überhaupt aber ist die ganze Spruchbuchsfrage eine noch nicht durch gemeinsames Urtheil erledigte.

Wenn wir zuerst solche nennen, die überhaupt ein Spruchbuch für unzweckmäßig halten, so sehen wir natürlich von denen ab, die keinen Spruch lernen lassen wollen, weil ihnen überhaupt Bibel und Religion in der Schule ein Dorn im Auge sind. Wir haben nur Männer zu berücksichtigen, die gerade im Interesse des Religionsunterrichts dagegen sind. Auf dieser Seite treffen wir Schleiermacher, der (Prakt. Theol. S. 392—399) es nicht billigen kann, daß lauter einzelne aus ihrem Zusammenhange gerissene Stellen zum Zweck der Beweisführung für die Lehren dazu verwendet werden, während doch nur ein Leben im Schriftganzen die Grundlage aller religiösen Bildung, und darum ein zweckmäßiges, wiewohl fragmentarisches Bibellesen zu statuiren besser sei. Aber Schleiermacher erkennt selbst, daß es Sprüche giebt, die wie Gnomen auch außerhalb ihres Zusammenhangs vollständig verstanden, behalten, verwerthet werden können, und aus solchen vornehmlich, nicht aus Beweisstellen, denken wir uns ein richtiges Spruchbuch bestehend; ein Spruch ist etwas ganz anderes, als ein dogmatisch beweisendes Citat. Der Spruch ist etwas für sich bestehendes, abgerundetes, ganzes; er ist voller Ausdruck einer vollen Wahrheit. Ebenso glauben wir auch mit Rümelin nicht in principiellem Widerspruch zu sein, welcher (die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschule S. 29) sagt, das Auswendiglernen der Bergpredigt, einiger Gleichnisse

und Sprüche Jesu würde genügen, man würde damit weiter kommen als mit dem Memoriren von ein paar hundert isolirten Sprüchen. Zwischen diesen paar hundert und zwischen „einigen wenigen" ist wohl noch ein Mittleres denkbar. Die Bergpredigt zu memoriren nebst ganzen Gleichnissen, wäre gewiß eine härtere Aufgabe, als eine mäßige Zahl von Sprüchen, die, nicht isolirt, nicht gewaltsam aus ihrem Boden gerissen, sondern selbständig in sich als „goldene Aepfel in silberner Schale" (Prov. 25, 11) nach und nach dem Gedächtnis eingeprägt werden. Daß die Auswahl eine zweckmäßige sein muß, versteht sich von selbst; aber erstlich ist sie eben nur dann zweckmäßig, wenn sie dem Kinde immer bloß solche Aufgaben stellt, die es bewältigen kann, also verhältnismäßig kurze Sprüche, die namentlich für die jüngsten Kinder auch phonetisch keine Schwierigkeit darbieten. Zweitens aber ist die Wahl nur dann gut, wenn die Sprüche, gleichgültig ob zu jedem Dogma, jeder Sittenlehre einer oder mehrere vorhanden sind, lediglich nach ihrem Totalwerth, der zugleich ein religiös-ästhetischer ist, taxirt werden: sie müßen etwas für das Kind nach Form und Inhalt anziehendes und wiederum etwas fürs innere und äußere Leben ersprießliches haben. Wir können uns aneignen, was Nitzsch (prakt. Theol. II. 1. S. 187), freilich zunächst in Bezug aufs Katechisiren sagt, was aber auch fürs Memoriren zutrifft: „Die Bibel verhält sich zu ihrem eignen Wesen wie Text zum Commentar: dies erläutert sich durch die Natur sogenannter Kernsprüche." Das ists eben auch, was den Grundstock des Spruchbuchs, wie die Kernlieder den des Gesangbuchs, bilden muß. Mit obiger Forderung ist nicht gesagt, daß jeder zu lernende Spruch auch nach allen Höhen und Tiefen dem Kind durchsichtig sein müße; aber er muß doch so weit Klarheit und Interesse für das Kind haben, daß es sich etwas bestimmtes und wenn auch nicht vollständiges doch richtiges dabei denken kann; das Aufgehen des vollen und immer volleren Verständnisses kann man dem Leben überlassen (vgl. Roth, Gymnasialpädagogik S. 230 f.). — Obigem haben wir noch die Erwähnung eines Verfahrens beizufügen, das in eigenthümlicher Art ein besonderes Spruchbuch überflüßig zu machen scheint: das ist die Verwendung des einzelnen Bibelworts als sogenannter Wochenspruch. Es wird ein Spruch entweder vom Lehrer (so nach den preußischen Regulativen von 1854, s. Bormann, Schulkunde II. S. 125 f.) oder von den Kindern selbst (so im Rauhen Hause, s. den Bericht über die Jahre 1847—1851, S. 47) frei ausgewählt und die ganze Woche über etwa nach dem Morgengebet jeden Tag gesprochen. Ebenso giebt Reinthaler in seiner „Liederbibel" (2. Aufl. 1863) jeder Woche einen auf die zu lesenden Bibelabschnitte und zu singenden Lieder bezüglichen Wochenspruch, der ohne Zweifel zum Memoriren bestimmt ist. Diese Methode hat nur dann etwas gegen sich, wenn sie das Spruchbuch ersetzen soll; denn sind die 52 Wochensprüche ein für allemal festgestellt, so sind sie auch die Gesammtzahl aller Sprüche, die gelernt werden, und dann sind deren zu wenige; werden sie aber gewählt, dann ist die Wahl eine zufällige und es kann mancher Spruch vergessen bleiben, der nothwendig zum Schatz eines christlich ausgestatteten Gedächtnisses gehört.

Eine zweite Ansicht will dem Spruchbuch zwar die Existenz, aber nicht die von uns geforderte Selbständigkeit zugestehen; es soll nur als Sammlung von Belegstellen dem Lehrzweck dienen. Diese Meinung wird in verschiedenem Sinne geltend gemacht. Die einen sehen das Spruchbuch nur gleichsam als den Beiwagen des Katechismus an. So v. Zezschwitz (Katechetik II. S. 471), der übrigens auch noch den Gebrauch des Spruches als Wochenspruch zuläßt (a. a. O. I. S. 391) und Löhe in seinem „Haus-, Schul- und Kirchenbuch", d. h. seiner Katechismusbearbeitung, der er ein Spruchbuch als „Sammlung heller, klarer, unmisverständlicher Bibelsprüche" (Vorwort S. XIII.) beigiebt; er bemerkt dabei: hie und da sei auch ein Spruch beigefügt, der nicht bloß belege; aber der Hauptzweck ist ihm doch nur der Schriftbeleg für den Katechismus. Darum will er sogar zuerst den Katechismus und dann erst Sprüche lernen lassen. Wird aber ein Kind von 8, 9 Jahren nicht zehnmal leichter eine Reihe einfacher Sprüche lernen, als z. B. die Antworten des Katechismus im 2. Hauptstück auf das dreimalige: was ist das? Durch jene dominirende Stellung des Katechismus im Spruchbuch scheint uns das pädagogische Interesse zu sehr dem katechetischen, die Schule zu sehr der Kirche geopfert zu werden. — Die Verbindung des Spruchbuchs mit dem Katechismus ist übrigens in verschiedenen Formen bewerkstelligt worden.

Löhe läßt das Spruchbuch, genau nach dem Katechismus geordnet, diesem unmittelbar als „Spruchkatechismus“ folgen, so zwar, daß beides zusammen ein Handbüchlein ausmacht. Andere, wie z. B. die Herausgeber der „biblischen Spruchsammlung zu Luthers kl. Kat.“, erstes Heft, Hamburg 1843. 1844. machen aus letzterer ein eigenes Werk, wodurch freilich auch die Versuchung um so größer wurde, eine viel zu große Anzahl von Sprüchen aufzunehmen. Einer eigenthümlichen Idee folgt V. Binder in seinem „Illustrirten Spruch- und Liederschatz für Jung und Alt“ (Stuttg. 1866), indem er dieselben 391 Sprüche unter fünf Rubriken jedesmal alle aufführt, aber in anderer Reihenfolge: 1) nach alphabetischer Ordnung; 2) nach der Gedächtnisordnung, d. h. so, daß mit dem kürzesten und leichtesten Spruch begonnen, mit dem größten und schwersten geendigt wird; 3) nach der Heilsordnung — und hier nun liegen die Hauptstücke des Katechismus zu Grunde; 4) nach der Zeitordnung im Anschluß an die biblische Geschichte; 5) nach der Reihenfolge der biblischen Bücher. Auf diese Verbindung mehrfacher Zwecke werden wir unten noch mit einem Worte zurückkommen. Eine noch andere Form der Verbindung zwischen Spruchbuch und Katechismus liegt in dem „Katechismus Luthers nebst Spruchbuch“ von Theel vor uns, dessen Sprüche „als lauter göttliche Antworten auf menschliche Heilsfragen“ erscheinen. Die Idee, Bibelsprüche als Antworten auf Fragen zu behandeln, ist nicht neu, wir haben oben ein Beispiel aus der Reformationszeit genannt, und aus unserm Jahrhundert ist wohl das Beste dieser Art die kleine Schrift von C. H. Zeller in Beuggen: „Göttliche Antworten auf menschliche Fragen“ (Basel 1840), welche ebenfalls nach dem Katechismus geordnet sind. Nur hat eine solche Verschmelzung von Spruchbuch und Katechismus namhafte didaktische Bedenken gegen sich. Einmal sollen in einer katechetischen Schrift Frage und Antwort auch formell ganz genau zusammenpassen; das ist aber, wo die Antwort ein Bibelspruch sein soll, häufig nicht ausführbar. Sodann muß man im Interesse des Lehrzwecks manches, was z. B. zu einer vollständigen Definition gehört, was aber so rund und schulmäßig in keinem Spruch beisammen ist, künstlich in die Fragen verlegen. — In einfacher, natürlicher Weise ist Spruchbuch und Katechismus verbunden in der den lutherischen Gemeinden Bayerns angehörigen Schrift: „Erklärung des kl. Katechismus Luthers, zugleich als Leitfaden zum leichteren Gebrauch des . . . biblischen Spruchbuchs von Dr. C. F. v. Böckh (13. Aufl. Kempten 1867).“ Hier sind die Sprüche genau nach ihrer Reihenfolge mit ihren Numern unter die Erklärungsfragen und Antworten des katechetischen Lehrbuchs eingereiht; es treten jedesmal die Worte des Spruches, die für den Lehrsatz den Nerv des Beweises enthalten, mit gesperrter Schrift hervor. Aber eben hierin ist auch ersichtlich, daß nicht der Spruch mit seinem ganzen Inhalt als Bibelspruch, sondern nur seine Beweiskraft für den Katechismus in Betracht kommt, also, nach unsrer Auffassung, dem Spruch als Spruch seine selbständige Bedeutung nicht ungeschmälert bleibt. In einer andern Richtung wird dasselbe Princip, nämlich die Bestimmung des Spruchbuchs zum Religionslehrbuch, vertreten durch solche Sammlungen, die, ohne an den Katechismus sich zu binden, einer eigenen dogmatischen und ethischen Lehranordnung folgen. Dergleichen sind viele erschienen in der Zeit, da den Pädagogen die alten Katechismen unbrauchbar geworden schienen, weil sie nicht systematisch genug seien. Auf diesem Wege aber verbinden sich mehrere Interessen, die leicht verwirrend in einander greifen können. Sobald man nämlich den Lehrzweck in den Vordergrund stellt, so hat dies die kaum vermeidliche Wirkung, daß viel zu viele Sprüche aufgenommen werden, als daß man sie noch allesammt memoriren könnte. Aber damit ist gerade der Standpunct verlassen, von dem aus ein Spruchbuch allein aufzufassen ist. Das Spruchbuch soll weder ein biblisches Lesebuch sein, noch ein Textrepertorium, noch ein Leitfaden oder Textbuch (eine Art Perikopensammlung) für den systematischen Unterricht: sondern ein Buch, das von Anfang bis zu Ende von den Schülern auswendig gelernt werden soll, der Inbegriff derjenigen biblischen Kernworte, deren wortgetreue Kenntnis und lebenslängliches Behalten jeden Confirmanden aus der Schule ins Leben begleiten soll. Hält man dieses Princip nicht ausschließlich fest, so verliert man jede feste Richtung und indem man alles mögliche auf einmal erreichen will, erreicht man möglichst wenig. Man verspricht sich von der beständigen Aufeinanderbeziehung von Spruch, Katechismus, Lied, Festzeit u. s. w. große Vortheile; wir halten dies für eine falsche Concentration,

welcher gegenüber es viel richtiger ist, die einzelnen Zweige des religiösen Unterrichts getrennt neben einander hergehen zu lassen, und nur dem Lehrer die Aufgabe zu stellen, daß er beim Unterricht dasjenige beiziehe, was die Kinder in einem andern dieser speciellen Fächer Verwandtes oder Herbezügliches schon gelernt haben. Eben darum ist auch die Auswahl nicht nach einem dieser secundären Zwecke zu machen; man muß nicht zuerst ein Schema von Lehren aufstellen und nun die Sprüche dazu suchen; die Sprüche werden als Sprüche, als biblische Sentenzen rein um ihrer selbst willen memorirt, und darum auch nur nach ihrem eigenen durch Form und Inhalt bestimmten Werthe, wie nach ihrer Lernbarkeit gewählt. Hat man das nach diesem Maßstab zu bemessende Quantum beisammen, dann erst ist die geeignete Gruppirung und Inscribirung zu suchen, die aber so einfach als möglich sein soll. Für die erste Abtheilung wären immer nur kleine Sprüche zu nehmen, aber an Umfang und Schwierigkeit aufsteigend. Dann aber würden die vollwichtigen Sprüche in einer nach Maßgabe der Erfahrung bestimmten Anzahl aufgenommen, und um auch für diese eine gewiße Ordnung zu haben, dazu empfehlen sich am besten solche Rubriken, wie die obengenannten aus Hedingers Zeit: Sprüche, die da lehren 1) recht glauben, 2) gottselig leben, 3) christlich leiden, 4) selig sterben. Diejenigen Bibelstellen, welche als Belege für die Katechismussätze dienen, gehören in die Kinderlehrbücher, d. h. in die ausführlicheren praktischen Bearbeitungen der Katechismen; so allein halten sich die verschiedenen Linien klar und unverworren auseinander. Will man verfahren, wie es Binder a. a. O. gethan hat, so mag das in mehrfacher Hinsicht bequem sein; aber das eigentliche Spruchbuch ist doch nur in der Rubrik enthalten, die dort als „Gedächtnisordnung" bezeichnet ist. — Mit Obigem haben wir uns zugleich dagegen erklärt, daß man irgend ein Spruchbuch zur Textgrundlage für systematischen Religionsunterricht mache, wie dies vielfach noch geschieht. Ein systematischer Unterricht kann nicht an der Hand von Sprüchen, sondern nur von Lehrsätzen gegeben werden, und diese hat die Kirche in ihrem Katechismus niedergelegt; zum Bibelunterricht taugen abermals bloße Sprüche nicht, sondern dazu müßen mit den Kindern ganze biblische Bücher gelesen und erklärt werden. Wir sind auch in diesem Puncte viel mehr für Trennung der einzelnen Unterrichtszweige, als für falsche Concentrirung. Vgl. die Art. Bibel, Religionsunterricht und den betreffenden Abschnitt in Zezschwitz' Katechetik, II. Bd. 2. Abth. 1. Hälfte. Leipz. 1869 S. 204—215.

**Staat.** Nachdem schon der Art. Schule die Stellung, welche die Schule zum Staat einnimmt, zu bestimmen hatte, handelt es sich nun hier um die Bestimmung des Verhältnisses zwischen Staat und Erziehung überhaupt. Wir zerlegen diese unsere Aufgabe in die drei Fragen: I. In wie weit hat der Staat zu fordern, daß die Erziehung für seine Zwecke arbeite? II. In wie weit hat er das Recht und die Pflicht, auf die Erziehung einzuwirken? III. In wie weit ist er selbst eine erziehende Macht?

I. Dem Staate das Recht zu der unter Ziffer I. bezeichneten Forderung überhaupt abzusprechen, wäre nur von solch extremen Ansichten aus möglich, die entweder das Individuum zum absoluten Selbstzweck machen und deshalb höchstens die Familie als berechtigte Schranke des individuellen Willens gelten lassen, oder nur die religiöse Gemeinschaft als die höhere Lebenssphäre anerkennen, für die der Einzelne sich zu bilden bestimmt sei. Die erstere Meinung, wenn sie je praktisch durchführbar wäre, würde den Menschen zum Egoisten machen und damit sittlich zerstören; erweitert sich aber das Ich zur Familie, ohne daß sich aus einer Mehrheit von Familien ein Staat bildet, so bleibt das Gemeinleben auf der denkbar niedersten Stufe stehen. Der zweite Fall tritt da ein, wo sich aus religiösen Motiven die Meinung bildet, der Christ, weil zum Himmelreiche berufen und allein unter Gottes Machtbefehl stehend, sei keiner irdischen Gewalt pflichtig, wie er auch niemals eine solche ausüben könne; der Staat sei ein Stück Welt, das die Kinder Gottes, wie andere Uebel, in Geduld, wenn auch unter fortwährendem Protest, zu tragen haben. Wenn Eltern sich in dieser Weise zum Staat verhalten und ähnliche Gesinnungen ihren Kindern einpflanzen, dann hat der Staat von einer so erzogenen Jugend nichts zu hoffen; zum Glück folgen die Kinder gerade in diesen Dingen den Eltern meistens nicht nach; die Wirklichkeit bringt sie zeitig zu Verstande. Wenn sofort der Katholicismus eine specifisch klerikale und klösterliche Erziehung organisirt hat, so ist damit wenigstens für den Kleriker und den

Mönch die Forderung, für den Staat erzogen zu werden, abgelehnt; indessen wird behauptet, der Staat ziehe hieraus mittelbar einen desto höheren Gewinn, weil, je freier von weltlicher Beeinflussung der Klerus sei, desto mehr im Volke die Religion einen Halt habe, desto bereitwilliger dasselbe der Auctorität Gehorsam leiste, — was aber nur so lange wahr ist, als die staatliche Auctorität ihre Macht der Hierarchie zur Verfügung stellt; sobald der Staat sich seiner eigenen Würde bewußt wird und sie geltend macht, lautet die klerikale Moral anders. Jedenfalls ist bei der absolut kirchlichen Erziehung die Freiheit des Individuums um nichts besser daran, als wenn der Staat dasselbe für sich in Beschlag nimmt. — Das entgegengesetzte Extrem — die Ansicht, daß der Staat das alleinige Recht auf jedes Individuum habe, folglich auch jedes Kindes Erziehung eine Erziehung für den Staat sei — hat seine Heimat in der antiken Welt und Philosophie, wo sich dieselbe aus dem Mangel der Würdigung des Menschen als Menschen erklärt. Was von ähnlicher Art auch unter christlichen Völkern aufgetaucht ist, das hat nur dazu gedient, die Unmöglichkeit solch eines Aufgehens des Individuums im Staat ohne die tiefste Kränkung der persönlichen Würde und Freiheit darzuthun. Anders stellt sich die Sache immerhin bei Hegel und in manchen von ihm ausgehenden Theorien, wie z. B. bei Rothe. Ist der Staat „die objective Sittlichkeit" (s. Hegels Rechtsphilosophie S. 324, 327); stellt die Architektonik des Staats nichts anders vor, als die reiche Gliederung des Sittlichen (ebd. S. 11): dann wird ja das Princip aller Pädagogik: jeder soll zur Sittlichkeit erzogen werden, am besten concret in dem Satz ausgedrückt: jeder muß für den Staat erzogen werden. Aber sollte wirklich die Lebens- und Gewissensaufgabe des Menschen damit erschöpft sein, nichts anderes zu thun als, wie z. B. F e u e r l e i n (Die philosophische Sittenlehre in ihren Hauptformen ꝛc. II. S. 326 f.) die Hegelsche Forderung praktisch formulirt, „was ihm in seinen Verhältnissen vorgezeichnet, ausgesprochen und bekannt ist." Ist denn wirklich das, was auch in der trefflichsten Staatseinrichtung „vorgezeichnet, ausgesprochen und bekannt gemacht ist," so identisch mit der Sittlichkeit, der christlichen nämlich, daß man (ebd. S. 331) sagen kann: „das religiöse und das staatlich sittliche Gewissen decken sich?" Mit Recht sagt S t a h l (Rechtsphilosophie II. 2. S. 108): „Hegels große Leistung ist, daß er den sittlichen Gehalt des Staates geltend macht; aber er ignorirt den bloß rechtlichen Charakter seiner Wirksamkeit und faßt ihn daher schlechthin als Verwirklichung der sittlichen Idee." Gehen wir aber auch nicht bis zu dieser „Verabsolutirung und Apotheose einer menschlich sittlichen Sphäre", wie D o r n e r (in Herzogs theol. Realencyklop. Bd. IV. S. 201) das Hegelsche Verfahren nennt, und können wir uns ebenso wenig entschließen, mit R o t h e (Theol. Ethik 2. Aufl. II. S. 459) den Staat „ein Sacrament, ja als Complex aller universellen Mittel zur Vollziehung der Gemeinschaft zwischen der Menschheit und Gott das Sacrament κατ' ἐξοχήν" zu nennen, so können wir desto unbedenklicher zustimmen, wenn letzterer a. a. O. fortfährt: „Der Staat ist von göttlicher Institution und hat eine göttliche Berechtigung." Oder, wie wir lieber sagen: der Staat ist Selbstzweck; er ist eine Person in höherer Potenz, zu welcher sich die Individuen als Organe verhalten, aber so, daß gerade darum die Staatspersönlichkeit eine höhere ist, weil jedes dieser Organe selbst eine Person ist. Legen wir uns aber auseinander, was denn im richtigen Maß als jenes Göttliche an dem Staat anzuerkennen, mithin auch der Erziehung als einer ihrer wesentlichen Zwecke vorzuhalten ist, so treten uns drei Momente vors Auge.

1. Der Staat ist G e m e i n s c h a f t. Durch ihn wird die Isolirtheit des Einzelnen aufgehoben; er setzt die individuellen Gaben und Kräfte, selbst wenn sie widerstreben, in Fluß, daß, wie alle für jeden, so jeder für alle leben muß. Und zwar ist er eine Gemeinschaft höherer Gattung, als die Familie; denn er umfaßt erstlich einen unendlich größern Reichthum von Individualitäten, wodurch das Gemeinleben auch für jeden einen unendlich reicheren Gehalt erlangt, und zweitens offenbart sich in der Liebe des Bürgers zu den Mitbürgern eine höhere Kraft des freien Wollens, als in der Liebe zwischen Eltern und Kindern, Geschwistern, Verwandten und in der ehelichen Liebe. Fordern wir also, es soll jedes Kind für den Staat erzogen werden, so heißt das in erster Linie: es soll lernen, nicht für sich, sondern fürs Ganze zu leben. Nennen wir dazu sogleich auch die Mittel, so ist klar, daß niemand sie schon vom allgemein päda-

gogischen Standpunct aus besser im Griff haben kann, als der christliche Erzieher; indem er das Christenthum einpflanzt, pflanzt er die Liebe ein, die nicht auf das Ihre sieht, sondern auf das, was des andern ist. So wirkt der christliche Pädagog schon für den Staat, auch wenn er dem Kinde noch lange nichts vom Staate sagen kann. — Wir könnten freilich noch eine Stufe weiter herabsteigend zugeben, zum Dienst des Allgemeinen werde der Knabe, das Mädchen schon dadurch vorgebildet, daß sie überhaupt beide etwas rechtes lernen; jeder geschickte Kaufmann, Handwerker, Landwirth, jede Nähterin und jede Spinnerin trägt ja in der That zum Wohl des Ganzen bei; indem sie zunächst nur ihren Erwerb suchen, thun sie es doch mit Leistungen, die dem Ganzen unentbehrlich sind. Aber schon an diesem Puncte sehen wir das sittliche Wesen des Staats hervorschimmern. Ihm ist doch erst dann wirklich gedient, wenn jene Leistungen der Einzelnen für das Ganze nicht unbewußt und unabsichtlich geschehen, sondern jeder das Bewußtsein und den Willen hat, mit seiner Arbeit auch zum Wohl des Ganzen beizutragen. Begreift sich daher der Staat nach seinem sittlichen Wesen, so sucht er sein Heil nicht im Aufstacheln und Füttern des Egoismus in seinen Bürgern, sondern er fordert offen, was er bedarf, nämlich Selbstverleugnung, Hingebung, also Unterdrückung des Egoismus; und dazu bedarf er der ethischen Kräfte, die, was niemals erzwungen werden kann, zum Inhalt des freien Wollens machen; er bedarf, um als sittliche Gemeinschaft zu existiren, der sittlichen, d. h. christlichen Erziehung seiner Bürger. Wer christlichen Sinn in unsrer Jugend weckt, der erzieht sie besser für den Staat, als wer ihr Vorträge über Staatsformen und Grundgesetze hält. (Vgl. d. Art. „Politik in der Schule"). — Wie aber zur Gesammtbildung des Menschen auch die körperliche Erziehung gehört, so ist auch die hierauf gerichtete pädagogische Sorgfalt zugleich ein Wirken im Interesse des Staates, wie ja neuerlich besonders die Wehrhaftmachung als Zweck der Gymnastik betont wird.

2. Das Gemeinschaftsleben im Staat ist aber kein formloses, sondern es ist organisirt nach dem Princip des Rechtes. Staat ist immer nur da, wo a) jedem Genossen der Gemeinschaft bestimmte Rechte zuerkannt sind, die ihm durch den ausgesprochenen, zum Gesetz gewordenen Willen der Gemeinschaft garantirt, durch ihren Schutz gesichert werden. Und b) er ist nur da, wo diese Rechte aller Einzelnen vernunftmäßig geordnet sind, d. h. wo $\alpha$) einem Theil der Mitglieder die unmittelbare Sorge fürs Ganze übertragen ist, und zwar demjenigen Theil, der durch seine Intelligenz und Thatkraft sich würdig und fähig zeigt, daß ihm auch die Macht der Gesammtheit zum Vollzug des Rechtes in seine Hände gelegt wird; wo $\beta$) die Uebrigen jenen in freiem Gehorsam unterthan sind, so daß sie den Schutz ihrer persönlichen Rechtsstellung durch diesen Gehorsam nicht bloß belohnen, sondern solchen Schutz wie den Bestand des Ganzen überhaupt durch denselben möglich machen; und wo $\gamma$) diese Repartition zwischen Regierenden und Gehorchenden mit den manchfachen Abstufungen zwischen beiden nicht dem Zufall überlassen bleibt, sondern die Rechtssphäre für jeden durchs Gesetz festgestellt ist. — Was kann und soll nun nach dieser Seite hin die Erziehung für den Staat thun? a) Alles, was dazu dient, um den Rechtssinn in jedem Kinde zu wecken und zu kräftigen, das ist schon Erziehung für den Staat, das ist die Grundlage, auf welcher der gute Regent wie der gute Bürger erwächst. b) Wenn Luther und die Reformatoren außer den Zwecken des Reiches Gottes zunächst aus dem Grund auf Herstellung guter Schulen drangen, weil (s. Raumer Gesch. d. Päd. I. S. 170) „man der Prediger, Juristen, Pfarrherren, Schreiber, Aerzte nicht entbehren könne", so ist damit nur das nächste Bedürfnis als Motiv den Behörden vorgehalten, nicht aber soll gesagt sein, daß bloß die Regierenden eine Beschulung im Staatsinteresse nöthig haben. Je mehr ja die constitutionellen Ideen sich Bahn brechen, um so mehr wird auch der Bürger zur Mitwirkung im Staatsleben herangezogen; in demselben Maße aber muß auch die Volksbildung gehoben werden. Immerhin jedoch giebt es, wie specielle Regententugenden und eine hierauf gerichtete pädagogische Thätigkeit, und wie eine specielle Vorbildung für den Staatsdienst, so auch eine Bildung zur Bürgertugend. Der rechten Kunst des Regierens entspricht die rechte Fähigkeit des Gehorchens. Darin liegt $\alpha$) die tiefe Achtung des Gesetzes, vorausgesetzt, daß dasselbe nicht positiv schlecht ist, und $\beta$) die innere Willigkeit und Geneigtheit, denen, die das Staatsruder lenken, persönliches Vertrauen zu schenken, so lange sie sich desselben nicht positiv un-

werth machen. All' dies fände aber keinen Halt im Herzen der Jugend, wenn nicht die Fundamentaltugend, der Gehorsam, ihr anerzogen würde. Dieser also ist, auch wenn er sein Object noch innerhalb der Wände des Elternhauses hat, schon die Vorübung für die Bürgertugend. (Vgl. J. Claassen, über das Verhältnis des Staates zum Erziehungswesen. Gütersloh 1866. S. 73.)

3. Das Gemeinleben im Staat ist endlich ein nationales; so dient also auch in der Erziehung alles, was den nationalen Sinn fördert, dem Staatszwecke. Wir sind jedoch dessen überhoben, hierauf näher einzugehen, da dieser Gegenstand schon in dem Art. Nation, Nationalbildung seine Auseinandersetzung gefunden hat. Nur dies sei kurz berührt, daß möglicherweise auch für die Erziehung eine Schwierigkeit in dem Fall entstehen kann, wenn die Nationalität und der Staat sich nicht decken, sondern entweder der Staat nur einen Theil der Nation umfaßt oder umgekehrt der Staat über die Grenze der Nation hinausgreift. Im ersten Fall hat der Staat unleugbar das Recht, von der Erziehung zu fordern, daß sie das nationale Gefühl nicht in der Weise in den Gemüthern der Jugend überheize, daß dadurch er selbst der Gefahr eines Umsturzes oder der Vernichtung entgegengeführt würde. Damit ist nicht gesagt, was auch dem Zweck seiner Erhaltung nicht dienen würde, daß er wohl thue, das nationale Gefühl möglichst niederzuhalten; ist aber guter Wille und lautere Gesinnung vorhanden, so heben die Erziehung für die Nation und die für den Staat sich auch in diesem Fall nicht gegenseitig auf, und nur dann würde das Uebergewicht auf die erste Seite fallen, wenn der Staat sich von der Nation losreißen, d. h. fremden Mächten in die Arme werfen wollte. — Im umgekehrten Fall, wenn ein Staat verschiedene Nationalitäten umschließt, liegt die Versuchung nahe, das nationale Leben zu unterdrücken, um die Staatseinheit herzustellen. Ob dieses Verfahren politisch klug ist, haben wir hier nicht zu erörtern; die hohe Politik wird sich um das Urtheil der Pädagogik wenig kümmern; aber daß es eine Entmannung ist und somit ein widernatürlicher Frevel, eine Nation für den Staat erziehen zu wollen, indem man ihr nationales Gepräge zerstört, ihr die unveräußerlichen Güter, Sprache, Sitte und Religion gewaltsam, z. B. durch Aufzwingung einer officiellen, aber der Nation fremden Unterrichtssprache, raubt, das wenigstens muß hier ausgesprochen werden.

II. Bei der jetzt zu besprechenden Frage nach dem Recht, bezw. der Pflicht des Staates, auf die Erziehung einzuwirken, stehen sich abermals zwei Extreme gegenüber. Die eine Ansicht, zusammenhängend mit einer allgemeinen Neigung zum Centralisiren, will dem Staat das ganze Erziehungswesen so in die Hand legen, daß die Einzelnen für keinen Bildungszweck selbst Sorge zu tragen, sondern sich nur den Staatsanordnungen zu fügen haben. Daß diese Meinung jedenfalls nicht consequent durchgeführt werden kann, erhellt schon daraus, daß doch immer der Familie, bezw. dem Zögling selbst überlassen werden muß, welchen Beruf er ergreifen, welche Lehranstalt er besuchen will. Schon principiell jedoch ist die Erziehung als Staatsmonopol ein Unding, weil er seiner Natur nach gar nicht erziehen kann. — Das andre Extrem ist die Meinung, der Staat habe sich um das Erziehungswesen gar nichts zu kümmern, weil dies ein Eingriff in die persönliche Freiheit, ins Recht der Familie, in das religiöse Leben wäre. So oft auch diese Ansicht von sehr verschiedenen Seiten her, aus politischen, pädagogischen und religiösen Motiven gepredigt wird: sie fällt für uns schon damit zu Boden, daß der Staat, wenn ihm das Ziff. I. entwickelte Recht zugestanden werden muß, dann auch Recht und Pflicht hat, darüber zu wachen und darauf bedacht zu sein, daß die zu jenem Zwecke geeigneten Mittel wirklich angewendet werden; wozu noch kommt, daß er, wenn er auch nicht direct selbst zu erziehen befähigt ist, doch in seiner Sphäre Mittel besitzt, die wenigstens indirect auf die allgemeinen Erziehungszwecke hinwirken. Es kann sich dabei nur um das Wie viel? oder Wie wenig? handeln. Schleiermacher nun sieht in seiner in der Berliner Akademie im J. 1814 gehaltenen Rede „über den Beruf des Staates zur Erziehung“ (Ww. zur Philosophie III. S. 227. 246, vgl. Erziehungslehre S. 189 ff.) die selbständige Leitung des Erziehungswesens von Seiten des Staates nur dann für nothwendig an, wenn das Volk auf einer so niedern Stufe geistiger Entwicklung steht, daß es nur durch Einwirkung von oben vorwärts gebracht werden kann, daß es den Impuls zum Erwachen eines Bildungsbedürfnisses von außen erhalten muß. Sei

aber dieser Zweck erreicht, so könne sich Schritt für Schritt die Staatsfürsorge zurückziehen, das Volk thue selbst, was nöthig und ersprießlich sei. Setzen wir, um diese Ansicht zu beleuchten, vorerst den einen Fall, daß, weil es noch an öffentlichem Interesse thatsächlich fehlt, der Staat die Initiative ergreift, so setzt das voraus, daß diejenigen, in deren Hände die Gesammtmacht des Volkes gelegt ist, der Ignoranz und Indolenz des Volkes gegenüber die Intelligenz und den entsprechenden Willen, das erleuchtete Gewissen repräsentiren. Alsdann wird der Staat

1) für seinen unmittelbaren Dienst eine gewiße Summe von Kenntnissen fordern; er wird dadurch alle, die sich zum öffentlichen Dienst qualificiren wollen, und damit schon einen qualitativ namhaften Theil des Volkes indirect, aber auf die wirksamste Weise nöthigen, sich jene Kenntnisse zu erwerben. Und weil diese nur erworben werden können, wenn dazu die Möglichkeit durch Lehranstalten gegeben ist, so muß er Lehrer berufen und Lehranstalten gründen, bezw. erhalten. Denn die nöthige Gleichmäßigkeit im Unterricht, die nöthige Offenheit für fortschreitende intensive und extensive Entwicklung kann nur durch den Staat, durch die in ihm gegebene Einheit von Macht und Intelligenz erreicht werden. Privatunternehmungen soll der Staat nicht unmöglich machen oder unterdrücken, — sie gerade können, wenn zeitweise die Staatsanstalten unter schlechter Leitung ins Stocken gerathen, die Rolle übernehmen, die eigentlich die seinige wäre, nämlich Impulse zu neuem Aufschwung zu geben; aber das Richtige ist, daß theils durch die tüchtigen Leistungen der Staatsanstalten die Privatunternehmungen überflüßig werden, theils aber, daß die letzteren sich an den Staat als festen Mittelpunct anschließen. Sagt man hiegegen, der Staat ziehe alles in seinen Mechanismus hinein, er octroyire Wissenschaft und Bildung und dgl.: so ist das ein Misverständnis. Der Staat wird ja Institute errichten nicht anders, als unter dem Einfluß und nach den Vorschlägen der Sachverständigen; er wird — und vermöge seiner Macht kann er — die tüchtigsten Männer als Lehrer berufen, nicht um ihnen das Joch eines militärischen Reglements zur Dressur ihrer Schüler auf den Nacken zu legen, sondern um sie in gesicherter Amtsthätigkeit frei als Lehrer und Erzieher wirken zu lassen. — Das alles findet nun aber seine Anwendung auch auf den andern Fall, in welchem Schleiermacher will, daß der Staat sich vielmehr zurückziehe. Wir haben in dem Art. „Schule" schon gezeigt, wie gerade die weitere und höhere Entwicklung des Bildungswesens den Gang nehme, daß, was zuerst nur Privatthätigkeit war, zuletzt vom Staat unter die Gegenstände seiner Leitung und Fürsorge aufgenommen und dadurch erst gesichert und fürs ganze Volk wirksam gemacht werde. Je mehr im Volk selbst irgend ein Lebensinteresse allgemein sich verbreitet, um so mehr gravitirt es von selbst zum Staate hin, der ja des Volkes Centrum selbst ist. So sagen wir mit Lorenz Stein (Verwaltungslehre, V. II. S. 14): „der Staat kann so wenig die Bildung als die wirthschaftlichen Güter geben, sondern das leitende Princip der Verwaltung ist, daß der Staat auch für die Bildung diejenigen Bedingungen herzugeben hat, welche der Einzelne sich nicht selbst zu schaffen vermag, während die Benützung dieser Bedingungen Sache des Einzelnen ist."

2) Unterscheiden wir von der Bildung für den Staatsdienst die allgemeine Bildung des Volkes, so stellt sich auch hier das Verhältnis zwischen Staatsfürsorge und Privatthätigkeit ähnlich wie oben. Legen wir (mit Stein a. a. O.) die Volksbildung auseinander in Elementarbildung und Berufsbildung, so muß

a) je nach dem Stande des Culturbedürfnisses der Staat — denn nur er hat hiezu die Macht — ein Minimum von Kenntnissen und Fertigkeiten festsetzen, das jeder Volksgenosse erreicht haben muß, um in den Genuß der allgemeinen Staatsbürgerrechte einzutreten. Nun könnte immerhin die Art, wie jeder sich jene Erfordernisse erwerben will, ihm überlassen bleiben, und die Beschaffung der Mittel, d. h. die Errichtung von Schulen für das Volk bliebe entweder der örtlichen Gemeinde oder der Privatthätigkeit — d. h. der Industrie überlassen. Mit diesem Namen ist aber über den letztern Modus schon das Urtheil gesprochen. Denken wir uns die Elementarschulen in dieser freihändlerischen Form, wie wird die urtheilslose Menge betrogen werden! Was anders wird bei ihr den Ausschlag geben als die Wohlfeilheit und die Reclame? Was aber die Gemeinden und ihre Selbstregierung in Sachen der Jugendbildung betrifft, so haben wir über das, was ihnen zukommt und überlassen werden

kann, wie über die auch ihnen nöthige Staatsoberaufsicht schon in dem Art. Schule uns ausgesprochen. Die Nöthigung aber, daß jedes Kind irgend einen ordnungsmäßigen Unterricht genieße, also der allgemeine Schulzwang, d. h. der Rechtsschutz für jedes Kind gegen die Fahrläßigkeit und den Eigennutz der Eltern, die Sicherstellung der Wohlthat des Unterrichts für die Unmündigen — diese kann nur vom Staat ausgehen, sowohl wegen der Allgemeinheit der Sache, als weil nur er die Macht hat, jedes Widerstreben zu brechen. — Indem endlich auch für die Heranbildung von Lehrern für die Elementarschulen (Volksschulen) gesorgt werden muß, gilt in Bezug auf Staatsseminare und Privatbildungsanstalten dasselbe, was wir Ziff. 1 gesagt haben.

b) Die Berufsbildung betreffend, begnügen wir uns, die hergehörigen Sätze aus L. Steins Verwaltungslehre a. a. O. zu citiren. „Die Berufsbildung ist freier. Allein der Beruf ist in seiner Ausübung ein wesentlicher und organischer Theil des Gesammtlebens und seine tüchtige Erfüllung ist selbst wieder eine Bedingung für die Verwirklichung des geistigen und materiellen Fortschritts. Der Staat, indem er die Wahl des Berufs für alle frei macht, muß doch im höchsten Gesammtinteresse dafür sorgen, daß ein gewißes Minimum von Bildung für den Beruf vorhanden sei, bevor er ausgeübt wird. Daraus folgt erstens, daß der Staat der Berufsbildung die ihren Forderungen genügenden Anstalten bietet, und zweitens muß er bei solchen Berufen, gegenüber welchen es dem Einzelnen nicht mehr möglich ist, ein freies Urtheil zu haben oder zur Geltung zu bringen, durch öffentliche Prüfungen dem Volk eine Garantie für die Leistungsfähigkeit geben." In jener ersten Beziehung ist nur beizufügen, daß dieses Ansinnen an den Staat mit der fortschreitenden Cultur sich in demselben Maße steigert, in welchem auch die Handarbeit zu rationellem Betrieb gelangt und sich auf wissenschaftliche Basis stellt. Auch nach dieser Seite also ist zu erkennen, daß die Aufnahme des Erziehungswesens unter die Gegenstände der Staatsleitung nicht den Anfang, nicht die unterste Stufe, sondern einen Höhepunct bezeichnet, so weit eben die äußere Organisation auch das innere Gedeihen mitbedingt. — In welcher Weise und Ausdehnung es für den Staat angezeigt sei, zu alledem die Kräfte der Kirche zu benützen, darüber ist in den Art. „Kirche" und „Schule" das Erforderliche gesagt worden.

III. Es bleibt uns noch zu zeigen, daß der Staat auch selbst eine erziehende Macht ist, nicht durch unmittelbar pädagogisches Thun, aber durch diejenige Pflege der Sitte und Sittlichkeit im Volke, die ihm als Staat, zumal als christlichem Staat obliegt. Es ist Thatsache und ist eine Wohlthat, daß der Staat durch seine Polizei eine erziehende Wirksamkeit übt, die zwar mehr negativ, als positiv, darum aber nicht zu unterschätzen ist, und die, indem sie auf das Volk im ganzen wirkt, immer zugleich die Jugend, ihre Gesittung, An- und Abgewöhnung mitberührt. Es ist ja wahrlich für die sittliche Bildung der Volksjugend nicht gleichgültig, ob, was verderblich wirken kann, durch öffentliches Verbot, so weit dieses reicht, ferne gehalten wird oder ob es ungehindert sich vor den Augen und Ohren der Jugend breit machen darf. Hängt doch selbst beim erwachsenen Volk die innere Wirkung der sittlichen Ideen in hohem Grade davon ab, daß es diese Ideen im realen Leben in Geltung stehen sieht. Das negative Verfahren, das der Polizei ja allein möglich ist, macht durch Unterdrückung der Unsitte zugleich der Sitte und dem Sinn für dieselbe Platz; und dasselbe gilt in andrer Weise von der Rechtspflege und von der Verwaltung. Vgl. Stahl, Rechtsphilosophie II. 2. S. 122. Wir dürfen deshalb, wenn Trendelenburg (Naturrecht S. 476) es als naturgemäß bezeichnet, daß der Staat für die Erziehung der Jugend sorge, damit er so wenig als möglich die Erwachsenen zu strafen brauche, den Satz auch umkehren: indem der Staat die Erwachsenen für ihre Unsitte straft, sorgt er zugleich für die Erziehung der Jugend zur Sitte. Auf die einzelnen Stücke einzugehen, die die Polizeiwissenschaft als Gegenstände der staatlichen Wachsamkeit aufführt, wird hiebei nicht nöthig sein. — Wie sehr aber auch der ganze Geist der Staatslenkung und Staatsverwaltung nach innen und außen einen zum Guten oder Schlimmen erziehenden Einfluß auf das Volk und innerhalb desselben zumeist auf die darunter erst aufwachsende Jugend übt, darauf sei schließlich noch mit dem stärksten Nachdrucke hingewiesen. So viel ist klar: je mehr der Staat sich als ein sittliches Institut begreift und unter das Sittengesetz stellt, um so mehr erhebt er sich zu einer das Volk

erziehenden Macht, um so mehr steht er nicht, wie die Fanatiker behaupten, außerhalb, sondern innerhalb des Reiches Gottes. Je mehr er dagegen durch seine Aergernisse den Einfluß des Guten vernichtet, desto mehr streut er den bösen Samen, der schließlich ihm selber zum Verderben wird.

Die ganze obige Erörterung hat, wie man sieht, die Annahme zur Voraussetzung, daß der Staat sich noch als christlichen Staat erkennt; würde er aber eines Tages auch diese Position aufgeben, dann allerdings müßte sich die christliche Erziehung in Haus und Schule jede positive Einwirkung des Staates verbitten, weil er damit in eine Sphäre eingriffe, die er doch grundsätzlich als eine ihm fremde erklärt; er müßte sich mit negativen Normen darüber begnügen, was nicht gelehrt und nicht anerzogen werden dürfe, weil es staatsgefährlich sei. Es liegt freilich auf der Hand, daß auch unter diesem negativen Titel eine gewaltthätige Regierung sich die unerträglichsten Beschränkungen erlauben könnte; das haben diejenigen zu bedenken, die alles dran setzen, den Staat zu entchristlichen. In den ärgsten Schreiern nach Freiheit in diesem Sinn stecken gewöhnlich die ärgsten Feinde der wahren und wirklichen Freiheit.

**Stabilität**, s. Anstellung.

**Stadtschule.** Unter Stadtschulen kann man, im Gegensatze zu Landschulen, städtische Lehranstalten überhaupt verstehen. Man könnte die letzteren auch mit diesem Namen insofern bezeichnen, als sie von der Stadtgemeinde errichtet und unterhalten werden, in diesem Falle gegenüber den Staats-, Kirchen- oder Stiftungsschulen. Kommen aber auch beide Bedeutungen des Wortes Stadtschule nicht selten vor, so wird an dieser Stelle doch eine dritte Auffassung zu Grunde gelegt. Es ist nämlich die Aufgabe unseres Artikels, ein Schulgebiet näher ins Auge zu fassen, das sich zunächst als ein Grenzgebiet darstellt, als eine Schulgattung, die weder zu dem Volksschulwesen im engeren Sinne noch zu demjenigen Schulgebiet gehört, welches in Norddeutschland insgemein den Namen des „höheren" Schulwesens führt, in Süddeutschland in der Regel als „Mittelschule" bezeichnet wird. Es mag deshalb voraus bemerkt werden, daß wir uns hier der zuerst genannten Bezeichnungsweise anschließen und unter Mittelschulen solche Anstalten verstehen, welche zwischen Volksschule (Elementarschule) und höherer Schule (Gymnasium, Realschule) in der Mitte stehen.

I. Es bedarf zuvörderst einer Orientirung auf dem in Rede stehenden Schulgebiete; zu allererst sogar eines Existenznachweises. Denn man könnte ja sagen, ein Mittelgebiet zwischen Volks- und höherer Schule gebe es nicht. Was man „Bürgerschule" oder hie und da „Mittelschule" nenne, sei nichts anderes, als die den jetzigen Zeitverhältnissen angemessen eingerichtete städtische Volksschule, die aber nie den Kreis des Elementaren in Inhalt und Methode überschreiten dürfe. Es handle sich also in dieser Frage lediglich um Mängel der Organisation: sowie man sich der Sache ernstlich annehme und auf der einen Seite dem Zuhochhinauswollen durch weise Beschränkung wehre, auf der andern aber verkommende oder gar verkommene Schulen, die das nicht seien, was sie zu sein vorgeben, nicht dulde, so werde man bald sehen, daß innerhalb der Zweigliederung des Schulwesens alles gesunde und berechtigte Raum und Pflege finde, und das fragliche Grenzgebiet werde sich so ziemlich auf Null reduciren. — Ein Bedenken wird allerdings auch denen nicht fremd bleiben, welche das eben skizzirte Raisonnement sich nicht aneignen möchten. Von organisatorischem Gesichtspuncte aus wird immer die Mittelschule Schwierigkeiten erkennen lassen, eben wegen der Mitte. Einem Schulgebiete gebührt eine gewiße Selbständigkeit, es soll sich in der Hauptsache aus der Aufgabe, die es zu erfüllen sucht, heraus bestimmen, — und diese Selbständigkeit fehlt dem Mittelgebiet. Die Mitte ist und bleibt ein relativer Begriff, der sich mit jeder Veränderung der Endpuncte verschiebt. Das Mittelschulgebiet kann jederzeit durch außer ihm selbst sich vollziehende Bewegungen sich entweder näher an das Volksschulwesen herangerückt oder an das höhere Schulwesen angrenzen sehen und diese Verschiebbarkeit der Mitte wird besonders im concreten Falle sich erschwerend und hindernd erweisen.

II. Ein Stützpunct für jene ablehnende Ansicht ergiebt sich allerdings aus der Betrachtung der bestehenden Verhältnisse. Wenn die Schulgesetzgebung und die Verwaltungsorganisation ein eigentliches Mittelschulgebiet anerkennen, so muß das in dem Vorhandensein gewißer besonderer für diese Zwischenprovinz bestimmter Einrichtungen

seinen Ausdruck finden. Es kann nicht genügen, daß da und dort von Mittelschulen oder Stadtschulen die Rede ist, oder daß im allgemeinen das Bedürfnis einer über die Grenze der gewöhnlichen Volksschule hinausgehenden Schulstufe erwähnt wird. Sehen wir uns aber auf dem Mittelschulgebiete um, so zeigt sich zunächst, wenn wir die Behördenorganisation, die Ressortverhältnisse betrachten, daß es offenbar als ein eigenthümliches Schulterritorium nicht behandelt wird. Denn vergeblich suchen wir nach einer speciellen Vertretung des Mittelschulwesens durch besondere Behörden. Es ist offenbar anderswo mit untergebracht; in der Regel beim Volksschulwesen, zum Theil freilich auch, aber indirect beim höheren Schulwesen.*) Von besonderer Bedeutung ist für unsere Frage offenbar das Lehrerbildungswesen. Aber Lehrerbildungsanstalten für Mittelschulen? Seminare für Stadtschulen giebt es der Sache nach bekanntlich nicht; als Vorbildungsstätte für „Mittelschullehrer" kann auch das jenen Namen führende Berliner Seminar nicht gelten. Es scheint also, daß das Volksschullehrerseminar auch die Bildung der Lehrer des Grenzgebietes mit besorgt und besorgen soll. Offenbar liegt hier das wichtigste Moment für die praktische Seite der Frage; daher denn auch in dieser Beziehung allerlei Versuche und Anfänge einer Regulirung vorliegen. So der im Königreiche Sachsen gemachte Versuch, den Besuch der Landesuniversität seminaristisch gebildeten Lehrern von Auszeichnung zu eröffnen und die Bildung einer Section für Lehrer an höheren Volksschulen, so das in Wien gegründete Pädagogium, welches eben der Stadt Wien geeignete Stadtschullehrer heranbilden soll, so die Bestrebungen in Stettin, welche unter Billigung der Oberaufsichtsbehörde einen Fortbildungscursus für denselben Zweck ins Leben gerufen haben.

III. Wenn sich auf Grund dieser Betrachtung allerdings Zweifel erheben, ob wir hier nicht von einem Schulgebiet sprechen, das nur aus Ueberschuß und Ausschuß der beiden Hauptschulgebiete besteht und in sich selbst nichts ist, so dürfen wir auch an denjenigen Thatsachen nicht vorübergehen, welche von einer solchen negativen Weise der Behandlung abmahnen. Schon die unter II. zuletzt angeführten Facta werden als Symptome gelten müßen, daß es sich um mehr als ein bloß fingirtes Schulgebiet handelt. Sind sie doch deutliche Anzeichen, nicht einer Rückwärtsbewegung zur consequenten Durchführung der Zweigliederung, sondern vielmehr einer Lockerung derselben gewesen. Und wenn von competentester Seite in Preußen gegenüber dem Begehren mittlerer und kleiner Städte nach Gymnasien und Realschulen ausgesprochen wurde, daß das wirkliche Bedürfnis in der That oft vollere Befriedigung durch die Gründung guter „Mittelschulen" erhalten werde; wenn die preußische Instruction für das Realschulwesen vom 6. Oct. 1859 ausdrücklich anerkannte, daß die Realschulen „auf die aus Tertia abgehenden Schüler unerläßliche Rücksicht" zu nehmen haben, was doch so viel sagt, als daß in der Realschule (und mit dem Gymnasium ists vielfach nicht anders) noch eine Mittelschule mit stecke: so war schon damals unzweifelhaft, daß es ein weder ganz ins Volksschulwesen hineinfallendes, noch auch gänzlich zum höheren Schulwesen gehöriges Schulgebiet entweder wirklich gab oder — — geben sollte. Somit war es an die Hand gegeben, in der eigenthümlichen Lage der Angelegenheit hinsichtlich der Auffassung und Behandlung in Gesetzgebung und Verwaltung nicht etwas zufälliges oder verschuldetes zu erblicken, sondern sie vielmehr anzusehen als den präcisen Ausdruck einer noch ungeklärten Situation. Die Mittelschule mußte dann nicht sowohl als ein hypertrophisch oder atrophisch krankes Schulgewächs erscheinen, sondern als eine sehr gesunde Schulanstalt, deren officielle Einführung in die gesammte Schulwelt noch bevorstehe. Dafür sprach eine sehr beachtenswerthe Kundgebung aus dem Jahr 1869, der Bericht, welchen Stadtschulrath Dr. Hofmann in Berlin an den Magistrat dieser Stadt (Berlin, 1869, Druck von Schiementz) „über die Einrichtung öffentlicher Mittelschulen in Berlin" erstattete. Geklärt und vorläufig entschieden aber wurde die Sachlage durch zwei gleichzeitige Thatsachen aus dem Jahr 1872, den Falkschen Erlaß „eines Lehrplans für die Mittelschulen" vom 15. Oct. 1872 und einer „Prüfungsordnung für Lehrer an Mittelschulen und Rectoren" von demselben Datum.

*) Allgemeine Bestimmungen v. 15. Oct. 1872, Vorbemerkungen zum „Lehrplan für die Mittelschulen", Ziff. 4, Abs. 2: „Die Mittelschulen ressortiren, wie die Volksschulen, von den kgl. Regierungen, bzw. in der Provinz Hannover von den kgl. Consistorien."

Nur ist unsere Frage jetzt die: ob die Bewegung bei dem 1872 erreichten Puncte stehen bleiben könne?

IV. Fassen wir die Gliederung des Schulwesens, wie sie zur Zeit in der allgemeinen Anschauung und in der Praxis feststeht, näher ins Auge, so sind es drei Schulgebiete, die als die eigentlichen Stützpuncte der Gliederung betrachtet werden dürfen: Volksschule, Gymnasium, Universität. Daß diese im Bewußtsein des Volkes der Hauptsache nach feststehen, ist Folge des historischen Entwicklungsganges. Sie haben sich so lange Zeit hindurch in die Lösung der Aufgabe der Jugendbildung getheilt, daß sie zugleich im Volksbewußtsein festgewurzelt sind, und bis auf diesen Tag noch in der Praxis als die Säulen des Unterrichtswesens gelten dürfen; erst in neuester Zeit werden ernstlichere Schwankungen bemerkbar. Diese einfachere Construction und Gliederung des Unterrichtswesens, in der That — wenn wir die Universität nicht einrechnen — eine Zweigliederung, entsprach der Einfachheit des früheren Bedürfnisstandes. Diejenige Schule nun, welche als Product der modernen Culturentwicklung zwar nothwendig ergänzend, aber doch auch das bisherige Unterrichtssystem störend und die bis dahin bestehende Bildungseinheit auflösend hinzutrat, war die Realschule. Die Realschule, auch wohl höhere Bürgerschule genannt, im Sinne einer nicht fachlich-technischen, sondern allgemein vorbildenden Anstalt, wird als der präcise Ausdruck dafür gelten dürfen, daß das Gymnasium jetzt nicht mehr im Stande ist, als Vorbildungsanstalt für alle nach höherer Bildung Strebende zu dienen. Beseitigt wurde das Monopol des humanistischen Bildungsweges hauptsächlich durch den Aufschwung der exacten Wissenschaften, in erster Linie der Naturwissenschaften, sowie durch das völlig veränderte Verkehrsleben der Neuzeit, welches die neueren Sprachen in den Vordergrund gestellt hat. Die wachsende Mannigfaltigkeit der Bildungsziele, der sich mehr und mehr häufende Bildungsstoff mußte zugleich auf die schulorganisatorischen Bestrebungen einwirken; die materielle Richtung brachte sich neben der bisher vorherrschend gewesenen formalen Tendenz zu der ihr gebührenden Geltung. Man gewöhnte sich mehr und mehr Bildungsziel und Bildungsmittel in unmittelbare Beziehung zu setzen; die Lehr- und Lernaufgabe wurde dadurch eine immer stofflichere. Und noch ein anderes erwies sich als wirksam: die Rücksicht auf die der Vorbildung zu widmende Zeit. Man wünschte zwar ein erhebliches Mehr, als die gewöhnliche (Volks-) Schule an Bildung zu geben vermochte, aber man wollte erklecklich weniger Zeit darauf verwenden, als der Gymnasialcursus erforderte. Also richtete sich das Absehen auf eine Schulart, welche nicht bloß die modernen Cultursprachen an die Stelle der altclassischen, die naturwissenschaftlich-mathematische Richtung an die Stelle der philologisch-historischen setzen, sondern auch ihren Cursus um 1—2 Jahre früher absolviren lassen sollte als die Gymnasien. Damit wäre ein tertium genus zwischen Volksschule und Gymnasium gegeben, die den gegenwärtigen Verhältnissen entsprechenden Mittel- oder Stadt- oder, wenn man mit dem Namen bei Volksschulen kargen will, Bürgerschulen.

V. In der That — um damit nicht zurückzuhalten — der Realschulentwicklung wäre ein derartiger Gang wohl zu wünschen gewesen. Die Realschule schien berufen, die Lücke im Schulwesen auszufüllen, welche sich infolge der modernen Culturentwicklung ergab. Diese Lücke bestand nicht sowohl neben dem Gymnasium, als vielmehr zwischen Gymnasium und Volksschule. Factisch jedoch wurde der Gang der Dinge ein anderer. Denn die Realschulen haben jetzt — und insbesondere seit der Prüfungsordnung von 1859 in Preußen — ihre Stellung neben den Gymnasien genommen; sie haben, wenigstens als Realschulen 1. Ordnung, dieselbe Classenzahl und Cursusdauer, werden ihnen auch in Bezug auf Gehaltssätze und sonstigen Etat gleichgestellt, sowie nach denselben leitenden Grundsätzen verwaltet. Sie sind im Besitze zahlreicher „Berechtigungen", und bleiben selbst in dem allerwesentlichsten Puncte nicht mehr hinter den Gymnasien zurück, indem sie seit dem Circularrescript v. 7. Dec. 1870 für philosophische Facultätsstudien auf der Universität berechtigen. Neben diesen Realschulen „erster Ordnung" giebt es allerdings auch solche „zweiter Ordnung", aber im Sinne der Prüfungsordnung sind das nur Schulen, welche durch irgend welche Verhältnisse gehindert sind, Anstalten erster Ordnung zu sein. Die dritte realistische Schulart endlich bilden die „höheren Bürgerschulen", welche, den humanistischen Progymnasien bis zur II. incl. entsprechend, der amtlichen Auffassung der Realschule entschieden näher stehen als die

eigentlich unbefinirbaren und von der ministeriellen Prüfungsordnung daher auch nur allgemein begrenzten Realschulen zweiter Ordnung. Wären die nach dem Erlaß vom 6. Oct. 1859 als Schulen zweiter Ordnung zurückgebliebenen Anstalten seitdem entweder in die erste Ordnung vorgerückt oder zu höheren Bürgerschulen umgestaltet worden, ja wäre nur Aussicht vorhanden, daß die zweite Ordnung jemals aussterben würde, so wäre die Sachlage ziemlich einfach und wenigstens formal befriedigend. Aber jene so unorganisch scheinende Schulart wird an einzelnen Stellen mit Zähigkeit festgehalten, an andern sogar mit Nachdruck begehrt. Eine weitere Ordnung des Realschulwesens wird daher kaum ausbleiben können und sich aus derselben zugleich die Lösung der Mittelschulfrage ergeben.

VI. Unzweifelhaft hat die Realschule selbst darnach gestrebt, die Stellung einer höheren, dem Gymnasium völlig coordinirten Schule einzunehmen; jedenfalls aber ist sie nach ihrer erfolgten Gleichstellung mit demselben erst recht vor ein aut-aut gestellt. Dieses aut-aut liegt darin, daß sie zwar auf dem einen Puncte, im Sinne und nach dem Bedürfnis der Gegenwart, vom Gymnasium wesentlich verschieden ist, dagegen den andern und ebenfalls wesentlichen Punct nicht genügend berücksichtigt hat: sie verlangt zu viel Zeit und hat daher auf ihrer oberen kostspieligen und doch das Wesen der Schule erst vollständig darstellenden Stufe keine genügende Frequenz. Entweder wird deshalb die jetzige Realschule 1. Ordnung mit allen Mitteln suchen müßen, sich als allgemeine Vorbildungsanstalt an die Stelle des Gymnasiums zu setzen, oder aber steht sie vor der Frage: weshalb nicht andere Wege einschlagen, etwa oben kürzen und nach innen modificiren? Wenn auf diese Frage kein Ja folgen will, so liegt das wesentlich an einem Umstande, der eigentlich in die Pädagogik nicht recht hineingehört, aber, wie die Dinge jetzt liegen, ein eminent einflußreiches Ding im Schulwesen geworden ist — das ist die sogenannte „Berechtigung" (vgl. Wiese, Verordnungen und Gesetze I, S. 253 fg.). Der weitreichende Einfluß dieser Berechtigungen ist allbekannt. Die Lichtseite des Berechtigungswesens, ihre productive Wirksamkeit für Bildung und Cultur, tritt vornehmlich in dem steten und fast überraschenden Wachsthum der höheren Schulen in Bezug auf Anzahl und Frequenz hervor. Es begreift sich, daß die Schulgattung, von der unser Artikel ausgieng, und auf die er zurückkommt, schon durch dieses Institut der Berechtigungen an seiner Entwicklung gehindert wird. Wo man eine leidliche Stadtschule hat oder die Mittel zu einer oder zwei Selectenclassen aufbringen kann, sucht man wenigstens zum Progymnasium oder zu einer höheren Bürgerschule zu gelangen. Und hier tritt uns nun sogleich auch die Schattenseite der Angelegenheit entgegen. Es ist an und für sich ganz gut, daß das Bestreben unterstützt wird, höhere Schulen zu besitzen und zu besuchen: aber, wenn einmal hinreichend für die Bedürfnisse der gebildeten Berufs- und Lebenskreise gesorgt ist, dann ists in der That auch Zeit, an den Mittelstand zu denken und dem zu geben, was ihm Noth ist. Es ist das gewiß um so mehr geboten, als streng genommen die genügende Fürsorge für diese wichtige und breite Schicht der Gesellschaft hätte vorausgehen müßen. Und neben diesem Uebelstand, einer Hypertrophie und Ueberlastung der höheren Schulen, steht der andere, daß diese vielseitige Bezugnahme der Schulen auf Verhältnisse des späteren Lebens eine freiere Bewegung der Schulen geradezu unmöglich macht. Ob es jetzt schon an der Zeit ist, mit dem Berechtigungswesen, insoweit es sich nicht an Schulabsolutorialexamina — deren Werth wir hochschätzen — anknüpft, zu brechen: wir wagen das nicht auszusprechen, aber können die feste Zuversicht nicht verhehlen, daß es endlich so und nicht anders kommen müße.

VII. Was würde wohl die nächste Wirkung dieser Veränderung auf das Schulwesen sein? Zunächst wohl eine scheinbar sehr ungünstige. Die scheinbare Ausdehnung des höheren Schulwesens würde sich einigermaßen vermindern. Verhältnismäßig geringeren Verlust, wenn es ja ein solcher ist, würde das Gymnasium erleiden: es wird eben auch heute noch von denen, die Fähigkeit und Lernlust haben, am liebsten besucht. Die Realschule aber würde vermuthlich nicht nur viel abzugeben haben, sondern geradezu auf einen Reformweg gedrängt werden. Wenn wir nicht irren, so würde, während jetzt der Zug der Zeit mehr nach den Schulen erster Ordnung drängt — und zwar wegen der zahlreicheren Berechtigungen — die dann freilich in der Regel von Obersecunda an in ihrer Frequenz fast auf ein Minimum herabgehen, dann eine neue Schul-

gattung sich entwickeln, welche, der lateinlosen Realschule zweiter Ordnung oder der höheren Bürgerschule ohne Latein ähnlich, in der That — wenn durchaus eine Rangordnung nothwendig ist — zwischen Gymnasium und der gewöhnlichen Bürgerschule stehen und also ein Mittelgebiet repräsentiren würde. Für die große Mehrzahl derer, welche jetzt aus Quarta und Tertia bis Untersecunda höherer Schulen austreten, und selbst für die, welche in redlichem Bemühen und mit erfreulichem Erfolge es bis zur Prima bringen, um dann in irgend einen praktischen Beruf einzutreten, sollte es Schulen geben, welche ihren Cursus mit dem vollendeten 16. Lebensjahre zum Abschluß bringen, so daß nur ausnahmsweise noch das 17. Jahr erforderlich würde. Diese Schulen — wir würden sie am liebsten höhere Bürgerschulen nennen — müßten in 7 Schuljahren, wobei mit dem vollendeten 9. Jahre begonnen würde, und in 6 Classenstufen, von denen die oberste zweijährig sein könnte, im ganzen das Ziel erstreben, welches jetzt die Realschulen zweiter Ordnung verfolgen. Sie müßten vor allem allgemein vorbildende Schulen bleiben und weder nach der mercantilen noch nach der technischen Seite weiter abirren, als es die Rücksicht auf die localen Verhältnisse wirklich erfordert, und auch diesem berechtigten Einflusse eine Schwächung der eigentlichen Bildungsbestrebungen niemals concediren. Und wie hoch wir auch den Werth der alten Sprachen und Literaturen anschlagen, hier müßen wir doch dem Wunsche Raum geben, daß diese Schulen auf das Latein verzichten. Nicht verzichten aber dürfen sie auf Lehrkräfte, welche denen der übrigen höheren Lehranstalten vollständig ebenbürtig sind in wissenschaftlicher und pädagogischer Qualification. Daraus folgt denn auch, daß sie, wenn nicht reichlich, so doch anständig dotirt sein müßen.

Diese Schulen würden dann zwar mehr sein, als man jetzt unter Mittelschulen sich vorzustellen gewöhnt ist, aber sie würden vielleicht diejenigen Mittelanstalten, welche, wie wir nachzuweisen versucht haben, ein dringendes Bedürfnis sind. Die Elementarschule bis zum 14. Jahre incl., die Mittelschule (höhere Bürgerschule oder auch Realschule) bis zum vollendeten 16. Jahre, das Gymnasium und das Realgymnasium bis zum 18. oder 19. Jahre — erkennen wir da nicht drei nach Inhalt, Ziel, Gesammthaltung sich ziemlich scharf gegen einander abgrenzende Gebiete? — Eine solche Gliederung wird freilich in kleineren Städten nicht möglich sein; da mag es immerhin sein, daß eine Schule, Stadtschule oder wie sonst genannt, verschiedene Richtungen in sich zu vereinigen sucht. Am zweckmäßigsten richtet sich dann die Fürsorge der Stadt auf ein gutes Volksschulwesen, und dann auf eine Bürgerschule, die mit dem 14. Jahre abschließt und entweder die mehr der Technik zugewandten Wege der Stuttgarter „Bürgerschule" einschlägt, oder, wie das die Frankfurter Mittelschule thut, mehr auf die Bedürfnisse des Handelsstandes Rücksicht nimmt*). Da wo ein zahlreiches Proletariat besteht, wird freilich eine noch einfachere Schule, eine Armen- oder Freischule, nicht wohl entbehrt werden können. Bleibt dann noch ein Bedürfnis für weiter gehende Schulbildung bestehen, so würde zunächst eine Schule der Art in Frage kommen, wie wir oben „höhere Bürgerschulen" im Umrisse zu zeichnen versuchten.

VIII. Noch zwei Puncte sei es gestattet kurz zu beleuchten. Zuvörderst kann die Frage nicht wohl umgangen werden, wie es mit den Lehrerbildungsanstalten für den Bedarf des Gebietes der Stadt- oder Mittelschulen stehe. Hinsichtlich der Schulen, die wir als die wünschenswerthe Mittelgattung zu skizziren versuchten, ist freilich oben schon angedeutet worden, daß dieses Gebiet im Puncte der Lehrkräfte sich keineswegs auf seminaristisch Gebildete beschränken darf. Das würde sogar in dem Falle unzweckmäßig sein, wenn unsere Seminare ihre Ziele wesentlich erhöhen und ihre Arbeit vertiefen könnten, oder wenn besondere Stadtschulseminare beständen, die die Aufgabe der Lehrerbildung für städtische Schulen speciell verfolgten. Aber allerdings möchte auch nicht zu fordern sein, daß lediglich pro facultate geprüfte Lehrer an diesen Schulen arbeiteten: eine Mischung scheint hier nicht bloß zuläßig, sondern vielleicht sogar empfehlenswerth, sofern sie nur nicht das seminaristisch-praktische Element zum vor-

*) Allg. Bestimmungen v. 15. Oct. 1872, Vorbemerkungen zum „Lehrplan für die Mittelschulen", Ziff. 2, Abs. 2: „Wo die localen Verhältnisse eine besondere Berücksichtigung des Ackerbaues, Fabrikwesens, Bergbaues, Handels oder der Schifffahrt in dem Lehrplane bedingen, sind die erforderlichen Aenderungen in demselben vorzunehmen."

herrschenden macht. Die von Bonitz in seinen Bemerkungen zum Hofmannschen Plane geäußerten Bedenken wegen der darin liegenden Schwierigkeit sind berechtigt, aber die Schwierigkeit wird sich überwinden lassen, und gelingt es sie zu überwinden, so wird der Gewinn für beide in einander verschmolzene Bestandtheile des Collegiums ein pädagogisch fruchtbringender sein. Freilich bleibt dabei die Voraussetzung bestehen, daß von der Stelle aus, welcher die Leitung des gesammten Volksschulwesens übertragen ist, das Bedürfnis der städtischen Volksschulen, namentlich der von den Hinderungen befreiten, unmittelbarer ins Auge gefaßt wird. Schwerlich würde eine weit gehende Reform aller Lehrerseminare zu diesem Zwecke unternommen werden dürfen, so laut eine solche auch vielfach begehrt wird; das Bedürfnis der einfachen Elementarschule wird maßgebend bleiben. Die eine Zeit lang befürwortete Errichtung eigener Stadtschulseminare für die Vorbildung der an den gehobenen Volks- oder Bürgerschulen anzustellenden Lehrer hat ebenso viel gegen sich wie für sich; jedenfalls müßten zunächst Versuche damit gemacht werden. Vielleicht möchte es sich empfehlen, wie darin Preußen durch die „Allg. Bestimmungen" seit 1872 vorangegangen ist, allenthalben zunächst nur eine Prüfung für das Lehramt an Stadt-, resp. Mittelschulen einzurichten und daneben durch Veranstaltungen, wie die oben von Stettin berichteten, talentvollen und strebsamen Elementarlehrern Gelegenheit zur Fortbildung zu geben. Ob das auf die Dauer ausreichen werde, oder ob weiter gehende Einrichtungen zu treffen seien, das wird sich erst auf Grund längerer Erfahrung beurtheilen lassen.

IX. Es bleibt schließlich noch die Frage übrig, in welcher Weise die Verwaltung des städtischen Schulwesens geordnet und geführt werden solle. Daß von den bürgerlichen Stadtgemeinden gegründete, erhaltene oder auch nur erheblich unterstützte Schulanstalten in erster Instanz von den Stadtbehörden geleitet und beaufsichtigt werden müßen, darüber wird kaum ein Zweifel bestehen können. Was aber die Art und Weise dieser unmittelbaren Schulleitung anlangt, so sei sie zunächst vorwiegend bürgerlich und nicht vorwiegend kirchlich. Denn auch in den kleineren Städten wird es nicht leicht ganz und gar an Männern außerhalb der Geistlichkeit fehlen, welche an der Schulinspection Antheil zu nehmen befähigt sind. Aber ebenso wenig ist das christlich-kirchliche Element grundsätzlich auszuschließen; seine Betheiligung bleibt wünschenswerth und ist, wo die Verhältnisse gesund sind, selbstverständlich. In kleineren Städten wird der Magistrat oder Gemeinderath die Schulangelegenheiten in seiner Hand behalten können, so daß er mit der directen Inspection geeignete Personen beauftragt. In mittleren und größeren Städten wird sich die Einsetzung einer „Stadtschulcommission" oder „Stadtschuldeputation", einer Centralbehörde für das ganze städtische Schulwesen empfehlen. Ist die Stadt groß, so wird der Magistrat einen technischen Schulmann in sich aufnehmen, einen Stadtschulrath, der der Schuldeputation als Mitglied angehört, die technischen Arbeiten besorgt und die Beziehungen zur staatlichen Oberbehörde erhält. Auf diese Einrichtung ist ganz besonderes Gewicht zu legen: auf ihr beruht wesentlich das Gedeihen des Stadtschulwesens, wie die Entwicklung zu größerer Selbständigkeit. Der schulfreundliche Dilettantismus, der in communalen Corporationen leicht sich geltend macht, und den wir gar nicht austreiben wollen, bedarf eines Regulators, um nicht schädlich zu werden. Indessen bleibt eine Gefahr doch bestehen: solche Schuldeputationen können leicht dem Bureaukratismus verfallen, es werden schreiblustige Gremien mit wohlentwickeltem Actenapparat, dem lebendigen Leben der Schule innerlich fremd, ohne rechten Verkehr mit dem Schulwesen selbst. Sind sie allzu zahlreich, so werden sie unbehülfliche Körper, die nicht recht in Bewegung zu bringen sind; wird die Zahl der Mitglieder zu ängstlich beschränkt, so wird die wesentliche Wirkung nicht erzielt, daß sich Interesse für die Schulen und Bereitwilligkeit, ihnen Opfer zu bringen, in der Bürgerschaft verbreite. Die Construction der Stadtschulbehörden erfolge daher, insbesondere in größeren Städten, vielmehr in der Richtung von unten nach oben. Curatorien für einzelne, namentlich höhere Schulen, Schulvorstände für nach Zweck und Einrichtung homogene Schulen, zusammengesetzt aus Bürgern und dazu befähigten Geistlichen unter gesicherter Mitwirkung der Schuldirigenten, mögen die nächste Sorge und Pflege übernehmen, und aus den von diesen Vorständen Delegirten, unter Hinzutritt einiger Vertreter der Stadtbehörden, möge sich die Schuldeputation bilden.

**Stadtschulen des Mittelalters**, s. Mittelalterliches Schulwesen.

**Statuten**, s. Schulgesetze.

**Ständige Lehrer**, s. Lehrer.

**Stellvertreter**, s. Lehrer.

**Stephani**, s. Leseunterricht, Rechenunterricht.

**Stetigkeit** d. i. gleichmäßiger, die innere Ordnung des Gegenstandes und die Gesetze der körperlichen und geistigen Entwicklung beobachtender Gang ist eine wesentliche Bedingung erfolgreicher Thätigkeit in Unterricht und Erziehung. Die Natur duldet keine Sprünge. Das Entwickeltere hat seine nothwendige Voraussetzung an dem minder Entwickelten, und jeder Stufe gebührt ihre Stelle in dem Zusammenhange der pädagogischen Einwirkungen, jede fordert ihr eigenes Maß von Kraft und Zeitaufwand. Nicht, daß überhaupt nur stufenweise vorgegangen, sondern daß im Vorgehen auch Maß gehalten werde, liegt in dem Gebote der Stetigkeit. Sie ist die vollberechtigte Nebenbuhlerin des Fortschrittes, das unentbehrliche Heilmittel gegen das fieberhafte Verlangen nach Erfolgen, die im großen und ganzen sichtbar werden sollen. Ihre sittliche Wurzel liegt in der Mäßigung der Ansprüche, welche der Einzelne oder das Geschlecht hinsichtlich der Erreichung höherer Ausbildung macht, eingedenk, daß nicht allen alles gegeben ist, und nicht nur den späteren, sondern auch den früheren Geschlechtern ihre eigenthümlichen Vorzüge vorbehalten bleiben. Ihre tieferen Quellen aber liegen in dem Anschauen der göttlichen Schöpfer- und Erzieherthätigkeit mit ihren langen Vorbereitungszeiten, wo es sich um Einführung neuer Lebenserscheinungen in die Welt handelt, mit ihrem oftmaligen scheinbaren Rückgange von bereits erklommener Stufe auf eine längst verlassene, mit dem ungemein langsamen Wachsthum derjenigen Pflanzungen, die auf eine immerwährende Dauer angelegt sind. Aus solchen Beobachtungen schöpft die gesunde, christliche Pädagogik ihr Wartenkönnen, während das Nichtwartenkönnen in Sachen der Erziehung und des Unterrichtes, zumal der Fortbildung solcher Volkstheile, die bisher in der geistigen Entwicklung zuweit zurückstanden, die Hast, binnen kürzester Zeit hier alles in den gewünschten Stand zu setzen, ein charakteristisches Merkmal einer sich selbst überstürzenden, über ihre Ziele hinauseilenden, die Kräfte verzehrenden Zeit ist. Der Pädagog lasse auf jeder Stufe, die er betritt, dem Zöglinge Zeit, vollständig auf derselben heimisch zu werden, sich in das Erreichte einzuleben, sich von dem gewonnenen Standpuncte aus nach allen Seiten hin umzuschauen, und achte es für unerläßlich, daß nichts wesentliches, was einmal gewonnen ist, wieder verloren gehe. Er schreite zur nächsten Stufe nicht eher fort, als bis der Geist oder der Leib die hier geübten Thätigkeiten in seine eigene Natur aufgenommen hat, daher aus der ausschließlichen Fortsetzung derselben keinen Reiz mehr empfängt und nach neuem von selbst verlangt. Wo nicht, so wird Oberflächlichkeit und Ueberdruß am Weiterstreben oder frühzeitiges Zusammenbrechen der Kräfte die Folge sein. — Im übrigen hat man es hier, wie überall auf dem Gebiete der Erziehung, mit geistigen, nicht mechanischen Gesetzen zu thun. Die innere Ordnung des Gegenstandes ist nicht ein und dasselbe mit dem Begriffe, den sich der Erzieher oder Lehrer von demselben gebildet hat, und die Gesetze der geistigleiblichen Entwicklung sind oftmals so persönlicher Art, daß der Pädagog Mühe hat, seine sonst irgendwie gewonnenen Grundsätze dem eben vorliegenden Falle anzupassen. Zuweilen ist es eine Art höherer Eingebung, die den Erzieher plötzlich selbst auf eine der bisherigen entgegengesetzte Bahn führt. Das scheinbare Gegentheil von Stetigkeit ist namentlich das Verfahren, das Böse an sich selbst zu Grunde gehen zu lassen, ein Verfahren, in welchem Flattich seine Meisterstücke gemacht hat. Doch ist hieraus nicht gerade eine allgemeine Methode abzuleiten. Dem gewöhnlichen Erzieher bleibt nichts übrig, als die allgemein als gültig anerkannten Gesetze für Lehre und Zucht anzuwenden und sein Auge für die Fälle, wo Abweichung geboten ist, offen zu halten.

**Stiefkinder.** Die Kirche, als Vertreterin der öffentlichen Moral, hat es bei der Schließung zweiter Ehen den Gatten einzuschärfen, daß alle Vater- oder Mutterpflichten auch auf die Stiefeltern übergehen, daß also die natürliche Liebe in diesem Fall durch das Pflichtbewußtsein ersetzt werden muß. Ist die Liebe zum Gatten eine reine und lautere, dann wird sich dieses Pflichtbewußtsein der Naturliebe nähern, ja unter günstigen Umständen wird sich jenes mit diesem dadurch identificiren, daß in den zugebrachten Kindern der Gatte selbst geliebt wird. Und so giebt es in der That

glückliche zweite Ehen, in welchen die Kinder erster Ehe es niemals zu fühlen bekommen, daß ein Unterschied sei zwischen Eltern und Stiefeltern. Die Herstellung und Erhaltung solch eines reinen Verhältnisses wird um so leichter gelingen, je mehr die angetretenen Kinder sich noch in zartem Alter befinden, also von sich aus keine oder nur schwache Erinnerungen an den ersten Stand des Hauses haben, je mehr folglich auch der neu eingetretene Gatte der Erziehung sein eigenes Gepräge noch geben kann. Bei schon älteren Kindern aber wird derselbe desto mehr darauf Bedacht nehmen müßen, das Andenken des verstorbenen Ehevorfahren in ihren Herzen wach zu erhalten; es ist weder taktvoll noch christlich noch pädagogisch, auf Kosten des verstorbenen sich in Gunst setzen zu wollen. Umgekehrt aber, da schon das leiseste Mistrauen, als ob die angetretenen Kinder irgendwie den in zweiter Ehe gebornen nachgesetzt würden, oder als ob der eine Gatte die Kinder aus seiner ersten Ehe mehr begünstige oder gar von ihnen Denunciationen gegen den zweiten Gatten annehme, das ganze Familienleben vergiftet: so werden gewissenhafte Stiefeltern lieber ein Uebriges thun, um zu solchem Mistrauen nach keiner Seite den geringsten Anlaß zu geben. Es wird in dieser Beziehung mit größerer Genauigkeit, als dies sonst in der Familie nöthig wäre, die Erziehungsaufgabe zwischen Vater und Mutter so vertheilt werden müßen, daß die Uebung der Strenge zum größern Theile demjenigen von beiden zufällt, dem ein Kind leiblich zugehört, während dem andern vorzugsweise die Erweisungen der Liebe zugewiesen bleiben. Andererseits aber ist es ebenso nothwendig, daß man nicht gegen ein Stiefkind allzu nachsichtig verfährt aus Furcht, es möchte die Zucht als Beweis des Mangels an Liebe aufgenommen werden, was schließlich eher den Schein der Gleichgültigkeit erregen würde. Ist reine Liebe nur wirklich vorhanden, dann giebt sie auch den Stiefeltern das Recht und die innere Vollmacht, am rechten Orte Strenge zu üben. Wo Stiefgeschwister im Hause beisammen sind, da wird die unwandelbare Gleichheit der Behandlung aller am meisten dazu beitragen, jede Misdeutung unmöglich zu machen. — Wenn freilich die Kinder einer ersten Ehe in einem Alter stehen, in welchem sie möglicherweise schon die Schließung einer zweiten Ehe, gleichviel mit wem, der Mutter oder dem Vater als eine Untreue gegen den verstorbenen Gatten verübeln, sie wenigstens im stillen als eine solche schmerzlich empfinden, oder wenn ihnen solche zweite Heirath als eine Beeinträchtigung ihrer Ansprüche an das Familiengut oder wenigstens, beim Vorhandensein erwachsener Töchter, als etwas ganz unnöthiges erscheint und vielleicht mit Recht so erscheint: dann müßte man wünschen, es wäre dieselbe unterlassen worden. Ist sie aber, per fas aut nefas, einmal geschehen, so steht es den Kindern nicht zu, sich ihrer Kindespflicht zu entledigen. Das Christenthum, das auch derlei Verhältnisse für die darunter Leidenden unter den Gesichtspunct einer göttlichen Zulassung stellen lehrt, flößt uns den Sinn ein, daß wir diejenigen, die wir lieben *sollen*, auch lieben *wollen*, und die wir lieben wollen, auch lieben *können* und lieben *lernen*. Das Kreuzeswort des Erlösers: „Siehe, das ist dein Sohn; siehe, das ist deine Mutter,“ — giebt den besten Fingerzeig für Stiefeltern und Stiefkinder.

**Strafarbeiten**, s. *Schulstrafen*.

**Strafbank**, s. *Schulstrafen*.

**Strafe.** Im pädagogischen Sinn nimmt der Begriff von Strafe eine Färbung an, wodurch er sich von dem der Strafe im rechtlichen Sinn unterscheidet, jedoch ohne darum im wesentlichen sich von ihm zu entfernen. Letzteres schon darum nicht, weil die Familien, als die Grundbestandtheile des Staats, eine diesem analoge Lebensordnung haben, und weil die Schule einer gesetzmäßigen Einrichtung bedarf. Auch beweist für die nahe Verwandtschaft der bürgerlichen und der pädagogischen Strafe der Umstand, daß in der Regel die Anschauungen und Richtungen, welche dort vorherrschen, theoretisch und praktisch auch hier Eingang finden und umgekehrt. So nahe aber beide einander stehen, so findet doch an einem Puncte ein erheblicher Unterschied statt, und von diesem aus erhalten auch die übrigen ihre eigenthümliche Färbung. Das Gesetz des Staates reagirt gegen eine bestimmte That des Subjects, die Rüge des Erziehers gegen die Subjectivität des Thäters. Jenes hat wesentlich mit erwachsenen Menschen zu thun; Gegenstände der erziehenden Einwirkung sind die erst wachsenden. Darum steht bei der pädagogischen Strafe, namentlich der des Hauses, der Besserungszweck weit voran, während dieser bei der bürgerlichen Strafe nur ein begleitendes

Moment ausmacht. Und eben darum wird diese unter allen Umständen vollzogen, während bei jener unter Umständen der Erziehungszweck selbst ein Nachlassen von der absoluten Aufrechthaltung des Gebots oder Verbots verlangt. Der Unterschied zwischen den beiden Arten von Strafe in Absicht auf ihren Zweck ist der, daß die eine vor allem darauf angelegt ist, den bösen Willen einzubämmen, ihn für die Gesellschaft unschädlich zu machen, die andere, ihn zu heilen, das sich verfehlende Individuum vor fernerer Selbstbeschädigung zu bewahren. Legalität ist die vorherrschende Tendenz des bürgerlichen Strafsystems, Moralität die der erzieherischen Strafacte. Daher denn auch der Bürger nur auf Grund geschriebener und promulgirter Gesetze und innerhalb fester Strafrahmen gebüßt werden kann, und zwar nach vorausgegangenem formell-correctem Proceß; aber das Kind mit seinem Thun unterliegt, formell genommen, einem überaus summarischen Proceß, ohne Recurs- oder Cassationsinstanz, es kann sogar gestraft werden ohne vorausgegangene Strafandrohung, und nur wenige der ihm geltenden Verhaltungsregeln (z. B. Schulgesetze) sind codificirt. Wiedervergeltung und Besserung verhalten sich zu einander wie Grund- und Nebenton, je nach dem Lebenskreise in umgekehrter Rangordnung; der erstere schlägt im bürgerlichen, der letztere im Haus- und Schulrecht vor.

Untersuchen wir nun den **Begriff der Strafe** überhaupt, so läßt sich ganz allgemein sagen: sie ist Reaction der Gesellschaft gegen eine sie verletzende Handlung. Und zwar hat diese Nothwehr der Gesellschaft gegen das ihr Widerstrebende ihre Naturseite, ein so zu sagen instinctmäßiges Reagiren; man kann es kurz mit dem Worte „Zorn" bezeichnen. Von diesem Naturelement erhält die Strafe Nachdruck, es entsteht hiedurch eine Wirkung von Gemüth auf Gemüth; fehlt die Kraft des Zorneseifers, so bleibt jene matt. Ohne Affect kein Effect. Uebrigens ist der Zorn, von dem wir reden, wohl zu unterscheiden von der Rachsucht, die so oft an seiner Stelle sich geltend macht. Rache ist Wiedervergeltung, ausgeübt von einem persönlich Verletzten zu seiner persönlichen Genugthuung, wobei fürs erste ganz unentschieden bleibt, ob das Individuum nur auch mit Recht sich für verletzt ansehen kann. Rache kann der Schuldige am Unschuldigen nehmen; es kann ein Vater seine Kinder entgelten lassen, was ihm in seinem Berufe Widriges, wenn auch Verdientes, begegnet ist; es kann ein Lehrer, dessen Mangel an Fleiß bei der Prüfung offenbar geworden ist, dafür hernach gegen seine Schüler wüthen u. s. f. Jedoch auch abgesehen von diesen Ausartungen giebt es eine Gemüthsverfassung, durch welche auch eine an sich gerechte Ausübung der Strafgewalt in ihrem Wesen alterirt und um ihren Erfolg gebracht wird. Das ist, wenn der rechtmäßige Zorneseifer in ein persönliches Gereiztsein übergeht, indem der Erzieher den Ungehorsam des Zöglings auf Ambition nimmt und nur in seiner Eigenschaft als ein individuell Verletzter ihm gegenüber auftritt. Das ist dann Rache und nicht mehr Strafe, und daraus entspringt zuletzt ein Kriegszustand zwischen beiden, welcher beiden zum Unheil wird. — Aber, wird man einwerfen, wenn es zur Wirksamkeit einer Strafe gehören soll, daß diese von dem Affect eines zürnenden Eifers beseelt ist, so möge dies von der pädagogischen Züchtigung gelten, nicht jedoch auch von dem Spruch des Strafrichters. Hierauf antworten wir erstlich: es ist Sache der Gesetzgebung, in die Strafgesetze denjenigen Eifer zu legen, welcher den Eindruck einer Uebelthat auf die hiedurch verletzte bürgerliche Gesellschaft widerspiegelt. Hier hat sich das Zürnen über das Unrecht kund zu geben als der Gewissensernst im Volke, womit die bösen Werke als böse bezeichnet und die Verletzungen des Rechts ihrer Schwere entsprechend bedroht werden. Dann aber kommt sehr viel auf das **Strafverfahren** an, daß bei diesem ebenso wie die Unparteilichkeit auch der Ernst und sittliche Eifer des die verletzte Gesellschaft repräsentirenden Richters zu Tage trete. So ist es bei den bürgerlichen wie den pädagogischen Strafen der Gewissensaffect, von welchem der Effect ausgeht; und ein gegen Unrecht und Böses innerlich gleichgültiger Mensch ist sicher nicht im Stande, als Richter, geschweige als Erzieher den Verletzungen der sittlichen Ordnung mit Erfolg entgegenzutreten.

Als Reaction der Gesellschaft gegen solche Handlungen, wodurch sie verletzt worden ist, geht die Strafe hervor aus der sittlichen Natur des Menschen und zwar als eines geselligen Wesens. Das Individuum als solches kann nicht strafen, es kann sich nur wehren und rächen. Strafen kann der Richter in seiner Eigenschaft als Wächter über

die Ordnungen der Gesellschaft, der Lehrer als Hüter der Schulordnung; aber auch ein Vater straft nicht als Individuum, sondern in seiner Eigenschaft als Haupt der Familie, und so jedes andere Glied des Hauses inkraft des hausväterlichen ihm übertragenen Regiments. — Allein woher nehmen alle diese Strafrichter ihr Recht dazu? Vom christlichen Standpunct aus betrachtet ist das Recht zu strafen als ein von oben verliehenes zu betrachten, für dessen richtige Handhabung die obrigkeitlichen Personen jeder Art Gott, dem Herrn, verantwortlich sind, das sie aber auch eben deswegen mit guter Zuversicht handhaben dürfen. Denn der individuelle Mensch trägt in sich selbst kein solches Recht. Ja ein Erzieher z. B., je mehr er seiner eigenen Mängel, Schwachheiten und Sünden sich bewußt ist, je größeres Bedenken müßte er tragen, eines Mitsünders Fehler zu rügen, hätte er sich nicht vorzuhalten, daß er eine von Gott ihm auferlegte Pflicht damit erfülle. Das giebt ihm den Muth, auch da zu strafen, wo er sich selber damit weher thut in seinem Gemüth, als seinem Kinde an dem Körper. So tritt denn zu dem Affect des natürlichen Eifers der Eifer um Gott stärkend und reinigend hinzu.

Dem Begriff von Strafe treten wir jetzt näher, indem wir uns mit der Frage nach dem Zweck der Strafe beschäftigen, einer Frage zu deren Beantwortung auch für den pädagogischen Gebrauch einige Orientirung in den rechtsphilosophischen Theorieen über das Strafrecht nöthig ist. Nennen wir zuerst diejenige, welche den Hauptzweck aller Strafe in der Abschreckung findet. Diese Theorie irrt nur darin, daß sie das Recht zu strafen aus der Nothwendigkeit der Abschreckung ableitet, nicht aber darin, daß sie auf letztere überhaupt Gewicht legt. Denn wohl ist es ein Irrthum, zu meinen, das Strafgesetz sei der stärkste Hüter des Rechts. Religion, Gewissen, Sitte gehen jenem hierin weit voran, und wenn diese in einem Volke verschwinden, so wird auch der Scharfrichter nicht mehr im Stande sein, der Auflösung zu begegnen. Aber das Strafgesetz mit seinem Drohen verstärkt die inneren Gegenwirkungen gegenüber von den Lockungen des Bösen, es kann in schwachen Stunden doch noch der letzte Riegel sein, der den Ausbruch verwehrt und den besseren Regungen wieder Zeit läßt, sich geltend zu machen. Die Einwendung, daß dieser Zweck der Strafe doch nicht immer erreicht werde, ist ohne Kraft; denn ein Mittel kann in einzelnen Fällen unwirksam bleiben und doch im allgemeinen seine Wirksamkeit erweisen. Weit entfernt, der sinnlichen Furcht den ersten Rang unter den Wirkungen der Strafgesetze einzuräumen, sind wir doch der Ueberzeugung, daß es Gemüthsverfassungen und Zustände giebt, wo, wenn überhaupt noch etwas dem sinnlichen Drang, dem Hervorbrechen der Selbstsucht Widerstand leistet, es der Nothnagel eben jener Furcht vor Strafe ist. Für irrelevant aber müßen wir namentlich die Einwendung erklären, daß zufolge jener Theorie jeder Bestrafte zum Mittel für einen fremden Zweck — Abschreckung eines Dritten — herabgesetzt werde; denn das Abschreckende der Strafe liegt wesentlich in ihrer Androhung durch das Gesetz selbst, mögen nun in der Wirklichkeit die Fälle, wo die Drohung vollzogen werden muß, vorkommen oder nicht; während allerdings der Nachdruck des drohenden Gesetzes durch solche Vollziehungen verstärkt werden kann, derselbe aber geschwächt und das Gesetz unwirksam gemacht wird, wenn dieses nur als Popanz dasteht. Es ist hier schon der Ort, auf das Gefährliche einer solchen Erziehung hinzuweisen, welche an Drohungen reich und dabei arm an Vollziehungen ist. Ueberhaupt aber steht auf pädagogischem Boden der Abschreckung ein bedeutender Raum zu. Das Kind muß gehorchen lernen und wo die Liebe oder die Ehrfurcht den Dienst versagen, da muß die sinnliche Furcht ins Mittel treten. Damit macht man weder die Furcht noch die Sinnlichkeit zum Grundprincip des Kindes, sondern man führt sie im einzelnen Fall ins Feld gegen ähnliche Feinde; man regelt und reinigt vor der Hand das Betragen, damit nicht die Gesinnung durch unordentliches Betragen beschädigt werde. Auch in dem Uebergangsalter, wo Vernunft und Ehrgefühl sich schon fühlbar regen, aber noch nicht zum vollen Erwachen gelangt sind, hat die sinnliche Furcht mitzuhelfen gegen üble Neigungen, Trägheit, Vergeßlichkeit, Auflehnung; und selbst beim Lernen thut der aufgehobene Stock, reell oder bildlich, da und dort einen Dienst, den nicht leicht ein anderes Mittel zu leisten im Stande ist. Demnach lassen wir der Abschreckung ihren Werth beim Strafen, wenngleich wir in ihr nicht das Fundament des Strafrechts selbst zu finden vermögen.

Eine andere Theorie erklärt als Hauptzweck der Strafe die Besserung. Ihr liegt ein edles Gefühl zu Grunde; aber der humane Zweck der Besserung eignet sich darum doch nicht, an die Spitze des Strafrechts gestellt zu werden. Schon darum nicht, weil wirkliche Besserung des in Knechtschaft der Sünde gerathenen Menschen eine die Justiz überfordernde Aufgabe wäre. Dann aber müßte der genannte Strafzweck, consequent verfolgt, dahin führen, daß man den Uebertreter so lange fortstraft, bis er wirklich gebessert ist; mit andern Worten: das Strafen hörte auf und verwandelte sich in ein psychologisches Heilverfahren. Nun ist ja die Sünde allerdings eine Krankheit, aber sie ist es nicht im Sinne einer materialistischen und deterministischen Anschauung, sondern sie ist eine selbstverschuldete Willensalteration, welcher der Widerstand der strafenden Gerechtigkeit zurecht zu helfen suchen muß. Und in diesem Sinne wird freilich jede Strafe den Besserungszweck zum Begleiter haben, aber dieser wird nicht ihr Hauptmotiv sein können. So wenigstens in der bürgerlichen Strafrechtspflege. Daß die Frage auf pädagogischem Gebiet eine andere Gestalt gewinnt, ist schon oben angedeutet und wird späterhin des weiteren ausgeführt werden, doch sei schon hier bemerkt, daß es auch in der Erziehung Strafen giebt, welche unabhängig von der Erreichung des Zweckes der Besserung als Zeugnis gegen den Gestraften, sowie um der Gesammtheit der Zöglinge in Haus oder Schule willen ihren absoluten Werth haben.

Diesen Theorieen gegenüber steht die allein berechtigte Ansicht von der Strafe als wesentlich einem Act der Wiedervergeltung. Es entspricht schon dem natürlichen Gefühl, daß Uebles leiden muß, wer Uebles gethan hat. Dieses natürliche Gefühl geräth allerdings auf die Abwege der Rache und der Talion, wenn es nicht unter die Zucht einer tieferen Einsicht in das Wesen des Unrechts wie der Gerechtigkeit gestellt wird. Wer nämlich durch seine Uebelthat die Gesellschaft verletzt, der verletzt hiemit zugleich deren Grundlagen, Gesetz und Recht. Darum wendet sich das Gesetz wider ihn, läßt ihn durch Bestrafung das begangene Unrecht fühlen und bestätigt damit zugleich seine eigene Geltung als Gesetz. Dieser Widerstand des Gesetzes gegen den Uebelthäter muß aber der Uebelthat selbst proportionirt sein, das Maß der Genugthuung nach dem Maß der Verletzung abgemessen werden; so wird die Wiedervergeltung zur objectiven Genugthuung nach dem Werthe. Nach dieser Theorie stellt sich die Strafe als die durch das Wesen des Verbrechens gesetzte Folge desselben dar, die nicht erst um irgend eines sonstigen Zweckes willen mit ihm in Verbindung gesetzt wird; ihr wesentlicher Zweck ist: Aufhebung der Rechtsverletzung. Wer Rechte verletzt, verwirkt sein eigenes Recht nach dem Maße seiner Uebertretung. — So einleuchtend aber dies an sich ist, so reicht es doch nicht selbst schon aus, um für gegebene Fälle von Uebertretung das gerechte Maß der Vergeltung zu finden. Es kommt immer auch auf den Zustand der Gesellschaft an. In einer noch unfertigen oder durch vorausgegangene Störungen beunruhigten Gesellschaft kann auch die an sich geringere Verletzung eine starke Rechtserschütterung hervorbringen und eben darum eine strenge Bestrafung nöthig machen, während bei geordneten, sicheren Zuständen ein viel geringeres Maß der Strafe zur Genugthuung hinreicht. Analog wird man zugeben müßen, daß z. B. in einer verwilderten Schule die verletzte Ordnung durch schärfere Mittel wieder hergestellt werden muß, als dies unter einer wohlgezogenen Kinderschar nöthig und heilsam ist. Von besonderer Bedeutung für die Erreichung des eigentlichen Strafzwecks sind aber auch die in einer Zeit vorherrschenden Anschauungen über die sittliche Berechtigung gewißer Strafarten. Gilt einmal eine Strafart als an und für sich entehrend und als eine rohe Mishandlung, so hört sie auf, sich zu einem Mittel der Wiedervergeltung zu eignen. Dieser Gesichtspunct ist auch pädagogisch zu beachten. Man kann darüber streiten, ob der Stock in eine Schule gehört; aber daß derselbe in einem Lande oder in einer besonderen Art von Schulen, wo die Ambition ihn verabscheut, nicht nur nichts Gutes, sondern das Gegentheil wirkt, das ist nicht zu bezweifeln.

Wir haben gesagt, bei der Wiedervergeltung müße die Strafe der Uebelthat proportionirt sein. Jede That hat aber eine äußere Seite und ein Inneres, den Willen, aus dem sie hervorgeht. Daher verlangt die Gerechtigkeit, daß bei der Anwendung einer Strafe nicht blos die That in ihrer Erscheinung, sondern auch der sie hervorbringende Wille ins Auge gefaßt werde, und zwar dieser vornehmlich. Die volle Strafe kann nur da eintreten, wo jene und dieser sich decken (dolus). Strafbar kann jedoch

jemand auch dadurch werden, daß er die That zwar nicht vollbracht, aber doch beabsichtigt und diese Absicht durch darauf hinzielende Handlungen an den Tag gelegt hat (Versuch); und er kann es werden, wenn er zwar nicht direct eine Rechtsverletzung beabsichtigt, aber aus Uebermuth oder im Leichtsinn oder aus verschuldeter Unwissenheit sie begangen hat (die verschiedenen Grade von culpa). Dies sind Modalitäten der Schuld, welche auch der Erzieher aus einander zu halten hat, um danach die Strafen zu bemessen. Eine Züchtigung lediglich nach dem Maße dessen, was das Kind angerichtet hat, ist keine Wiedervergeltung, sondern entweder zu scharf oder zu gering und in beiden Fällen auch ohne bessernde Wirkung. Der Vergeltungsact hat also sein Maß in der Uebelthat mit Rücksicht auf die subjective Strafbarkeit des Uebelthäters. — Daneben verdient auch der Eindruck, welchen eine Strafe auf das einzelne Individuum zu machen geeignet ist, Berücksichtigung; und es ist ebenfalls Aufgabe der Gerechtigkeitspflege, diese subjective Strafempfindung mit in Anschlag zu nehmen. In pädagogischer Beziehung ist dies einleuchtend; der Erzieher ist hier namentlich — dem Richter gegenüber — in der bevorzugten Lage, das Recht der Begnadigung unanfechtbar auszuüben. Allein man darf bei Ausübung desselben und überhaupt bei dem Individualisiren doch nicht vergessen, daß es leichter ist, die gemüthlichen Verschiedenheiten im Hause zu berücksichtigen als in der Schule, und leichter in einer schwachbevölkerten als in einer zahlreichen Anstalt; denn letztere nähert sich schon mehr dem staatlichen Organismus, und so liegt die Gefahr näher, durch den Verdacht der Parteilichkeit zu verderben, was man durch Berücksichtigung der subjectiven Verhältnisse gut machen wollte.

Wir haben noch eine Seite der Strafe zu besprechen. Das ist das Moment der Sühne. Es soll durch Strafe nicht nur dem verletzten Recht Genugthuung verschafft, sondern auch der Uebelthäter selbst mit der Gesellschaft wieder ausgesöhnt und zugleich seinem Gewissen eine Entledigung gewährt werden. Auf dem christlichen Standpunct hat gerade der Gedanke an eine mit der Strafe dem Gewissen erzeigte Wohlthat seine Berechtigung. Man muß sich zwar vor Uebertreibung desselben hüten und darf nicht aus dem Erleiden des Strafübels eine Art von unevangelischem Bußwerk machen wollen. Was aber jeder Erzieher bezeugen wird, ist die Erfahrung von der oft plötzlichen und nachhaltigen Umstimmung im Gemüth des gezüchtigten Kindes, womit wiederum ein zutraulicheres Verhältnis dieses zu jenem den Anfang nimmt, der Blick und die ganze Haltung einen von einem Druck befreiten Menschen zeigen. Da lernt man denn in der Strafe eine versöhnende Kraft erkennen und einsehen, wie in der Wiedervergeltung ein durch bloße Abschreckung nicht zu gewinnendes Mittel der Besserung liegt.

Fassen wir alles bisherige kurz zusammen, so können wir sagen: Strafe ist die aus dem Eifer wider das geschehene Unrecht entspringende und gegen dasselbe reagirende Wiedervergeltung, zur Bestätigung des verletzten Rechts, zum Schutz der verletzten Gesellschaft, und die sie zwar nicht immer begleitenden aber mitgewollten Wirkungen sind Besserung und Abschreckung.

Indem wir nunmehr das Gebiet der pädagogischen Strafen ausschließlich betreten, liegt uns zuerst ob, deren Berechtigung überhaupt nachzuweisen. Es giebt nämlich einen vornehm-spiritualistisch-moralischen Standpunct, von dem aus so Lohn wie Strafe als der sittlichen Würde des Menschen widersprechend und der gesunden Entwicklung des kindlichen Gemüthes hinderlich dargestellt werden. Dies ist eine Uebertreibung der an sich richtigen Einsicht, daß ein auf Lohn und Strafe allein oder vorherrschend gebautes Erziehungssystem nichts taugt. Denn gewiß steht es übel um eine Behandlung der Kindheit und Jugend, die sonst nichts weiß als jene beiden oder eines von beiden. Fürwahr es müßen in der Erziehung andere und würdigere Vormächte walten; Lohn und Strafe können in einzelnen Fällen wehrend, bessernd, anfeuernd eintreten, der ganze Mensch wird nicht durch sie gebildet. Daraus aber, daß man den Meister voranstellt, folgt nicht die völlige Beseitigung des Gehülfen. Man sagt nun freilich — diese Einwendung ist z. B. von Schleiermacher erhoben und vielfach ihm nachgesprochen worden — die Wirksamkeit einer Strafandrohung setze die Sinnlichkeit voraus und stütze sich auf sie, während diese doch durch die Strafe gebrochen werden solle. Allein wer sieht nicht bald den Doppelsinn, worin hier das Wort „Sinnlich-

keit“ gebraucht wird, das einemal nämlich als fehlerhafter sinnlicher Hang, das andremal als die natürliche sinnliche Empfindung. Es liegt also hier einfach eine quaternio terminorum vor. Ueberdies aber ist nicht einmal das zuzugeben, daß durch die Strafe überhaupt nur „die Sinnlichkeit gebrochen“ werden soll. Denn es ist an sich unrichtig, das Böse nur in der Sinnlichkeit zu sehen und daraus abzuleiten. Allerdings hat es seine Ausläufer in der Sinnlichkeit, kann und soll darum auch in diesen seinen Ausläufern mit sinnlichen Mitteln — similia similibus — bekämpft werden, aber sein Wesen ist nicht Sinnlichkeit, sondern Wille, der von dem Ich ausgehend sich im Sinnlichen ausbreitet; die sinnliche Strafe aber setzt diesem Willen des Ich einen Damm in der sinnlichen Empfindung entgegen, sie anerkennt damit allerdings die Sinnlichkeit, setzt sie voraus, „stützt sich“ auch in gewißem Sinne auf sie, aber um mittelst derselben das Ich zu treffen und das Gewissen aufzuwecken. Die Androhung der Strafe also, die Furcht vor dieser und die Empfindung der Strafe haben als sinnliche Motive zur Erzeugung des Insichgehens mitzuwirken und auf die Wege des Gehorsams hinzulenken, und ein Erzieher, welcher über seinen Zögling solche Strafen verhängt, leistet nur einstweilen Ersatz für die noch mangelnde Strafe im Gewissen des Zöglings und hilft diese vorbereiten. Von den Strafen sagt Schleiermacher weiter, sie seien ein Zeichen der unvollkommenen Lebensgemeinschaft, nicht Erziehungsmittel, sondern nur Nothbehelfe, die rein sinnlich wirkend auf kein ethisches Lob Anspruch machen, sondern nur entschuldigt werden können, und es gebe nur Strafen, die zugleich sittliche Nachtheile mit sich brächten. Man wird gerne zugeben, daß in einer vollkommenen Lebensgemeinschaft kein Ort für Strafen ist, aber eine solche Gemeinschaft ist doch nicht vorhanden, wo noch unentwickelte, erst heranreifende und sich abklärende Individuen mit gereiften zusammen sind. Müßten wir mit Schleiermacher die Strafen nur als Nothbehelfe ansehen, die zwar entschuldigt, aber nicht gebilligt werden können, so wäre ihre Verhängung im Grunde genommen doch als ein Fehler zu betrachten und sie könnten mit einem guten Gewissen nimmer vollzogen werden. So steht es aber nicht, vielmehr wird auch das Verhängen von Strafen manchmal zur positiven Pflicht und das Unterlassen zur Sünde, die sich an beiden straft, am Vater wie an dem Sohne; und dies wird man festhalten müßen gerade der Schleiermacherschen Ansicht gegenüber, welche innerhalb der Familie einen Ort für das Strafen eigentlich nicht zugiebt, sondern erst da, wo der Zögling mit dem Eintritt in die Schule in ein ihm ursprünglich fremdes Gemeinwesen eingeht (vgl. d. Art. Schleiermacher und Waitz, Allgemeine Pädagogik S. 174 f.). Man spürt eben auch hier einen Grundmangel des Schleiermacherschen Systems, den Mangel an Erkenntnis des eigentlichen Wesens der Sünde. Ueberall aber, wo diese Erkenntnis fehlt oder getrübt ist, da tritt mit Naturnothwendigkeit die Scheu gegen das Strafen ein. Eine ähnliche Scheue hat man jedoch auch da warzunehmen, wo gewiße Pädagogen, ausgehend von der Unfehlbarkeit ihres Erziehungssystems, den Grund der Verfehlungen eines Zöglings nur in der unrichtigen Anwendung des ihrigen oder in der Befolgung eines falschen sehen. Aber es ist bald gesagt: eine gute Erziehung macht das Strafen überflüßig. Ja, wenn ihr beides zukäme, neben der vollkommenen Weisheit die Allmacht über das Innere eines freien Wesens, dem gegenüber ja selbst der höchste Erzieher sich Schranken gesetzt hat. Laßen wir solchen Theorieen ihren Raum auf dem geduldigen Papier; in der rauhen Wirklichkeit werden auch ihre Urheber es an reagirender Thätigkeit nicht fehlen lassen und nur vielleicht um so schärfer darein fahren, weil sie in jedem Ungehorsam des Zöglings zugleich einen erschütternden Angriff auf ihr System erblicken. — Pädagogische Strafen sind eine Nothwendigkeit, begründet in der wirklichen Natur des Kindes, und sie sollen nach Bedarf angewandt werden nicht mit Furcht und halbem Gewissen, sondern mit gutem Muth; man lese, wie die Schrift urtheilt Spr. Sal. 29, 15. 17. Sirach 30, 1—12. (Vgl. d. Art. Pädagogik des A. T.) Geht man freilich mit Rousseau von der ursprünglichen Güte der menschlichen Natur aus und setzt man den Zweck der Erziehung in das Sichselbstentfaltenlassen dieser guten Natur neben Fernehalten von Störungen derselben durch äußere Einflüsse, so bleibt nicht einmal mehr ein Raum für Gebieten und Verbieten, viel weniger für Bestrafen. Auf welche künstlichen, unlauteren Wege aber eine solche Erziehung sich gedrängt sieht, hat der Art. Rousseau sattsam nachgewiesen (vgl. Waitz, Allgem. Pädagogik S. 184). Nur so weit darf man der Rous-

seauschen Ansicht entgegenkommen, daß man erstlich allerdings die sich von selbst ergebenden empfindlichen Folgen eines kindlichen Fehltritts auch mit dazu verwendet, dem Kinde seine Verfehlung zum Bewußtsein zu bringen, und dann daß man die eigentlichen Strafen den Fehlern selbst angemessen zu machen sucht. So erfüllen sie desto gewißer ihren Zweck, den inneren Bestrafungen des heiligen Geistes Platz und Eingang zu verschaffen (vgl. Zeller, Lehren der Erfahrung Band II. 1855. 3. Aufl. S. 46).

Steht die Berechtigung des Strafens überhaupt fest, so fragt es sich: was soll bestraft werden? und wie? Hier ist vor allem zu beachten, daß das Kind schon vor dem Erwachen des Bewußtseins gewiße Gegenwirkungen erfahren muß, durch welche ihm verwehrt wird, sich in üble Angewöhnungen einzuleben, und ebenso, daß es mittelst sinnlicher Einwirkungen an dasjenige zu gewöhnen ist, was hernach zum Bestandtheil der bewußten Wohlanständigkeit und Sittlichkeit werden soll. Den Namen von Strafen verdienen die hierauf gerichteten erzieherischen Mittel nicht, vielmehr ist es ein Fehler und eine Versündigung an dem Kinde, wo solche mit einem zürnenden Eifer angewendet werden, der seinen Erfolg durch Schrecken und Verschüchterung zuwegebringt, worunter die vertrauende Liebe zurückgedrängt und an ihrer Stelle ein knechtischer Sinn gepflanzt wird. Ueberhaupt kann von einer Züchtigung nur da die Rede sein, wo ein Kind entweder mit Bewußtsein gefehlt oder wo es in leichtsinniger Vergeßlichkeit versäumt hat, dieses Bewußtsein wach zu rufen. Strafe setzt Verschuldung voraus. Die Verschuldung aber hat ihre Grade, und diese richten sich theils nach dem subjectiven Stande des Schuldigen, theils nach dem objectiven Gehalt der geschehenen Verletzung, so daß ein und dasselbe Vergehen je nach der Stufe des Alters und der Einsicht, ferner als einmaliges oder wiederholtes, als aus Leichtsinn oder aus Trotz entsprungenes u. dergl. schwerer oder leichter ins Gewicht fällt. Denn wenn schon die bürgerliche Strafrechtspflege solche Unterschiede berücksichtigt, so darf es die Erziehung noch weniger auf eine Buchstabengerechtigkeit abheben, welche für die nach ihrer äußeren Beschaffenheit gleichen Fehler unterschiedlos die gleichen Strafen anwendet (vgl. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen. Berlin 1868. S. 156). — Welches sind nun aber die in der Erziehung anzuwendenden Strafen? Wir führen sie der Reihe nach auf, jedoch ohne damit verlangen zu wollen, daß sie in der gleichen Reihenfolge angewendet werden; denn unter Umständen muß man auch eine Stufe überspringen, ja mit der schärferen anfangen, worauf die minder scharfe desto eher wirken kann. Eine Schärfe muß jegliche haben, nur ist sie nicht gerade immer in dem sinnlich Einschneidenden zu suchen, denn auch dessen Kraft und Wirkung beruht doch zuletzt auf dem sittlichen Moment der Reaction gegen die Verfehlung. — Man wird folgende Eintheilung zu machen haben: erstlich der strafende Blick, zweitens das strafende Wort und drittens die strafende That.

Was den Blick betrifft, so übt er seine Wirkung am ehesten auf solche Zöglinge aus, die überhaupt von feinerer Empfindung und die durch die sonstige Leitung an feinere Behandlung gewöhnt sind. Dem also Organisirten wird schon die Entziehung des Blicks empfindlich; prägt sich aber im Angesicht des Erziehers Schmerz und gerechter Unwillen aus, so steigert dies den Eindruck. Darüber jedoch soll man sich nicht täuschen, daß ein etwa erkünstelter Strafblick nicht nur unnütz, sondern schädlich ist. Soll mit den Augen geleitet werden, dann müßen diese Augen den Ernst im Gemüthe widerspiegeln, müßen als Organ der Seele sprechen. Im übrigen ist es eine Forderung der pädagogischen lex parsimoniae, daß man schon durch Benützung strafender Blicke der Nothwendigkeit, schärfere Mittel zu gebrauchen, vorbeuge. Wir sagen nicht, daß mit dem strafenden Blick alles gethan werden könne, aber wir sagen, da steht es gut, wo mit demselben viel gethan und ausgerichtet wird.

Sinnlich stärker und zugleich dem Verstehen näher ist die Wirkung des strafenden Wortes. Damit dieses rechter Art sei, muß es allerdings eine Schärfe haben. Diese Schärfe verliert es durch allzuhäufige Anwendung; wenn man über jede Kleinigkeit eine Strafrede hält, so macht man das Schwert des Wortes schartig durch Misbrauch. Ferner um scharf zu sein, muß das Wort kurz und bündig sein. Wer seine Rügen in breiter Rede über das Kind ergehen läßt, der muß erfahren, daß dieses früher mit dem Aufmerken zu Ende kommt als er mit dem Sprechen. Doch soll das

Wort auch nicht gerade sein wie ein Knall mit der Peitsche, nur durch das Schallen wirkend, sondern durch Gehalt. Namentlich gegenüber von reiferen Schülern vergiebt sich der Lehrer leicht durch solche vom Unwillen hervorgestoßene Sätze und es kann unter Umständen geboten sein, daß er hier sich auf Gebrauch und Stellung der Worte vorbereitet, um nicht durch zu herbe Ausdrücke zu verbittern, durch ungeschickte Lachen zu erregen. — Ueberhaupt darf man es mit dem strafenden Worte gar nicht leicht nehmen. Der bloße Zorn des Menschen thut auch hier nicht, was vor Gott recht ist. Es wird unsagbar viel gefehlt und gesündigt mit derjenigen Kundgebung des Unwillens, welche sich in Schimpfworten Luft macht. Häßlich und beider Theile unwürdig sind die Thiernamen, womit oft eine Ungeschicklichkeit oder eine Unart gezeichnet wird. Entweder erzeugt und befördert man dadurch die Niederträchtigkeit, oder aber entsteht Erbitterung, Misachtung gegen Misachtung. — Neben dem rohen Schimpfen ist es das witzelnde Verhöhnen, welches ebenfalls üble Wirkungen nach sich zieht. Besonders unglücklich werden die un- und schwachbegabten Kinder dadurch gemacht. Einem begabteren Schüler mag unter Umständen das Salz des feinen Spottes sogar zur Förderung werden; aber solch ein Salz will cum grano salis angewendet sein. Ironie wird namentlich in den Jahren des aufstrebenden Ehrgefühls eher schaden als nützen, jedenfalls wird sie ihren Zweck unter vier Augen leichter erreichen, als wenn der Jüngling in Gegenwart seiner Mitschüler sich beschämt sieht. Der Erzieher, welcher des Zöglings Ehrgefühl sich zum Feinde macht, wird dessen Gewissen nicht leicht zum Bundesgenossen haben. — Je umfassender das Strafgebiet des Wortes — denn die meisten pädagogischen Strafen bestehen doch in mündlichen Rügen — und je entsprechender der vernünftigen Anlage des Zöglings diese verständlichste Art der Zurechtweisung ist (Spr. Sal. 17, 10. 15, 32), um so mehr kommt es darauf an, daß sie auch in der rechten Weise erfolgt: kurz und bündig, energisch, ohne Bitterkeit und Hohn, ohne Verletzung der Ehre. Wo der ganze Mensch niedergedonnert wird, da richtet sich hernach auch der ganze wieder auf und seine Fehler sammt ihm. Hat der Zögling durch sein Vergehen sich selbst beschimpft, so ist Beschimpfung durch den Erzieher das kräftigste Mittel, das Gefühl der Scham in ihm vielmehr zurückzudrängen; er wird dadurch in einen Stand der Nothwehr versetzt, bei welchem er nicht nur sich selbst vertheidigt, sondern am Ende noch sein Vergehen vor sich zu entschuldigen versucht ist.

Gehen wir endlich zu der Betrachtung der strafenden That über, so begegnen wir zunächst der Frage von dem Schlagen. Dabei erinnere man sich an das oben über den Einfluß der Zeitvorstellungen auf gewiße Strafarten Gesagte. Was Deutschland betrifft, so wird hier in den meisten Häusern und Schulen noch körperliche Züchtigung angewendet. Wie verhält sich dem gegenüber die wissenschaftliche Pädagogik? In der Regel wird Schlagen nur als ultima ratio angesehen. In frühern Zeiten war es häufig umgekehrt, und das stumme Instrument galt für den Stellvertreter der Worte nicht nur im Ziehen, sondern auch im Lehren. Auch heute noch wird man den Lehrer nicht ohne weiteres verdammen können, welcher unter Umständen sich einer solchen abbrevirten Beihülfe etwa zum Behalten von Regeln mit Maßhalten bedient. Hier tritt dann aber der Streich weniger als Strafe denn als Denkzettel auf; und wo jeder ohne Ausnahme für den gleichen Fehler den gleichen Denkzettel erhält, da läßt das gemeinsame solamen miseris ein Gefühl individueller Verletzung nicht aufkommen. Gewiß ist aber, daß man niemand zum Gelehrten prügeln kann, und daß es ein nicht eben weites Altersgebiet für Lernschläge giebt; wo solche überhaupt noch angewendet werden, dürften sie in die Mitte zwischen die ersten und letzten paar Knabenjahre fallen. Nicht mehr bloß als Denkzettel, sondern als wirkliche Strafen treten jedoch diejenigen Lernschläge auf, welche dem Faulen, dem an habitueller Nachlässigkeit und Schaudelei leidenden Knaben zugemessen werden. Das sind sittliche Unarten, ihnen gegenüber reagirt die gerechte Indignation und vergilt dem Fleisch durch sinnliche Mittel. Mit dieser Ansicht tritt man allerdings den in der neuen Pädagogik herrschenden Maximen entgegen. Das stärkste, was gegen das Schlagen gesagt werden könnte, sagt wohl E. L. Rochholz in seinem interessanten: „Die Ruthe küssen." Ein Abschnitt aus der deutschen Erziehungsgeschichte (Pfeiffers Germania Jahrgang I. S. 134 u. f.). Nach ihm müßten wir in der Sitte der körperlichen Züchtigung eine

undeutsche, von zu Mönchen gewordenen Leibeigenen und beschränkten Magistern dem Volke eingeimpfte Erziehungskrankheit erkennen, durch welche wir z. B. selbst hinter amerikanischen Wilden zurückzustehen hätten. Allein wir glauben, daß er den Gelehrten und Klerikern Unrecht thut, wenn er sie für alle die herben Schläge, welche in frühern Zeiten auf Hände und Rücken der Kleinen gefallen sind, verantwortlich macht. Es waren eben herbe Zeiten, da sie fielen. Wer kann aber wissen, in welche Herbigkeit auch die Erziehungsarbeit abermals hineingeriethe, wenn wiederum jahrelange Kriege das Bestehende und die Gemüther durchschütterten. Von je ist die Function des Strafens in Proportion zu der ganzen Gedanken- und Geistesentwicklung eines Volks gestanden, diese aber entsprach zumeist dem, was die Bevölkerungen durchzumachen und zu erfahren hatten. Diese geschichtliche Regel wird durch einzelne Ausnahmen nicht umgestoßen, dagegen muß man sich allerdings vor derjenigen Täuschung über den Genius einer Zeit hüten, welche entsteht, wenn bloße Theoretiker als dessen vollgültige Vertreter angesehen werden wollen und dafür diejenigen Männer, welche mitten in der wirklichen Arbeit an den Dingen und Menschen stehen und täglich erfahren, wo der Schuh drückt, nichts gelten sollen.

Hält man die körperliche Züchtigung überhaupt für zuläßig, so dürfte es schwer sein, ganz allgemein festzusetzen, für welche Arten von Verfehlungen sie angewendet werden solle. Man wird nur sagen können, daß allerdings Stock und Ruthe in der Regel für gröbere Fehltritte aufzusparen sind, daß sie aber auch gegenüber von minder schweren am Ort sein können, und daß sie dann namentlich gegen habituelle Unarten als letzte Appellation an die Empfindung sich geltend machen dürfen. — Sehr am Ort ist es, Erziehern von hitzigem Temperament, zumal jüngeren, die Pflicht der Schonung der Gesundheit einzuschärfen. In der Hitze des fleischlichen Zorns soll niemand schlagen, und wer hierin sich nicht trauen darf, schließe lieber den Stock vor sich selber ein. Dagegen, wenn einmal geschlagen werden muß, dann soll der Gezüchtigte es auch wirklich empfinden; die gerechte Indignation findet ihren wirksamen Ausdruck in einem bloß symbolischen Schwingen des Stabes Wehe nicht, und die Absicht einer heilsamen Erschütterung kann hiedurch nicht erreicht werden. — Die allgemeine pädagogische Regel, auf die einmal verdiente Züchtigung das Kind nicht lange warten zu lassen — eine Regel, die je jünger das Kind um so unverbrüchlicher gilt — findet gerade auf das Strafschlagen ihre besondere Anwendung. Fehltritte sich ansammeln lassen, sie zusammenrechnen, um dann an einem voraus bestimmten Tage loszuschlagen, das ist so unpädagogisch wie möglich; es verschärft die Strafe durch die Verlängerung der Angst, und es entzieht ihr zugleich doch einen wesentlichen Theil ihres Charakters, weil dann der frische Ausdruck des sittlichen Unwillens ihr entzogen ist. Eine andere Frage ist allerdings, ob es nicht Fälle von besonderer Art giebt, bei welchen die Züchtigung dadurch von kräftigerer Wirkung für den Betheiligten wie für seine Mitschüler werden kann, daß sie erst auf Erkenntnis eines Lehrerconvents vollzogen wird. — Da bei allem pädagogischen Strafen das Moment der Vergeltung von dem Zweck der Besserung begleitet, ja womöglich überragt sein muß, so versteht es sich von selbst, daß in der Art des Vollzugs zugleich derjenige Sinn mit hervortreten muß, welcher es auf das Heilen durch Wehethun anlegt. Rohes Dareinhauen ist weder Vergeltung noch weckt es Reue, sondern es erzeugt nur Verschüchterung, Erbitterung und Entfremdung, ja der misbrauchte Stock kann zur Verstockung führen. Das Kind muß dem Erzieher anfühlen, daß er sein Strafamt im Aufsehen auf den Herrn übt, nicht aus Lust am Wehethun, sondern aus Pflicht und dem Gezüchtigten zu seinem Heil. Umwunden von solchen Gedanken und Gefühlen werden Stock und Ruthe die so vielfach befürchteten Folgen keineswegs nach sich ziehen, wie denn die Erfahrung vielfach gemacht wird, daß also gezüchtigte Kinder schnell zur Besinnung kommen und wie umgewandelt sich zeigen. Anwendbar ist hier auch Hebr. 12, 11. Jedenfalls ist Schelten und Schreien über das Kind hinein eine weit größere Verletzung für dasselbe als vernünftige Schläge, und dazu eine Verletzung ohne alle Frucht der Besserung. Eine wunderliche Humanität, welche der Haut schont und das Herz geißelt. Auch das ist seltsam, die eigentlichen Schläge verdammen, dagegen rumoren mit Puffen, Stupfen, Zupfen u. dgl. Für unpädagogisch zu erklären aber ist die Anwendung des Stabes Wehe umgeben einerseits mit einer großen Feierlichkeit und

andrerseits auf eine Weise, daß der Gezüchtigte kaum ein Weh empfindet und in seinem Herzen über diesen Widerspruch zu spotten veranlaßt wird.

In der Reihe der Thatstrafen nennen wir fürs andere die Freiheitsschmälerung. Sie kann bestehen in der Entziehung der Erlaubnis zum Ausgehen — Hausarrest; unter Umständen und für gewiße Ingenia eine recht empfindliche Strafe. Aber sie darf nicht zu lange dauern, nicht leicht auf mehrere Tage sich erstrecken. Abgesehen von der Entbehrung des so nothwendigen Luftgenusses verliert die Strafe an ihrer Intensität durch das Protensive bei ihrem Vollzug; an die Stelle der Reue tritt die Langeweile und der Reiz, die leere Zeit mit neuen Unarten auszufüllen. So ist es auch nicht rathsam, die für zänkische oder plauderhafte Kinder passende Strafe der Absonderung von Geschwistern, Gespielen, Mitschülern über einen längeren Zeitraum auszudehnen. Dem Kind ist der Umgang mit Seinesgleichen so nöthig zur Gesundheit als Luft und Nahrung; dauert das in der Eckestehen, aus dem Zimmer Verbanntsein u. dgl. so lange, daß Oede und Erschlaffung sich auf dem Angesichte zeigen, dann hat die Züchtigung aufgehört zu wirken. Was von der schärfsten Freiheitsschmälerung, der einsamen Einsperrung zu halten ist, mag nach dem eben Gesagten bemessen werden. Wir behaupten, daß jede längere Einzelhaft, und zwar schon die über eine Nacht, vollends die über mehrere Tage ohne Unterbrechung sich erstreckende von den schwersten physischen, psychischen und moralischen Gefahren bedroht ist. Man denke an die Angst der noch in den jüngeren Jahren Stehenden, an die Langeweile, das Träumen, das Phantasiespiel der Aelteren, in die Entwicklungsjahre Eingetretenen, und vergegenwärtige sich, auf was alles die von dem Wechsel des geselligen Lebens nicht mehr beschäftigte, in der Bewegung gehemmte sinnliche Natur verfallen kann. Welche Art von Züchtigung kommt derjenigen gleich, die den Gezüchtigten in die Gefahr versetzt, sich selbst zu mishandeln? Auch Einsperrung von kürzerer Dauer läßt sich nur rechtfertigen, wenn der Gefangene zu einer angemessenen Arbeit angehalten und zugleich öfter nach ihm gesehen oder besser, wenn von einem Lehrer oder zuverläßigen Schuldiener beständige Aufsicht geführt wird. Solches ist sodann auch da nothwendig, wo mehrere mit einander eingesperrt werden, damit nicht gemeinsamer Unfug oder von den Stärkern gegen die Schwachen Unbill geübt werden kann.

Eine weitere Strafe durch die That ist die Auflage von sog. Strafarbeiten. Gegen dieselben wird zwar eingewendet, daß sie eine Entwürdigung der Lernarbeit seien. Allein es ist nicht abzusehen, warum man einem trägen oder schaudelichen Kinde nicht das schlechtgemachte Pensum zum Bessermachen aufgeben und hiefür an der Erholungszeit einen Abzug machen soll; aber selbstverständlich verlangen wir für eine misrathene Arbeit an sich und ohne Rücksicht auf die Stellung des Willens das Nacharbeiten nicht als Strafe sondern als Hülfe. Ueberhaupt muß man bei Lernaufgaben sich davor hüten, daß man dem Kinde nicht das Lernen selbst dadurch zum Ekel macht. (Nägelsbach, Gymnasialpädagogik, 2. Aufl. S. 63. Das ganze Kapitel von den Strafen in diesem Buch enthält goldene Worte.) Für andere Vergehen ist darum eine vermehrte Lernaufgabe nicht passend, um so eher dagegen das Auferlegen von solchen Geschäften, wozu eine Anstrengung der Glieder gehört. Haben wir nach 1 Mos. 3. alles Arbeitensollen nach einer Seite hin als Strafe anzusehen, so wird auch der Arbeitszwang sich für gewiße Fehltritte pädagogisch rechtfertigen lassen.

Körperliche Züchtigung, Freiheitsentziehung und Nöthigung zur Arbeit sind die drei hauptsächlichsten Erweisungen der strafenden That. Allein es stünde schlimm um die Erziehung, wenn sie häufig genöthigt wäre, zu solchen schärfern Mitteln zu greifen. Es giebt viel einfachere, sinnlich weniger einschneidende, und die dennoch dem Gemüth recht nahe gehen können. So ist Entziehung einer Gunst für das feiner fühlende Kind oft recht empfindlich und wirksam, als z. B. Nichtmitgenommen werden, wenn die Eltern einen Ausflug machen, auf den gewohnten Platz am Tisch neben Vater oder Mutter verzichten müßen, gar nicht am Tisch essen dürfen und dgl. Auch die Entziehung des Mitgenusses von einem Lieblingsgericht ist hieher zu rechnen. Dagegen erscheint das eigentliche Strafhungern während der Jahre des Wachsthums nicht angemessen, es geschehe denn gegen Kostverachtung, wobei dann die verschmähte Speise durch Hunger genießbar gemacht werden soll, oder wegen Naschhaftigkeit. Völlige

Nahrungsentziehung zu der Zeit, wo der Körper gewöhnt ist sich zu restauriren, lenkt die Gedanken viel zu stark dem sinnlichen Bedürfnis entgegen, als daß für die Gedanken der Reue noch Raum bliebe, wogegen eine mit Maßen verhängte Kostschmälerung günstig wirken kann. Nur soll man nicht vergessen, wie leicht durch das falsche Mitleid irgend eines Hausgenossen eine solche Strafe illusorisch wird. — Verwandt, aber zugleich weit einschneidender ist diejenige Strafe, welche ein Zögling, der sich durchaus nicht mehr von den Seinigen ziehen lassen will, durch Entfernung aus dem Hause und Uebergabe an Fremde zu erleiden hat. Eine solche kann selbst in Familien, bei welchen es an der Erziehungsthätigkeit nicht fehlt, nöthig, und sie kann auch nützlich werden theils durch die damit verbundene Gemüthserschütterung und Gewissensweckung, theils infolge der Diversion, welche zuweilen der ganzen Gedankenrichtung damit gegeben wird. Aber eine große Verantwortung ist die Auswahl. Wer bloß, um sich die Unlust der Erziehung vom Halse zu schaffen, das ungerathene Kind der nächsten besten, etwa renommirten pädagogisch-orthopädischen Anstalt zuschiebt, mag zusehen, was daraus wird. Und wer es hat so weit kommen lassen, bis auch die umsichtigste Pflege im fremden Haus die eingewurzelten Schäden nicht mehr zu heilen vermag, der ergreift zu spät das äußerste Mittel. — Fassen wir zuletzt noch eine Art von Bestrafung ins Auge. Es ist die Nöthigung zur Abbitte. Hier handelt es sich nicht von dem freiwilligen Bitten um Verzeihung (s. d. Art. Abbitte), sondern von einer zur Bestrafung dictirten Handlung dessen, der sich verfehlt hatte. Solche Strafabbitte ist von zweifelhafter Natur. Am ehesten wird sie da Platz greifen können, wo der Zögling einen Dritten beleidigt und dafür nur Satisfaction zu leisten hat; hier besteht dann das Wesentliche in dem Bekenntnis des begangenen Unrechts. Dagegen muß der Erzieher sich hüten, auf Abbitten einer Uebertretung zu bringen, durch welche er selbst beleidigt oder betrübt worden ist, und vollends diese Art von Sühne zur Regel zu machen, sei es als Zusatz zur sonstigen Strafe oder als Surrogat einer solchen, ist verkehrt. Die Gemüthsalteration, welche sich mit dem Bewußtsein der Schuld verbindet, läßt nicht immer sogleich Raum für dasjenige Gefühl, welches allein der Bitte um Verzeihung entspricht, daher diese Bitte erzwingen wollen, verleitet entweder zur Halsstarrigkeit oder zur Heuchelei; auch fehlt der erzwungenen Abbitte das Moment der Sühne wie die Bürgschaft innerer Umkehr. Ablaß durch Lippendienst suchen lehren heißt das Gemüth vom evangelischen Heilsweg ablenken, und wer sich davor scheut, durch eine wirkliche Züchtigung die wirkliche Reue zu wecken und darum jeder Abbitte Vertrauen schenkt, der pflanzt in sein Kind die Erwartung auf jedesmalige Absolution nach gesprochenem Bußformular. — Anhangsweise wird hier auch noch von derjenigen Bestrafung zu reden sein, welche ein Erzieher, Vater oder Lehrer namens der bürgerlichen Obrigkeit bisweilen für solche Vergehen von Kindern zu vollziehen veranlaßt wird, die zwar das bürgerliche Gesetz bestraft, die aber sowohl um ihrer Natur willen als wegen des frühen Alters menschlicher und zugleich nachdrücklicher durch ihn gerügt werden. Um der Sache wie um der Personen willen darf dies nicht in der Art geschehen, daß der Erzieher rein nur als der Vollzieher einer von der Behörde dictirten Züchtigung thätig wird. Daher muß ihm zustehen selbst auch den Fall zu untersuchen und selbst die Strafe zu bestimmen, welche er vollzieht; sonst fehlt derselben das wesentliche Moment der Gewissensreaction, und überdies würde dadurch sein Verhältnis zu dem Kinde alterirt, auch sein Ansehen bei demselben beschädigt. Wollte ein Lehrer die Annahme der Bestrafung auch unter den angeführten Clauseln für unter seiner Würde halten, so hätte er von dieser eine um ebensoviel zu hohe als von seinem Beruf zu niedrige Vorstellung.

Es bleibt uns noch übrig von dem Strafverfahren insbesondere zu handeln, obwohl es schon da und dort unvermeidlich war, dasselbe mit einzuflechten. Vorauszuschicken ist hier die schon früher gemachte Bemerkung, daß der Verhängung von pädagogischen Strafen nicht immer eine specielle Strafandrohung vorauszugehen hat, geschweige eine solche, durch welche die Art und die Grade der Strafen fest bestimmt wären. Der Erzieher ist, zumal als Vater, Gesetzgeber und Richter in einer Person, und bei der mannigfaltigen unberechenbaren Gebrechlichkeit der kindlichen Natur und dem schnellen Wechsel der kindlichen Stimmungen wäre es widersinnig, an einen detaillirten häuslichen Criminalcodex sich zu binden. Unart verdient Strafe, dies zu wissen

ist dem Kinde genug. Nur zur Aufrechthaltung gewißer äußeren Ordnungen eignen sich etliche hauspolizeiliche Gesetze. In der Schule ist es schon anders. Der Lehrer steht hier theils unter einem von der Behörde gegebenen Schulgesetz, theils muß er sich um der Gleichheit und des Beispiels willen nach festen, den Schülern bekannten Normen richten. Aber doch waltet auch hier noch weit mehr Freiheit im Nachlassen wie im Schärfen, als dies der bürgerlichen Behörde erlaubt sein kann, und zwar weil hier der Strafzweck der Besserung den der Vergeltung überragt. Eben darum müßen sich die pädagogischen Strafbedrohungen mehr im allgemeinen halten. — Dagegen muß der Erzieher sich selbst die Regel setzen: drohe nicht, wo du die Drohung zu vollziehen nicht gewiß bist. Leeres Drohen ist geeignet Glaube und Respect des Kindes mit einander zu vernichten. Speciell angedrohte Strafen müßen vollzogen werden; Ausnahmen darf man sich nur in seltensten Fällen gestatten. — Eine andere Regel ist: nicht aufs Ungewiße strafen. Es muß das Vergehen als Thatsache festgestellt und die demselben zu Grunde liegende Gesinnung, so weit möglich, erkannt sein, wenn Ungerechtigkeiten sollen vermieden werden. Leichtgläubigkeit gegen Angebereien und Aufwallungen des Zorns fügen manches übereilte Unrecht zu und schwächen eben die Entwicklung des Rechtssinnes in dem Zögling; und es ist eine gefährliche Ausrede, wenn der Erzieher hernach jenen und sich damit beruhigen will, daß er sagt: hast du es nicht diesmal verdient, so hattest du's ein andermal. — Ferner: man findet je zuweilen in Familien und Schulen theils Lieblinge theils Aschenbrödel. An jenen wird durch Augenzudrücken gesündigt, an diesen dadurch, daß man auch das Geringste nicht übersehen mag. Das macht die Begünstigten übermüthig und bei den Hintangesetzten drückt es allen Muth zu Boden. In der That, den Begabten und Liebenswürdigen ist gesünder, man nimmt es bei ihnen streng, hingegen wo ein dürftiger Knabe sich von den Kameraden allezeit verhöhnt sehen muß, da sollte der Erzieher desto mehr Barmherzigkeit an ihm üben, anstatt ihn noch weiter niederzudrücken. — Der Vollzug einer Züchtigung muß ferner in würdiger Weise geschehen, und daher sind zwei Abwege zu vermeiden: Leidenschaft und Gleichgültigkeit. Durch jene vergiebt der Erzieher sich selbst, durch diese der Gerechtigkeit. Wer außer sich geräth dem Zögling gegenüber, der ist in Gefahr, den kürzeren zu ziehen; wo aber die Züchtigung in Gemüthlichkeit vollzogen wird, da hört die Wirkung auf das Gemüth auf. Zudem kann auf beiden Abwegen dem Kind zu viel geschehen, denn die Hitze geht über das Maß hinaus, die Kälte wendet das Maß an, unangesehen die Stimmungen des Kindes. Zu einem würdigen Strafvollzug gehört der Ernst, womit der Erzieher dem Unrecht entgegentritt, die Aeußerung des inneren Unwillens über das Vergehen; es muß der Zögling sehen, hören und fühlen, daß an ihm Vergeltung geübt wird. Natürlich aber ist ein Unterschied zu machen zwischen dem eigentlich Moralischen und dem bloß Disciplinarischen, und Beneke bemerkt mit Recht, daß dort ein ganz anderer Accent nöthig sei, als hier, selbst wenn hier eine stärkere Strafe stattfinden könne; das bloß Disciplinarische solle man kälter behandeln, schneller darüber hinweggehen, bald vergessen (Erziehungs- und Unterrichtslehre I. S. 476 f.). — Was oben anläßlich der körperlichen Züchtigung bemerkt wurde, daß mit Vollziehung derselben nicht lange gewartet werden soll, das gilt für alle Arten empfindlicher Zurechtweisungen, und am allermeisten in dem frühesten Lebensalter. Man darf nicht warten, bis das Kind sozusagen ein anderes geworden ist, und dies geschieht gewißermaßen parallel mit dem Rhythmus des Stoffwechsels, daher je jünger desto rascher hat die Strafe dem Vergehen zu folgen, und Vergehen der Kleinen müßen ungestraft bleiben, wenn sie nicht bald gestraft werden können. Dabei kommt es allerdings auch auf die Schwere des Fehltritts oder auf die dem Kinde selbst in den Sinn fallenden Folgen desselben an; denn je nach dem prägt sich das Bewußtsein davon tiefer und nachhaltiger ein und wird daher auch die später folgende Strafe eher als solche empfunden. Mütter begehen nichts unpädagogisches, wenn sie dem zur Schärfe geneigten Vater bei seiner Rückkehr von der Reise nicht alles sagen, was das Kind während seiner Abwesenheit verbrochen hat. Aber ein großes Unrecht ist Verheimlichen und Vertuschen aus weichlicher Liebe, überhaupt das sog. Kopfhalten, bei dem z. B. eine überzärtliche Mutter die heilsame Strenge des Vaters unwirksam macht; ein Unrecht ist es an dem Kinde selbst, dem ja die verdiente Strafe zum Heile gereicht. Bei älteren Zöglingen darf natürlich der

Zeitraum zwischen Vergehen und Rüge ein größerer sein. — Aus demselben Grunde rechtfertigt sich auch die Regel, ein abgestraftes Vergehen nicht nachzutragen. Mit der Vergeltung ist eine Sühnung verbunden; immer wieder das Geschehene und Abgemachte aufwärmen, schwächt mit dem Gefühle der Sühnung auch das Bewußtsein der Vergeltung, also den Eindruck der Strafe selbst. Auf die nothwendige Depression muß ein Sichwiederaufrichten folgen können, und dies wird nur möglich, wenn auf die Strafe ein Verzeihen folgt. Ja man darf kühnlich sagen: das beste an der pädagogischen Strafe ist das Verzeihen. Da tritt der durch den Ernst verhüllt gewesene Liebesgrund im Herzen des Erziehers wiederum hervor und das Mitleid nimmt die Verirrten in seine Arme. Aber das wirksame Verzeihen setzt eine wirksame Bestrafung voraus. Wo kein Ernst, da auch keine lebendige Liebe. Indessen giebt es auch eine Verzeihung ohne vorausgegangene Züchtigung, eine Verzeihung, welche selbst schon Strafe ist. Dem feingeführten Kinde, das sich eines Fehltritts bewußt geworden, kann unter Umständen gerade die Vergebung desselben dadurch zur Vergeltung werden, daß es auf seinem Haupt die glühenden Kohlen empfindet. Aber ferne sei es von uns, hiemit ein pädagogisches Kunststück anpreisen zu wollen. Es ist Sache des Taktes, die seltenen Fälle herauszufühlen, wo dieses feine Mittel anschlagen kann. Alles hat seine Zeit. Das gilt besonders auch von der Anwendung der verschiedenen Arten von Züchtigung, die wir bisher durchgangen haben. Mit Absicht wurde dabei vermieden, für bestimmte Vergehen bestimmte Rügen festzusetzen, oder gewißen Strafarten einen besonderen Rang anzuweisen. Der erste Rang gebührt immer derjenigen, welche in dem gegebenen Fall die angemessenste ist, und dies läßt sich nicht ein für allemal vorausbestimmen.

Strafen sind in allweg nothwendig, und es ist eine künstliche Rede, die uns zumuthet, sie nur als das allerletzte Mittel anzuwenden, wenn alle sonstigen fehlgeschlagen haben. Man sucht nicht auf weiten Umwegen, was man kurz bei der Hand haben kann. Das Rasche und Einschneidende der Züchtigung hat namentlich bei acuten Willensstörungen eine heilende Wirkung, die von einer andern Behandlungsart selten zu erwarten ist. Aber es kommt nicht auf die Härte einer Züchtigung an, sondern auf die Stärke, womit sie auf Bewußtsein und Gewissen des Zöglings einwirkt. Eben darum aber ist auch die Anhäufung von Strafen zu vermeiden, durch die Leib und Seele hartschlägig werden. Wer mit ihnen wirken will, muß sie zu sparen wissen. Ueberhaupt kann zwar die wahre Zucht der Züchtigungen so wenig als der Belohnungen entbehren; aber sie bedarf noch ganz anderer Mittel, um dem keimenden Bösen zu wehren. Gesunde Nahrung für Geist und Herz, Luft und Licht dem Kindesgemüth, Himmelsluft und Himmelslicht muß den Vortritt haben. Darum: „ihr Väter, erbittert eure Kinder nicht, daß sie nicht scheu werden" (Kol. 3, 21); „reizet eure Kinder nicht zum Zorn" — weder durch Verzärtelung noch durch Härte — „sondern ziehet sie auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn" (Eph. 6, 4). Je völliger ein Zögling in diese Zucht hineinwächst und je kräftiger er zu dem „wir sollen Gott fürchten und lieben, daß wir &c." durch die Vermahnung zum Herrn hingeführt wird, um so eher hört für den Erzieher die Nöthigung auf, zugleich sein Zuchtmeister zu sein.

**Strafgewalt**, s. Strafe.

**Strafpredigten**, s. Tadel.

**Strenge**, s. Erzieher.

**Stumpfsinn.** Die Merkmale des Stumpfsinns liegen mehr noch auf der moralischen als auf der logischen Seite. Sein Wesen ist Trägheit aus Mangel an Interesse. Man hat dabei zu unterscheiden diejenige geistige Interesselosigkeit, welche von schwachen Sinnen und angeborener Mattigkeit des innern Triebes herrührt, sodann diejenige, welche ihren Grund in dem Mangel an Reizungen des Bewußtseins, also in äußeren Umständen hat, und endlich diejenige, welche direct von moralischer Verschuldung herrührt. Die erstgenannte ist vorwiegend pathologisch zu betrachten und eignet sich mehr noch zu ärztlicher als zu pädagogischer Behandlung, wiewohl auch der Unterricht ihr Abhülfe bringen kann. Selten ist ein Menschengeist so auf allen Seiten vermauert, daß auch gar nirgends ein Lichtstrahl in denselben eindringen könnte, und Aufgabe des Erziehers ist es, den Punct zu entdecken, an welchem man jenem beikommt, sei es

durch Bild oder Ton oder Zahl oder durch Beschäftigung der Glieder — Arbeit, Turnen &c. Die einzig richtige Methode ist hier die, keine Methode zu haben, sondern ganz individuell zu verfahren. — Der Stumpfsinn aus Mangel an Reizungen für das Bewußtsein hat seine Heimat namentlich in den Gegenden des Einödesystems, und zieht besondere Nahrung aus dem Einzelviehhüten — eine schwere Aufgabe für den Lehrer an solchen Schulen, und wobei er das Kind nicht entgelten lassen darf, was an den Verhältnissen liegt. Das Bleigewicht der Monotonie eines solchen Lebens von der Seele abzuwälzen ist eine wahrhaft humane, evangelische Arbeit. Hier ist das andere Extrem von der Stumpfheit zu bekämpfen, welche aus Ueberreiz und Zerstreuung bei denen entsteht, die von früh an in dem immerwährenden Wechsel von Bewußtseinsreizungen umgetrieben werden. — Wo Stumpfsinn aus moralischer Verschuldung entstanden ist, fragt es sich, ob hier nicht wiederum in erster Linie die ärztliche Behandlung einzutreten hat, im andern Fall wird man mit ernsten Zuchtmitteln einschreiten und dem Kinde nichts schenken, denn Weichheit und Schonung sind hier keinenfalls angelegt. — Legt Stumpfheit sich auf eine ganze Schule, dann hat der Lehrer sich zu fragen, ob nicht sein Unterricht es ist, der die Seelen schlafen macht, es sei durch eigene Stumpfheit und Langweiligkeit, oder durch Schärfe und Hast, die den Schülern Muth und Athem rauben.

**Stundenplan**, s. Lectionsplan.

**Stundenzahl**, s. Unterrichtszeit.

**Subjectivismus**, s. Erziehung, verkehrte Richtungen; Subjectivität.

**Subjectivität.** Der Begriff der Subjectivität leitet uns unwillkürlich auf den der Individualität hin, ja es liegt nahe, beide Begriffe mit einander zu verwechseln, da sie in der That das mit einander gemein haben, daß sie beide auf das Recht des einzelnen Menschen hinweisen, als ein Glied des Ganzen, welchem er angehört, doch zugleich seine Eigenthümlichkeit und Selbständigkeit auszubilden und zu wahren, und zwar nicht bloß um seiner selbst, sondern auch um des Ganzen willen, weil diesem nur aus der Entwicklung der ihm angehörenden Glieder ein reich und kräftig bewegtes Leben erwachsen kann.

Uns kommt es jedoch hier wesentlich darauf an, den Begriff der **Subjectivität** in seinem Unterschied von dem der **Individualität**, ja im Gegensatze gegen denselben in Betracht zu ziehen. Einer aufmerksamen Betrachtung kann in der That die Verschiedenheit beider Begriffe nicht entgehen. Von vornherein ist klar, daß der Begriff der Individualität auf eine dem Einzelwesen von Natur mitgegebene Eigenthümlichkeit sich bezieht, daß dagegen die Subjectivität im Gebiete des geistigen Lebens liegt, indem sie auf der Fähigkeit eines Einzelwesens beruht, sich seiner selbst bewußt zu werden und sich demgemäß mit Freiheit zu bestimmen. Die Individualität bildet somit die Naturbasis der Subjectivität und die Subjectivität ist die geistige Form, unter welcher die Individualität in das Gebiet des Selbstbewußtseins und der Freiheit erhoben werden soll. So angesehen, schließen die beiden Begriffe sich nicht aus, sondern fordern einander: die Individualität bleibt roh und unentwickelt, wenn die Subjectivität sich nicht ihrer bemächtigt; und die Subjectivität bleibt leer und willkürlich, wenn die Individualität nicht ihren realen und lebendigen Inhalt bildet. Aber wie die Individualität in roher Natürlichkeit gegen die geistige Zucht sich sträuben kann, welche ihr die Subjectivität soll angedeihen lassen, so kann die Subjectivität in falscher Freiheit von dem natürlichen Boden sich losreißen, welcher ihr in der individuellen Anlage gegeben ist. Sie stellt sich damit zugleich dem objectiven Leben überhaupt mit den abstracten Forderungen subjectiven Denkens und subjectiver Willkür gegenüber, anstatt das Gesetz dieses Lebens verstehen zu lernen, um in dessen Gemeinschaft als ein eigenthümlich ausgerüstetes Glied einzutreten. Die berechtigte Subjectivität wird so zu unberechtigtem Subjectivismus; und auf diesen werden wir hier vorzugsweise die Aufmerksamkeit zu lenken haben.

Unverkennbar giebt es in der natürlichen Entwicklung der Jugend, zumal der männlichen, eine Periode, welche das Hervortreten dieses Subjectivismus begünstigt. Während im Kindes- und Knabenalter die natürliche Individualität unbefangen sich äußert und von der Weisheit und Auctorität der Erzieher unbewußt geleitet und in den gebührenden Schranken gehalten wird, tritt auf der Grenze zwischen

dem Knaben- und Jünglingsalter die Zeit ein, in welcher der Zögling für größere Selbständigkeit reif wird. Er soll jetzt das Gesetz, welches ihm bisher als züchtigende Auctorität gegenüber gestanden hat, in seinen eigenen Willen aufnehmen und ihm gemäß seine natürliche Individualität bestimmen und gestalten. Das kann aber nicht mit einem Schlage gelingen. Vielmehr wird einerseits die natürliche Individualität sich zuweilen noch auf eine ungehörige Weise breit machen; und andererseits wird das Gesetz, welches der jugendliche Geist sich selbst zu bilden sucht, sowohl dem eigenen Naturell in abstracter Leerheit und Sprödigkeit, als der reicheren Lebenserfahrung gereifterer Geister „anmaßlich und trutzig" sich gegenüberstellen. So vereinigen sich die noch unfreie Individualität und die noch leere Subjectivität, um diese Uebergangsjahre in jene Flegeljahre zu verwandeln, deren süße Jugendeselei dem Erzieher zuweilen nur den mephistophelischen Trost läßt: „In wenig Jahren wird es anders sein; Wenn sich der Most auch ganz absurd geberdet, Es giebt zuletzt doch noch 'n Wein." Die Entwicklung des Erziehungswesens während der letzten Jahrhunderte hat einen mit dieser Entwicklung des jugendlichen Alters in mancher Beziehung ähnlichen Verlauf genommen. Immerhin stünde zu erwarten, daß wir jetzt endlich die Flegeljahre hinter uns hätten, d. h. daß Erzieher wie Zöglinge sich des Subjectivismus entwöhnten und die in der Familie und in der Kirche waltenden realen pädagogischen Mächte und den objectiven Bestand des thatsächlich Bewährten, welches aus der Bewegung des staatlichen und wissenschaftlichen Lebens als fester Niederschlag sich ausscheidet, anerkennen lernten, so daß künftighin der Subjectivismus in der Erziehung nicht mehr unter den deutschen Pädagogismen aufzuzählen wäre.

Der Subjectivismus tritt im Bereiche des Denkens als Vorurtheil, im Bereiche des Gefühls als Sentimentalität und Leidenschaftlichkeit, im Bereiche des Willens als Eigensinn und Willkür hervor; und damit sind zugleich die Fehler bezeichnet, auf deren Beseitigung der Erzieher sein Augenmerk zu richten hat und gegen welche er um so glücklicher kämpfen wird, je mehr er selbst aus einem isolirten Subject zu einer von dem Gesetze des Ganzen lebendig durchdrungenen Individualität geworden ist. — Das Vorurtheil ist was das Wort aussagt: ein Urtheil, welches das Subject fällt, bevor es von den betreffenden objectiven Verhältnissen sich Kenntnis verschafft hat. Die sich entwickelnde Erkenntnis des Kindes beginnt der Natur der Sache nach mit Vorurtheilen. Diese aber beseitigen sich von selbst, je mehr es in den objectiven Lebensverhältnissen sich orientirt, und je mehr namentlich in der Schule seine Vorurtheile an denjenigen seiner Mitschüler ihr Correctiv finden. Außer diesen natürlichen Vorurtheilen bringt es aber auch anerzogene aus dem elterlichen Hause in die Schule schon mit. Es ist die Aufgabe des Erziehers, alle Formen subjectivistischen Vorurtheils zu beseitigen. Das wird ihm aber nur dann gelingen, wenn er selbst in keiner derselben befangen ist, sondern durch ruhige Geltendmachung der etwa vernachläßigten, aber nicht minder berechtigten Seite das einseitige Vorurtheil in ein umsichtiges und besonnenes Urtheil zu verwandeln versteht. Andern Falles wird er das dem seinigen verwandte Vorurtheil nur bestärken und groß ziehen, das dem seinigen entgegengesetzte aber in größere Einseitigkeit und in Verhärtung in seinem Gegensatze hineintreiben. Ja, nach dem Gesetze der natürlichen Trägheit werden es viele Zöglinge bequemer finden, nur zu vernachläßigen, was der Lehrer in seinem einseitigen Subjectivismus gering schätzt, anstatt um das, was er empfiehlt, mit Eifer sich zu bemühen. Das beginnende Jünglingsalter ist besonders geneigt, anstatt, wie Schiller es treffend ausgedrückt hat, die Gegenstände sich gegen sich hereinbewegen zu lassen, sich vielmehr vorurtheilend und absprechend gegen dieselben hinaus zu bewegen; in dieser Zeit hat daher der Erzieher in besonderem Maße die Aufgabe, diese Neigung nicht durch die Einseitigkeit seiner eigenen Vorurtheile zu begünstigen, sondern sie durch umsichtige, besonnene und liebevoll eingehende Führung seiner Zöglinge in die rechte Bahn zu leiten. — Das Gefühl ist diejenige Seelenthätigkeit, in welcher die Subjectivität ihren unmittelbarsten Ausdruck findet. Gleichwohl soll auch das Gefühl in seinem natürlichen Subjectivismus nicht verharren, sondern aus dem Gefühl eines isolirten Subjectes erhoben werden zu dem Gefühl eines Individuums, welches von dem Bewußtsein durchdrungen ist, daß es ein Glied eines Ganzen bildet. Zieht sich das Gefühl, wenn es von dieser Forderung berührt wird, in selbstsüchtiger Weichheit auf sich selbst

zurück, so artet es in das aus, was wir Sentimentalität genannt haben, bricht es gegen die gerechten Ansprüche anderer und der Gesammtheit in selbstsüchtiger Rücksichtslosigkeit hervor, so artet es in Leidenschaftlichkeit aus. Es wird keinem Erzieher an Gelegenheit fehlen, mit diesen beiden Ausartungen des Gefühlssubjectivismus Bekanntschaft zu machen. Weichere Naturen werden sich aus der Gemeinschaft der Mitschüler, durch welche sie in ihrem subjectiven Gefühlsleben sich genirt fühlen, zurückziehen; kräftigere werden diesen gegenüber ihr selbstsüchtiges Gelüste in leidenschaftlichen Ausbrüchen geltend machen. So weit nicht bei den einen, wie bei den andern, schon durch die Gemeinsamkeit des Schullebens allmählich das Bewußtsein geweckt wird, daß sie nur zu ihrem eigenen Schaden in ihrer weichlichen Isolirung, oder in ihrer rücksichtslosen Selbstsucht verharren, hat der Erzieher in dem einen, wie in dem andern Falle dafür zu sorgen, daß ein lebendiges Gemeingefühl den Kleinmuth und den Trotz des bloß subjectiven Gefühls verdränge. Er hat das natürliche Gesetz der Selbstsucht unter das ethische Gesetz der Gemeinschaft zu beugen und mit der Kraft der Liebe, in welcher er selbst diesem Gesetze dient, es den Zöglingen aus einem äußeren Gesetz in ein Gesetz ihres eigenen Willens zu verwandeln. Erfolg werden solche Bemühungen von Seiten des Erziehers freilich nur dann haben, wenn er selbst Begeisterung und Liebe für seinen Beruf genug hat, um unter den Beschwerden und Anstößen desselben vor Mismuth und vor Ausbrüchen persönlicher Heftigkeit bewahrt zu bleiben, und wenn er seine Zöglinge in ihrem eigenthümlichen Wesen zu verstehen und sie diesem gemäß zu leiten sucht und dasjenige, was in ihrer Individualität der seinigen weniger zusagt, darum nicht unterdrückt, sondern durch Hervorhebung des ergänzenden Gegensatzes das Gleichgewicht herstellt. — Am meisten unmittelbare Noth macht dem Erzieher der als Eigensinn und als Willkür sich äußernde Subjectivismus des Willens, weil dieser am meisten unmittelbar praktisch wird. Der Eigensinn ist eben der auf seinem Vornehmen beharrende Wille des isolirten Subjectes, welches dem Gesetze der Gemeinschaft sich nicht fügen will. Und über diese Untugend haben freilich Eltern weit mehr als Lehrer zu klagen. Denn in der Schule verliert ein eigensinniges Gebahren schon dadurch einen guten Theil seines Reizes, daß hier der Einzelne mehr als zu Hause unbeachtet bleibt; wagt es sich gleichwohl hervor, so findet es an den Mitschülern seinen natürlichen Rückschlag; und der Geist der Gemeinschaft reißt den anfangs Widerwilligen am Ende von selbst mit sich fort. So kommt es, daß Kinder, welche von ihren Eltern der Schule unter der Anklage unverbesserlichen Eigensinnes übergeben werden, hier von dieser üblen Eigenschaft oft nicht das Geringste verspüren lassen; und wenn der Lehrer nur die Unterstützung, welche ihm das Schulleben selbst darbietet, gehörig zu benützen weiß, so wird ihm der Kampf gegen diesen Feind nicht sehr schwer werden. Dagegen wird er, und zwar besonders bei lebhaften Naturen, mit der Willkür ernstlicher und länger zu kämpfen haben. Die Willkür vergreift sich sowohl in der Wahl ihrer Ziele als in der Wahl der Wege, auf welchen sie ihre Ziele verfolgt. Von der ersten Verirrung wird der Zögling dadurch befreit, daß ihm der Begriff der Pflicht zu wirksamem Bewußtsein gebracht wird, damit er nicht mehr thue, was er will, sondern was er soll oder besser gesagt: damit er sich gewöhne, nur das zu wollen, was er soll. Aber was er will, das soll er auch auf die rechte Weise wollen. Es giebt Kinder, welche den guten Willen haben, ihre Pflicht zu thun, aber nicht wissen, wie sie es anfangen sollen, sondern willkürlich von einem zum andern abspringen. Hier kommt es darauf an, sie an jene Gewissenhaftigkeit, Ordnung und Ausdauer zu gewöhnen, welche, angewendet auf die Berufsarbeit des Schülers, in ihrem Zusammenwirken den Begriff des Fleißes constituiren.

Bei dem allem kann aber die Schule doch nicht alles allein thun. Vielmehr muß ihr als eine zweite, auf die Subjectivität der Zöglinge einwirkende reale pädagogische Kraft vor allem die Familie helfend zur Seite treten. Der ernste fromme Sinn, die unverbrüchliche Ordnung, die gute Zucht und Sitte des elterlichen Hauses und die Liebe, mit welcher die Hausgenossen einander unterstützen und vertragen, müßen das Kind von Anfang an daran gewöhnen, sich als Glied einer Gemeinschaft zu fühlen und dem höhern Gesetze „in Liebe, Zutrauen und Gehorsam“ die Willkürlichkeiten seines Subjectivismus zu unterwerfen. Und wie die Schule die Aufgabe hat, ihre Zöglinge zum Eintritte in die größeren Gemeinschaften der Kirche und des Staates

vorzubereiten, so muß auch in der Familie ein warmes und lebendiges Interesse für Religion und Kirche, für Volk und Vaterland wohnen und in dem heranwachsenden Geschlechte gepflanzt und gepflegt werden. So wird dann die selbstsüchtig isolirte **Subjectivität** zur **Individualität** verklärt, in welcher der Einzelne sein eigenthümliches Wesen als ein lebendiges Glied des Ganzen und im freien Gehorsam gegen das höhere Gesetz desselben entfaltet.

**Subsellien**, s. Schulgeräthschaften.

**Successiver Unterricht.** Der successive Unterricht besteht darin, daß nicht sämmtliche Unterrichtsgegenstände gleichzeitig gelehrt werden, so daß dem einzelnen nur kurze Zeit gewidmet werden kann, sondern daß sie in einer zweckmäßigen Aufeinanderfolge an die Reihe kommen, so daß jeder einzelne während dieser Zeit mit größerer Stärke auf den Zögling einzuwirken vermag. Das Interesse, welches Herbart als treibende Kraft in der Pädagogik betont hat, erfordert Vielseitigkeit und dieser steht ebenso sehr die Einseitigkeit, als die Zerstreuung gegenüber (Umriß pädag. Vorl. §. 65). Um die erstere zu vermeiden, darf keine der durch die Unterrichtsgegenstände vertretenen Hauptrichtungen der geistigen Bildung jemals ganz unberücksichtigt bleiben, und jede derselben muß in der entsprechenden Stärke und in der angemessenen Form vertreten sein. Dies wird jedoch nicht hindern, daß z. B. das realistische Element das eine mal vorzugsweise durch die Naturgeschichte, das andre mal durch die Geographie vertreten ist. — Aber auch der Zerstreuung ist entgegenzuarbeiten und das gerade ist der Hauptzweck des successiven Unterrichts. So muß es mit Recht bedenklich erscheinen, mehrere fremde Sprachen zu gleicher Zeit anzufangen. Die in der einen Stunde erlernten Eigenthümlichkeiten werden natürlich mit denen in der andern verwirrt, so daß die gewonnenen Vorstellungen zu keiner Klarheit und Sicherheit gelangen. Ebenso hindert die Zersplitterung auf zu vielerlei Gegenstände, daß für dieselben dasjenige Interesse geweckt werde, welches allein den Unterricht innerlich erfolgreich macht. Spricht dies für einen successiven Unterricht, so ist daneben nicht zu vergessen, daß „Eintönigkeit ermüdet". Daher darf der einzelnen Disciplin auch nicht zu viel Zeit zugestanden und der Unterricht in einem Lehrgegenstande nicht zu lange ohne Unterbrechung fortgesetzt werden. Wenn mehrere Stunden hinter einander derselbe Gegenstand behandelt wird, wenn infolge hievon in einem und demselben Fach zu viele Einzelheiten hinter einander gehäuft werden, so ist dieselbe Gefahr der Zerstreuung vorhanden, wie wenn zwei ganz differente Unterrichtsgegenstände neben einander auftreten. Es ist durchaus nothwendig, daß dem Schüler Ruhepuncte der Entwicklung gewährt werden (Herb. §. 75); es muß dafür gesorgt werden, daß das Erlernte verdaut werde. — Dies dürften die beiden Gesichtspuncte sein, die den successiven Unterricht einerseits empfehlen, andrerseits ihm das nöthige Maß vorschreiben. Es fragt sich nun, wo und in welcher Ausdehnung derselbe zur Anwendung kommen könne. Dies wird geschehen einmal bei der Entwerfung des Lehrplanes, dann bei der Entwerfung des Lectionsplanes, endlich bei der Vertheilung des einer Classe zugewiesenen Pensums auf die für dasselbe bestimmte Zeit, indem ein solches Pensum oft mehrere heterogene Theile aufweist, z. B. Grammatik und Lectüre.

Bei der Entwerfung des Lehrplanes wird vom Standpuncte des successiven Unterrichtes aus empfohlen, gewiße Disciplinen, denen nur eine geringe Anzahl von Stunden zugewiesen werden kann, zeitweilig ganz ruhen, sie dagegen zu andrer Zeit in verdoppelter Stärke eintreten zu lassen (Herb. §. 133). Raumer spricht sich sehr entschieden dafür aus (s. d. Art. Lehrplan S. 849). In dem eben citirten Artikel wurde erwähnt, daß sich die in Frage stehende Einrichtung factisch theilweise nicht bewährt habe. Es wird dabei natürlich sehr darauf ankommen, ob im einzelnen Fall der betr. Unterricht durch die Art seiner Behandlung auch „Interesse" zu erwecken vermögend war. Denn das wirksamste Moment für die Aufnahme eines neuen oder die Erweiterung eines früheren Pensums ist das Interesse der Jugend, mit dem dieselbe freudig bereit ist, den zeitweilig unterbrochenen Gegenstand wieder aufzunehmen. Dies erleichtert den Unterricht mehr, als eine Menge aufgespeichertes Material, welches ohne Interesse erlernt ist und einer fortwährenden Behütung bedarf, um nicht verloren zu gehen, und welches vielleicht den Revisor augenblicklich besser zu befriedigen vermag, für die geistige Ausbildung selbst aber keinen erheblichen Werth hat und später der

völligen Vergessenheit wieder anheimfällt, wie es nie eigentlicher Besitz geworden ist. Entscheidet man sich für das successive Verfahren, so muß die Wiederaufnahme des Unterrichts auf einer spätern Stufe entweder in einer concentrischen Erweiterung geschehen, oder ist das frühere Material von einem andern Gesichtspunct aus zu behandeln und in anderer Form zu wiederholen. — Ein Nebenvortheil, der aus dem successiven Unterricht hervorgehen würde, liegt in der zweckmäßigeren und wirksameren Beschäftigung des Lehrers. Wird nämlich ein solcher Gegenstand, wie Naturgeschichte, Geographie, Französisch mit wenigen Stunden durch viele Classen hingezogen, so wird derselbe entweder einem Fachlehrer anvertraut, der dann oft in 2, 3 Classen nur mit je 2 Stunden beschäftigt ist, also schwer Boden und Einfluß bei den Schülern gewinnen kann, oder er wird in den einzelnen Classen von verschiedenen Lehrern gegeben, was dann wieder ein lebendiges Ineinandergreifen der Classenpensen hindert. Durch den successiven Unterricht ist es dagegen möglich, die Vortheile des Classen- und Fachlehrers zu vereinigen.

In kleinerem Maßstabe kann der successive Unterricht bei dem Entwurfe des Lectionsplanes maßgebend sein. Herbart sagt in dieser Beziehung (Umriß §. 133): „Die Zeit, welche dem Unterricht zukommt, darf nicht zerstreut werden. Zwei Stunden in der Woche für dies und zwei Stunden für jenes, jede durch zwei oder drei Tage von der andern getrennt, — sind eine alte eingewurzelte Verkehrtheit, bei der kein Zusammenhang des Vortrags gedeihen kann." Dem stimmen Wiese (Briefe S. 81) und Mützell (Zeitschr. f. Gymn. IV. 124) im Princip bei, und gewiß ist, daß diese Zersplitterung schwer ein eigentliches lebhaftes Interesse aufkommen läßt. Daher man gerathen hat, die demselben Gegenstand bestimmten Lehrstunden auf mehrere hinter einander folgende Tage zu legen, um einen zusammenhängenderen Eindruck hervorzubringen. Wir haben uns über diese Frage schon in dem Art. Lectionsplan S. 809 ausgesprochen, und fügen hier nur bei, daß allerdings erfahrungsmäßig ein kräftiger Eindruck sich leichter auch nach längerer Zeit wieder auffrischen läßt, als ein schwacher nach kürzerer Zeit. Jedenfalls aber misbilligen wir diejenige Praxis, welche denselben Gegenstand zwei Stunden hinter einander behandelt. Denn immer wird man eine bedeutende Lehrgeschicklichkeit oder einen besonders anregenden Stoff voraussetzen müßen, wenn die Aufmerksamkeit der großen Mehrzahl einer Classe zwei Stunden hinter einander durch denselben Gegenstand gefesselt werden soll.

Endlich kommt in Frage, wie der einzelne Lehrer das seiner Classe zugewiesene Pensum zu vertheilen haben werde. Auch hier kann das Princip des successiven Unterrichts Anwendung finden. Wo z. B. dem Französischen nur eine beschränkte Stundenzahl zugewiesen ist, da kann man es in den mittleren Classen zweckmäßig finden, in der ersten Zeit jedes Semesters alle Stunden dem grammatischen Pensum zuzuwenden und nach Absolvirung desselben bloß Lectüre zu betreiben, die nur durch die Rückgabe häuslicher Compositionsübungen ab und zu unterbrochen wird. Indem hier die Erklärung selten größere Schwierigkeit darbietet, kann man das Gelesene zur Repetition, Befestigung und Erweiterung des Grammatischen benutzen; und das Vorausschicken des Grammatischen im Anfange verhütet zugleich, daß gewiße wichtige Partien, die bei einem Nebeneinandergehen von Grammatik und Lectüre erst in den letzten Wochen an die Reihe kommen würden, der nothwendigen Wiederholung und Einprägung entbehren.

Was übrigens auch principiell für den successiven Unterricht geltend gemacht werden kann, so hat doch Mützell (Z. f. G. IV. 124) vollkommen Recht, wenn er an die oben angeführte Stelle Herbarts (§. 133) anknüpfend sagt: „Ich weiß sehr wohl, daß diese Vorschriften für die Praxis der Schule eine weit geringere Erheblichkeit haben, als es auf den ersten Blick scheinen mag. Gewiße Unterrichtsgegenstände entziehen sich der Consequenz derselben ganz, weil die Schule im Interesse der Schüler auf einer ununterbrochenen Betreibung derselben beharren muß. Will man das System im großen durchführen, so entsteht eine ziemlich complicirte, künstliche Maschinerie, die leicht ins Stocken gerathen kann und bei der Lehrercollegien vorausgesetzt werden, wie sie sich nur selten und unter ganz besonders günstigen Umständen zusammen finden dürften."

**Sünde**, s. d. Art. Böse.

**Supplirung**, s. Pensionswesen.

**Suspension**, s. Disciplinarverfahren.
**Sympathetisches Gefühl**, s. Mitgefühl.
**Synthetisch**, s. Methode.

# T.

**Tabakrauchen.** Der Zweck dieses Artikels ist, gegen das Rauchen der unmündigen Jugend ein nachdrückliches Wort zu sprechen, und wir hoffen, in dieser Richtung auch die Zustimmung der Raucher zu finden. Das Urtheil über das Rauchen der Erwachsenen lassen wir offen. Die entscheidendste Frage wäre hier die, ob der Raucher mit voller oder auch nur überwiegender Nothwendigkeit ein moralisch Gebundener ist. Gegen die Bejahung derselben erheben die einen energischen Protest, und im Blick auf die vielen sittlich ehrenwerthen Männer, die jeder von uns unter den ihm bekannten Rauchern weiß, und die nicht seltenen Beispiele von hervorragenden, in weiteren Kreisen wegen ihrer sittlichen Lauterkeit und Frömmigkeit hochgeachteten Männern, die dem gewohnheitsmäßigen Rauchen ergeben waren und sind, mag auch ein Nicht-Raucher Bedenken tragen, jenes Ja auszusprechen. Die andern geben in Bezug auf sich selbst zu, daß sie das Rauchen nicht lassen könnten, und viele haben aus diesem Grunde den eigenen Söhnen gerathen, hierin nicht in ihre Fußstapfen zu treten. Den Streit also, ob das Rauchen unter die adiaphora gehört, oder nicht, werden wir hier nicht entscheiden.

Bemerkenswerth für unsern Zweck ist der Umstand, daß die vorherrschende Form des Tabaksgenusses, das Rauchen desselben, gewöhnlich in der Jugend seinen Anfang nimmt. Daß ältere Personen erst dasselbe anfiengen, ist im ganzen selten. Die Raucherstatistik weist das 18. Lebensjahr als dasjenige nach, in welchem durchschnittlich das Tabakrauchen begonnen wird. Die Gefahr, in praktische Bekanntschaft mit dieser Sitte zu gerathen, erstreckt sich demnach auch in das angehende Jünglings-, ja Knabenalter, umfaßt somit ein gut Theil der Jugend, wie sie unseren höheren Schulen anvertraut ist, ohne darum die niedere, ja die Volksschule ganz unberührt zu lassen. Die Gefahr, sagen wir, und bezeichnen damit sogleich von vornherein unseren Standpunct zur Sache. Gefahr besteht einem drohenden Uebel, einem zu besorgenden Schaden gegenüber. Wir erklären aber sogleich zum Anfang, daß wir das Tabakrauchen im ganzen als ein Uebel für unser Volk ansehen und zwar als ein nicht so gar unbedeutendes. Von dieser Anschauung aus wird dann auch die pädagogische Seite der Sache in das rechte Licht treten. Dagegen liegt uns ob, zu zeigen, wie das Tabakrauchen 1) ein Schaden sei für unsere Jugend, und dann 2) wie diesem Schaden zu steuern sein möchte. (Ausführlich findet sich der Gegenstand behandelt in dem Schriftchen: „Die Rauchhexe, alten und jungen Gliedern des Raucherordens, sonderlich rauchenden Vätern, Lehrern und Geistlichen zur genaueren Betrachtung vorgeführt von J. V. Strebel. 2. Aufl. Stuttg. Metzler. 1869.")

Was den ersten Punct betrifft, so tritt bei jungen Rauchern vor allem der Nachtheil für die leibliche Gesundheit hervor. Darin sind Physiologen und Aerzte ohne Ausnahme einverstanden, daß das Tabakrauchen für das Knaben- und frühere Jünglingsalter entschieden schädlich sei. Die Thätigkeit des Nervensystems wird dadurch herabgestimmt und geschwächt. Die gesunde, kräftige Entwicklung des jungen Leibes wird durch die vergiftende Wirkung des Nicotin beeinträchtigt. Dr. Tiedemann sagt hierüber: „Tabakrauchende Knaben sind bleich, mager, in allen Körperbewegungen kraftlos, sehr reizbar und nervenschwach und welken schnell dahin." Auch Tissot, Piberit, Belott u. a. sind damit einverstanden. Selbst die meisten erwachsenen Raucher stimmen in dieses Urtheil ein und haben noch manches erbauliche Wort der Warnung für die unerwachsenen, ja sie können sich sogar oft im Zorn gegen die vorwitzigen Novizen ihres Ordens ereifern.

Aber der Rauchgenuß bringt jungen Leuten auch sittliche Gefahren. Freilich ist das Rauchen des Knaben selbst schon ein Zeichen, daß es mit dessen Sinn und

Wesen nicht richtig steht. „Was ist erbärmlicher," sagt Schmieder (über moderne Bildung), „als die Selbstherrlichkeit eines Knaben, eines Schülers oder Lehrlings, der als Sinnbild seiner vollendeten Bildung zum jungen Herrn eine Cigarre im Munde führt!" Es ist ein Beweis vorhandenen Vorwitzes, der unjugendlich in die ihm noch versagten Genüsse vorgreift. Aber mit dem Forttreiben des Vorwitzes mehrt sich die Genußsucht, die unjugendliche Anmaßung und das Begehren nach weiteren Genüssen. Die Cigarre führt leicht in schlimme Gesellschaft, in Bierkneipen, Kaffeehäuser und von da wohl noch auf weitere abschüßige Wege. Mit dem Aufkommen der Cigarre nimmt auch gewöhnlich die eigentliche Jugendfrische ab, der Sinn für körperliche Rüstigkeit, für jugendliches Tummeln und Spielen 2c.; es wird jenes philisterhafte Zusammenhocken, das die rauchenden Männer beschleicht, auch in die Kreise der Jugend eingeführt. Selbst das Bedürfnis der Bewegung tritt bei rauchenden Jünglingen nach und nach zurück, wie es denn eine von den Tugenden unseres Wunderkrautes ist, den Bewegungstrieb zu mindern. So hilft der Tabak zur Heranbildung jener Stubenhocker, die, falls sie Gelehrte sind, auch die Welt nur in ihrer camera obscura kennen lernen und von da aus beurtheilen. Dabei gewöhnt sich der junge Mensch an unnöthigen Geldverbrauch und belastet sich mit einer Steuer, an der er oft sein Leben lang schmerzlich zu tragen hat, — von den tieferen Schädigungen, die das höhere Geistes-, das tiefere Gemüthsleben leicht dabei erfahren kann, gar nicht zu reden. „Ueberhaupt," sagt Schubert, „betäubt der Tabak und schläfert die inneren Sinne ein. Und diese sollten doch immer wach sein." So sehen wir im Tabakrauchen als Sitte und Gewohnheit eine Erscheinung, deren Schaden für Jünglinge, alles zusammengenommen, unleugbar ist. Das legt uns die Frage nahe:

3) Wie mag dem Rauchschaden bei der Jugend gesteuert werden? Dem Rauchen der Erwachsenen gegenüber ist bekanntlich außer dem Worte der Belehrung jede Position ein verlorener Posten. Alle Rauchverbote haben sich im Laufe der Zeit als machtlos erwiesen und selbst das Wort der Belehrung stößt meist auf einen schon gebundenen Willen. Anders ist das bei der Jugend. Sie, die zunächst und am meisten gefährdete, steht noch unter dem elterlichen Einfluß und unter der sittlichen Ueberwachung ihrer Lehrer und Erzieher, und ist daher mit Belehrung sowohl als directem Verbote noch zu erreichen. Der letztere Weg ist denn auch vielfach eingeschlagen worden. Die meisten für das frühere Jünglingsalter bestimmten Jugendanstalten führen in ihren Statuten auch Rauchverbote. Preußen hat sogar im Jahre 1856 ein Rauchverbot für alle jungen Leute unter 16 Jahren erlassen und eben in diesen Tagen bringen Zeitungen die Notiz, daß es Regierungen giebt, welche dasselbe einzuschärfen für an der Zeit halten. Allein wenn irgendwo, so dürfte dem Tabak gegenüber das bloße Verbot unzulänglich sein und eher noch nach dem bekannten »Nitimur in vetitum« manchen zur Uebertretung reizen. Für die bloße Lehranstalt ist es mislich, Verbote zu erlassen über Dinge, die sich ihrer Beobachtung und darum auch Bestrafung leicht entziehen, ja durch die man sogar mit der elterlichen Erziehung und Aufsicht sich verwickeln kann. Was wollte denn die Schule mit Schülern anfangen, deren selbstrauchende Väter die Sache leicht nähmen? Strafen? Entlassen? — Wohl. Aber was wird die Strafe wirken, wenn der Gestrafte weiß, daß seine Richter die Sentenz gegen sein Vergehen mit der Cigarre im Munde gesprochen haben mögen? — „Sie sind Männer," sagt man, „und Buben dürfen nicht alles beanspruchen, was Männer treiben!" — Wohl; bei andern Genüssen und Freiheiten weiß der junge Mensch gar wohl zu unterscheiden zwischen Vater und Sohn, Lehrer und Schüler; er weiß und glaubt, daß ihm nicht alles zusteht, was jenem. Aber mit dem Tabakrauchen ists denn doch in seinen Augen ein anderes. Das ist nicht eine ernsthafte Function des Bedürfnisses, das ist ihm mehr ein Spiel, und zum Spielen hat der Knabe so gut, ja fast mehr noch ein Recht als der Mann! Das Pikante, Seltsame, ja Komische, das im Trinken eines untrinkbaren Dinges liegt, übt gerade auf die Jugend einen gewaltigen Reiz. Sie sieht den Mann mit dem Rauche so behaglich spielen, warum sollte sie es nicht auch? Ziehen doch oft kleine Kinder die Cigarre schon in den Bereich ihrer Spiele. Und wenn es sich in Lehranstalten um consequente Ausführung des Rauchverbots handelt, werden die Lehrer, welche selbst und vielleicht auch schon von jungen Jahren her der Cigarre fröhnen, jenen sittlichen Zorn der

Liebe im Herzen tragen, der dem jugendlichen Rauchvorwitze scharf und schonungslos entgegenträte? Wir sorgen, es dürfte leicht an dem dazu nöthigen guten, freien Gewissen fehlen. Daher dürften die Rauchverbote an Schulanstalten wohl meist zu denjenigen Gesetzen zählen, die nicht gehalten werden, sondern mehr anstandshalber in den Statuten stehen. — Leichter ist die Handhabung des Rauchverbots in Anstalten, wo Unterricht und Erziehung auch äußerlich verbunden sind, wie in Seminaren und eigentlichen Erziehungsanstalten. Dafür ist aber das nähere Zusammenleben der Zöglinge mit den Lehrern, die etwa dem Rauchgenuß huldigen, um so versuchlicher, und der gereizte Vorwitz wird um so erfinderischer werden, sein Gelüsten, wo er es machen kann, zu büßen und zu verbergen.

Wir kennen nur ein Mittel, dem Rauchvorwitze der Jugend wirksam entgegenzutreten. Dieses wäre: daß die Männer, welche zuerst der Jugend zum Vorbild gesetzt sind, selbst nicht rauchen. Wenn die Annahme richtig ist, — und sie wird ohne Zweifel richtig sein, — daß sich das Heer der Raucher wesentlich aus der Jugend ergänze, und daß die vorgreifende Nachahmung des Mannes dabei die erste und mächtigste Triebfeder sei, so gäbe es sicherlich kein wirksameres Mittel, als dem Knaben und Jüngling thatsächlich zu zeigen, daß man ein rechter Mann sein könne ohne Dampf. »Verba docent, exempla trahunt.«

Wenn Väter, Lehrer, Seelsorger es über sich gewinnen wollten, mit Pfeife und Cigarre rund und für immer zu brechen, ja, wenn sich auch sonst noch Männer von Achtung gebietendem Stand und Charakter entschließen wollten, der kleinen Tyrannin aus Rücksicht auf die Jugend den Dienst aufzukünden, die Zahl der rauchlustigen Knaben, der rauchenden Jünglinge würde sich sicherlich mehr und mehr mindern; cessante causa cessat effectus. — Indem wir den rauchenden Männern und sonderlich den Lehrern und Erziehern der Jugend das Opfer der Rauchentsagung zumuthen, verhehlen wir uns nicht den möglichen Einwurf: „Soll es nicht genügen, daß wir in unserem Amte das Unsere thun? sollen wir auch in unserem Privatleben des jungen Volkes Knechte sein?“ Wir sagen darauf: Wer sich als Lehrer der Jugend für einen bloßen Stundengeber hält, der wird freilich für unsere Zumuthung kein Ohr haben. Wer aber ein wirkliches Lehrer- und Hirtenherz hat, der fühlt sich auch vor Gott und seinem Gewissen verpflichtet, mit seiner ganzen Persönlichkeit für die Jugend einzutreten und dem Knaben und Jüngling nach jeder Seite hin ein nachahmenswerthes Vorbild vor Augen zu stellen. Oder treten wir etwa mit der Zumuthung einer solchen Entsagung der persönlichen Freiheit zu nahe? Wir glauben nicht. Uns will es vielmehr bedünken, als forderten wir für die Jugend maßgebende Männer zu einer schönen Erweisung ihrer persönlichen Freiheit auf; denn die sittliche Freiheit des Menschen, namentlich des Christen steht ja nicht in schrankenloser Willkür, sondern in verständiger, billiger, liebender Selbstbeschränkung, die sich namentlich gern aus Rücksicht auf des Nächsten Schwachheit auch solche Dinge versagt, zu denen sie für sich die innere Vollmacht hätte. — So, von Beispiel und Leben unterstützt, würden auch die Belehrungen und Warnungen über und gegen das Rauchübel erst recht eindringlich werden und die immerhin aufrecht zu haltenden Rauchverbote würden mit um so mehr Ernst und Nachdruck gehandhabt werden können.

Ganz besonders möchten wir uns erlauben, die Lehrer an den höhern und höchsten Lehranstalten aufmerksam zu machen auf den großen Einfluß, den ihr Vorgang auch rücksichtlich unseres Gegenstandes auf denjenigen Theil unserer Jugend üben dürfte, der später in die Reihen der Gebildeten nicht nur, sondern der Bildner des Volkes eintreten wird. Der Vorgang der Universitäten und damit der Träger geistiger Bildung ist, wie die Geschichte lehrt, ein Hauptfactor in der Verbreitung des Rauchens.*) Sollten sich nicht die durch Bildung und Stellung maß- und tonangebenden Männer entschließen, zum Besten der Jugend, der „Hoffnung der künftigen Zeiten,“ in mannhafter Selbstüberwindung zu thun, wozu sie ohnehin schon ihr moralisches oder gesundheitliches oder ästhetisches oder ökonomisches Gewissen je und je aufgefordert haben mag, nämlich ihre Cigarre auf dem Altar des Vater-

*) Den Kampf gegen das Rauchen bei der Jugend nahm eine Zeit lang, leider nicht mit nachhaltigem Eifer, das Turnen auf. Vgl. Jahn, die deutsche Turnkunst. Berlin 1816. S. 217.

landes zu opfern? Die Wirkung auf die Jugend kann naturgemäß keine plötzliche oder wesentlich in die Augen fallende sein. Im schlimmsten Falle bleibt das Bewußtsein, das Seine gethan zu haben.

**Tabellarische Methode**, s. Felbiger.

**Tadel** — das misbilligende, meist einen sittlichen Vorwurf in sich schließende Urtheil über die Leistungen eines andern, bildet die Vorstufe der eigentlichen Strafe und unterliegt daher denselben Grundsätzen, wie diese. Er ist von der Ausstellung darin verschieden, daß letztere bloß auf das Zurückbleiben der Leistung ihr Augenmerk richtet, während der Tadel die Person des Leistenden mit ansieht, das Mangelhafte seines Thuns auf einen Mangel an sittlichem Willen zurückführt und ihn also beschämt. Der Tadel ist das Gegenstück zum Lob (s. d. Art.), wie die Strafe zur Belohnung. Er sucht die Willenskraft desjenigen, an den er sich wendet, zu wecken, hat also nicht nur die genaue Abwägung sowohl des persönlichen Könnens, als der gestellten Forderung zur Voraussetzung, sondern ist auch mit besonderer Erwägung der möglichen Folgen anzuwenden. In ersterer Beziehung wird es namentlich darauf ankommen, daß der zu Tadelnde die Ueberzeugung von der Gerechtigkeit des ihm gemachten Vorwurfes haben muß. Denn „ein einziges Wort ungerechten Tadels schadet mehr, als hundert Worte gerechten Tadels wieder gut machen" (Curtman). Da übrigens, wie bei jeder Strafe, so auch beim Tadel manchmal die Selbstgerechtigkeit und Eigenliebe den Eingang zu verschließen sucht, so ist die Anerkennung der Gerechtigkeit des Tadels von Seiten des Betroffenen nicht schlechthin zu erwarten, vielmehr wo jene nicht erfolgen will, a papa male informato ad melius informandum zu appelliren und die Empfindlichkeit, welche den Tadel entweder offen zurückweist, oder durch die Zeichen der Verstimmung ihm Schranken zu setzen hofft, geradezu als ein weiterer Zeuge für die Berechtigung des Tadelnden zu behandeln. Denn die bescheidene Selbstachtung, die sich in dem ruhigen und ehrerbietigen Versuche der Rechtfertigung und Entschuldigung ausspricht, geht niemals bis zur persönlichen Misstimmung, selbst wenn der Tadel unverdient war. Und ein gerechter, in den Formen der Mäßigung angebrachter Tadel wird von einem sittlich richtig verfaßten Gemüthe als Wohlthat empfunden (Ps. 141, 5). Der Empfindliche dagegen verbindet das Interesse seiner Person mit dem gemachten Fehler; die Beseitigung des Fehlers erscheint in dem Spiegel der Selbstliebe wie eine Aufhebung des gesammten persönlichen Werths. Andrerseits hat der Tadelnde eben die Persönlichkeit an sich von dem einzelnen Gebrechen oder Fehler zu unterscheiden. Der Tadel richtet sich nur auf den einzelnen Willensact, nicht auf den Willensgrund der Person, und selbst wenn es sich um eine gänzliche Veränderung der sittlichen Lebensrichtung des Getadelten handelt, so muß der Trieb zum Guten als das eigentliche Selbst des Menschen, das Schlimme als etwas hinzugekommenes, dem besseren Ich selber lästiges und widerstrebendes vorausgesetzt werden. Diese Voraussetzung giebt dem Tadel jene wohlwollende Art, durch welche er sich einem der Wahrheit nicht ganz entfremdeten Gemüthe als eine Wohlthat empfiehlt, während jedes Zeichen von Geringschätzung oder gar Verachtung, jede Bitterkeit und Grobheit die entgegengesetzte Wirkung hat. Eine besonders zu vermeidende Art der Geringschätzung ist der Spott, der den Getadelten dem Gelächter preis giebt, eine Stellung, welche von schwächeren Charakteren, daher namentlich auch Kindern, meist schwerer ertragen wird, als eine zu harte Züchtigung. Nicht als ob die Ironie als Erziehungsmittel gänzlich zu verwerfen wäre; aber sie muß mit viel Vorsicht und mehr in heiterer als strenger Weise zur Anwendung kommen, wenn sie ihren Zweck nicht verfehlen soll. Hinsichtlich des Gebrauches, der vom Tadel zu machen, ist ferner Sparsamkeit eine wesentliche Bedingung seiner Wirksamkeit. Während die Ausstellung die Leistung des Zöglings ununterbrochen begleitet und bis ins Kleinste sich erstreckt, darf der Tadel wie das Lob nur verhältnismäßig selten zur Anwendung kommen. Es gehört zur Erzieherweisheit, an der rechten Stelle auch einmal etwas übersehen zu können, nicht unerbittlich alles zu bemerken und zu rügen. Wird die Willensthätigkeit des Zöglings durch ein verwerfendes Urtheil allzuhäufig in Anspruch genommen, so folgt Abstumpfung und Erschlaffung. Das zu häufig beleidigte Selbstgefühl ebenso wie das zu unzart geweckte Gewissen findet sich in die Erfahrung solcher Hemmungen und geht in Gleichgültigkeit über. Wie die durch Lob oder Belohnung über sich selbst und

andere emporgehobene Persönlichkeit Gefahr läuft, im Wohlgefallen an sich selbst die sittliche Spannkraft zu verlieren, welche durch die Erkenntnis von der Höhe der Aufgabe gewonnen wird, so geht durch die stets sich erneuernden Eindrücke von der Unzulänglichkeit der eigenen Person und Leistung das Selbstvertrauen, die Zuversicht, das Ziel zu erreichen, verloren. Schließlich ist es eine durch das Beispiel Christi und der Apostel geheiligte Regel, nicht eines ohne das andere wirken und insonderheit eher dem Tadel das Lob vorangehen zu lassen, als umgekehrt, denn durch das Lob wird das Herz für den Tadel geöffnet; das dem Tadel nachfolgende Lob wird entweder nicht mehr angenommen oder es bleibt als letzter Eindruck stehen und wirkt eine Selbstbefriedigung, die nicht beabsichtigt war.*)

**Tafelrechnen**, s. Rechenunterricht.

**Takt**, s. Erziehungstalent.

**Taktschreiben**, s. Schreibunterricht.

**Talente**, s. Anlagen, Erziehungstalent.

**Tanzen** ist der Ausdruck erhöhten Lebens, besonders einer freudigen Erregung des Gemüthes, die Füße, Hände, ja alle Theile des Leibes in Mitbethätigung zieht. Was aber diesen Ausdruck der inneren Lust und Freude in allerlei Bewegungen erst zum Tanz macht, ist das Gesetz und Maß in Form und Zeit, nach dem die inneren Vorgänge ihren Ausdruck finden. Der Tanz wird so in der oder jener Form Sitte, ja er steigert sich bis zur Kunst, die den menschlichen Leib selbst als Stoff einer lebendig-plastischen Darstellung geistiger und gemüthlicher Vorgänge verwendet.

Der Tanz ist in der menschlichen Natur begründet und hat darum, wie jede Kunst, seine natürliche Berechtigung. Wie er sich nun aber gestalte, das hängt von dem Inhalte dessen ab, was Geist und Herz bewegt. Die Tänze sind darum je nach der Verschiedenheit des Geistes und der Bildungsstufe der Völker sehr verschieden. Im ganzen zeigt sich auch bei dieser Kunst derselbe Gang, wie er bei den übrigen Künsten gewesen: sie war anfangs im Dienst der Religion und Kirche, hat sich aber mehr und mehr davon emancipirt und verweltlicht. Wie sich die Tänze früher an die Höhepuncte des kirchlichen Lebens angeschlossen hatten, so schloßen sie sich später an die Höhepuncte des gesellschaftlichen, Familien- und Naturlebens an, an Hoffeste, Jahrestage von Fürsten, Frühlings- und Herbstfeste, Ernte, namentlich Hochzeiten. Verfolgt man den Gang der Tanzsitte, so ist ein gewißes Sinken derselben in Beziehung auf Würde, Zierlichkeit, charakteristische Bedeutung und also Kunstwerth unverkennbar. Und noch ein Umstand drängt sich dem Beobachter auf: Die Tanzenden waren früher gewöhnlich nach den Geschlechtern verschieden. Nach und nach ist die Vereinigung von Personen verschiedenen Geschlechts beim Tanze Regel geworden, und so ist denn auch das Verhältnis der Geschlechter zu einander der eigentliche Inhalt fast aller unserer Tänze. Der Tanz stellt uns symbolisch und mehr oder weniger künstlerisch vor Augen das Spiel der Geschlechtsliebe. Dies ist der Nerv, der Hauptreiz, der eigentliche Lebenspunct unserer heutigen Tänze. Dieser Kern unserer Tänze darf nicht aus den Augen gelassen werden, wenn es sich um die sittliche Würdigung des Tanzens überhaupt und um dessen pädagogische Würdigung für die Jugend insonderheit handelt.

Vom natürlich-sittlichen Standpunct aus hat das Tanzen, ideal angesehen, so viel Recht als jede andere Kunst, jedes andere Spiel. Es wird aber um so bedenklicher und gefährlicher werden, je mehr es den Charakter der Kunst verleugnet, je

---

*) Vergl. die Art. Schulstrafen, Strafe. Vortrefflich sagt Kühner, Pädagog. Zeitfragen (Frankfurt 1863. S. 69): „Die Liebe der Mutter spricht mit Ton und Blick, aber wenig aus zärtlichen, noch weniger aus verzärtelnden Worten. Sie ist kurz im Tadel, noch kürzer im Lob; sie straft durch Schweigen schmerzlicher, als durch Zanken, und lohnt durch ein Lächeln mehr, als durch Worte." Ebendaselbst S. 26 führt Kühner aus der classischen Schilderung des alten Familienlebens von Fr. Jacobs (Personalien S. 7) eine Stelle an, welche die beste Würdigung der Strafpredigten enthält, wo er sagt: „Die Achtung, welche die Eltern den Kindern einflößten, ersparte jenen viel Ermahnen, Lehren, Predigen: das wohlfeilere, meist aber kraftlose Surrogat der praktischen Erziehungskunst."

mehr es gemeinen Zwecken, der bloßen Eitelkeit, Gefallsucht und Sinnlichkeit dient. Unsere Bälle und sonstigen Tänze dürften so, wie sie gewöhnlich gehalten werden, kaum noch den Namen von Kunstleistungen verdienen und einer sittlichen Bedeutung nahezu bar sein. — Anders gestaltet sich die Sache, wo es sich nicht sowohl um das Tanzen als Sitte, sondern als künstlerische Darstellung und um den Genuß derselben als einer solchen handelt (Ballet). An sich steht der Tanzkünstler nicht unter irgend einem andern Künstler. Aber dieselbe Entartung, welche die übrigen Künste oft schon zum Dienst bloßer Sinnenlust erniedrigt und entweiht hat, ist auch hier möglich und vielfach eingetreten. Je nachdem nun der Tanz als reine Kunst seine Darstellung reinen Gegenständen zuwendet, desto harmloser nicht nur, sondern auch reiner, erfreuender, ja erhebender kann die Anschauung desselben für ein dazu bereites und gebildetes Auge sein. Von bloß eitlen, leichtfertigen, buhlerischen, die Sinnlichkeit kitzelnden oder gemeinen Tanzdarstellungen, oder auch von bloßer inhaltsloser Künstelei wird sich der gesundsinnige Beschauer selbst abwenden und auch andern abrathen.

Wenn nach alle dem das Tanzen schon vom Standpunct natürlicher Sittlichkeit aus, obwohl an sich harmlos, doch sein Bedenken hat, so wird dieses Bedenken sich eher noch steigern, wenn es sich um den christlich-sittlichen Standpunct handelt. Wenn sich die Frage so stellt, ob ein wahrer Christ auch ausübender Künstler von Beruf in der Tanzkunst sein könne, so wird das, falls die betreffende Person in ihrer Lebensführung auf diesen Weg gewiesen worden, nicht zu bestreiten sein. Sonst aber dürfte doch bei dem Tanze der Umstand, daß der Tanzende seinen ganzen Leib zu dem aufzuführenden Kunstspiele hergiebt, einen Unterschied zwischen dieser Kunst und den andern begründen. Der Leib des Christen hat den Beruf, ein Tempel Gottes zu sein (1 Cor. 3, 16 und 6, 19). Ob diese Forderung auch im Tanzen zu ihrem Rechte komme, wird am Ende doch davon abhängen, ob das Tanzen wirklich zur Ehre Gottes diene und im Namen des Herrn Jesu geschehen könne. Ein ehrbares Weltkind wird in einer gewißen Unbefangenheit, ja Unschuld über manches hinüberkommen, was dem, der sich als Eigenthum Christi weiß, für sich nicht zuläßig erscheinen mag. Daß auf dem gemeinen Tanzboden ein gut Stück derber Sinnenlust und in dem Ballsaale ein gut Theil von dem zu Tage tritt, was unser württembergisches Confirmationsbüchlein als „Pracht und Eitelkeit der gottlosen Welt" bezeichnet, ist doch wohl nicht zu leugnen. Und nun das Spielen der Geschlechter! — Das Zusammenneigen und Zusammenfließen der Seele von Mann und Weib in geschlechtlicher Liebe, wie sie sich in der Ehe vollendet, ist ein heiliges Geheimnis (Ephes. 5, 23—25. 32). Der Gegenstand ist für das Spielen damit zu ernst. Eigentliche Tanzfeste, wo also das Tanzen sich zum Selbstzweck macht, sind, wenn schon vom natürlichen, so noch vielmehr vom christlich-sittlichen Standpunct aus verwerflich. Es widerstrebt sicherlich an sich schon dem Wesen echter Jungfräulichkeit, von aller Christlichkeit abgesehen, wenn ein Mädchen an einem Abend stundenlang von einer Hand in die andere geht und ihren Leib an Männer vergeben muß, die sie sich nicht einmal selber wählen kann. Wenn man vollends hinzunimmt, wie, besonders in Städten, Bälle nicht selten als eine Art Ausstellung heirathsfähiger Töchter angesehen werden, als eine Art Markt zu Anknüpfung von Liebesverhältnissen, so wäre das allein schon genug für christlich-ehrenhafte Mütter und Töchter, bezw. Söhne, solche Gelegenheiten zu meiden. Und wie so manche Ehen gerathen, die im Ballstaat und unter dem Feuer erregter Sinnlichkeit angeknüpft werden, davon wüßte die Ehestandschronica manches zu berichten.

Wir möchten übrigens nicht gerade rigoristisch über alles Tanzen urtheilen. Das Leben der Natur und Gnade läuft oft wunderbar in einander und die erstere soll von der letzteren nicht niedergetreten, sondern überwunden und geheiligt werden. Bekannt ist, daß Luther mit seinem freien Blicke, wie in das Evangelium, so in Herz und Leben des Volkes, sich nicht geradezu gegen das Tanzen als Volkssitte, namentlich nicht gegen Hochzeitstänze aussprach. Bemerkenswerth ist übrigens bei dem milden Urtheil Luthers über das Tanzen einmal, daß er dabei überhaupt die an sich schon ehrbarere und kunstreichere Art der Tänze zu seiner Zeit vor Augen hatte. Dann aber ist in Anschlag zu bringen, daß er namentlich dem Tanzen bei Hochzeiten das Wort redet. Fehlt dem Tanz ein äußerer Anlaß und eine leitende Idee, wie sie eben eine Hochzeit-

feier oder ein öffentliches oder häusliches Fest bieten mag, gilt es eben nur die Tanzlust zu büßen, so kann von einem sittlichen Werthe desselben nicht mehr die Rede sein. Im ganzen wird auf dem Tanzboden der Geist gar wenig, das Fleisch dagegen viel Nahrung finden. Man kann, so wie unsere Tänze sind, dabei viel verlieren, wenig gewinnen. Wer ohne Schaden durchkommt, — und es giebt gar manche, die sich dessen rühmen, — der hat von Glück zu sagen. Den sittlichen Gefahren gegenüber sind die angeblichen Vortheile kaum nennenswerth. Wir schweigen dabei ganz von den Gefahren, die durch unsere zum Theil rasenden Tänze, wie durch das Uebermaß in diesem Genuß für Gesundheit und Leben entstehen können. Im Jahr 1868 wurde aus Coburg der Tod einer 18jährigen Schülerin des dortigen musikalischen Conservatoriums gemeldet. Das Feld, auf dem er eintrat, war der „Gymnasistenball". — — „Gymnasistenball" — wer hat diesen veranstaltet, erlaubt? Wir nehmen davon Anlaß, um, nachdem wir in der Beurtheilung des Tanzens überhaupt eine Grundlage gewonnen haben, auf die pädagogische Seite der Sache einzugehen und die Frage zu stellen: Wie hat sich die Erziehung dem Tanzen gegenüber zu verhalten? Die Aufgabe derselben ist nach allem gesagten einmal: das Naturgemäße, das Wahre und Bildende in demselben zu pflegen, dann aber auch Naturwidriges, Falsches und Verbildendes, das sich hier einschleichen könnte, zu beseitigen. Das eigentlich Naturwidrige und Gefährliche am Tanzen der Jugend ist aber die vorzeitige Vereinigung, in welche die beiden Geschlechter durch den Tanz, wie er gewöhnlich getrieben wird, gezogen werden.

Für das Kindesalter sind alle Spiele, die Gesang und Tanz verbinden, sehr zweckmäßig. Sie erfreuen das Herz, stärken und bilden Körper und Stimme. Hier bedarf es weiter nichts als Halten über Ordnung und Maß. Die Kinder sind da meist selbst ihre Lehrmeister, wie auch sonst bei ihren Spielen. Und — was hier von Wichtigkeit ist — bei diesen Tanzspielen der Kinder ist der Unterschied der Geschlechter ein verschwindender. Mit dem fortschreitenden Kindesalter geht die Richtung der Neigungen und des Geschmacks bei beiden Geschlechtern mehr aus einander. Bei Knaben ist der Sinn mehr auf körperliche Stärke und Gewandtheit gerichtet. Hierin liegt ein Wink für die Erziehung. Der Turnplatz, der Spielplatz, das ist der rechte Tanzsaal für die männliche Jugend. Zweckmäßiger Turnunterricht gewährt alle Vortheile des Tanzunterrichts für Ausbildung des Körpers zu Anstand und Würde. Wo es sich um die Aneignung conventioneller Formen handelt, wird der durch tüchtiges und zweckmäßiges Turnen vorgebildete junge Mann dem Tanz- oder Ceremonienmeister, soll ein solcher noch zugezogen werden, keine schwere Arbeit mehr machen, namentlich, wenn neben dem Turnplatz auch der Spielplatz wohl benützt worden ist (s. Bewegungsspiele). Turnübungen und gemeinsame Bewegungsspiele machen den Tanzunterricht für Knaben und Jünglinge geradezu entbehrlich; und bei diesem der männlichen Jugend angemessenen Tanzen wird auch neben der körperlichen Gesundheit, Kraft und Gewandtheit jene Frische, jene Rüstigkeit und Munterkeit erhalten, die wir mit dem Namen der Jugendlichkeit bezeichnen, der Blüte und Vorläuferin echter Mannheit, während vom Tanzplatz aus leicht eine ungute Luft weht, die der frischen Idealität der Jugend Eintrag thut. — Aber wie nun bei unsern Töchtern? Wer Mädchenclassen bei Spieß oder Kloß hat turnen sehen, wird geneigt sein zuzugeben, daß das Mädchenturnen dieser Art auf seinem Felde so ziemlich dasselbe leistet, d. h. den Tanzunterricht beinahe überflüßig macht. Natürlich erfordert ein solches Turnen Bewegungen, die weniger auf Stärke als auf gefällige Harmonie der Kräfte, auf Anmuth hinzielen. Will man dennoch statt des Turnens einen besonderen Lehrer für das Tanzen, so sei er kein Tanzmeister im gewöhnlichen Sinne des Worts, ein bloßer Abrichter für den Tanzsaal und Ball, sondern ein Bildner des Leibes zu würdiger, anständiger Haltung, zu anmuthiger Bewegung. Ob solch eine Tochter neben den für die Ausbildung des weiblichen Körpers ersprießlichen tanzähnlichen Uebungen auch mit den landläufigen Tanzarten bekannt gemacht werden solle, ist eine Frage, die sich in erster Linie nach ihrer gesellschaftlichen Stellung beantworten dürfte. Fordert diese eine Kenntnis und eine gewiße Fertigkeit darin, so mag sie das lernen; sie trägt nicht schwer daran. Giebt Stand und Beruf darüber keinen Wink, so mögen es Vater oder Mutter wohl verantworten können, wenn das Töchterlein je einmal sich eines Tanzantrags mit dem

Geständnis erwehren muß: Ich kann nicht tanzen! — Oeffentliche Schulanstalten werden wohl selten in den Fall kommen, das praktische Tanzen mit in den Bereich ihres Unterrichts zu ziehen. Privaterziehungsanstalten könnte es zugemuthet werden. Wir würden uns, falls sonst für die Uebung und Ausbildung des Leibes die gebührende Sorge getragen wäre, rund abweisend dagegen verhalten.

Hieran reihen sich noch etliche praktische Fragen, z. B.: Soll die Schule die Anwesenheit ihrer Kinder auf den Tanzböden dulden? Sie thut ein gutes Werk, wenn sie diese hindert, sofern sie kann. Das Beste könnten und sollten freilich die Eltern dabei thun; aber diesen fehlt vielfach jede pädagogische Anschauung in dieser Sache und nicht bloß den Eltern. Mußte doch in Württemberg den Lehrern und Ortsschulbehörden eingeschärft werden, daß sie an Kirchweihmontagen, die von altersher Tanztage waren, keine Schulvacanz geben dürfen. Diese Kirchweihtänze, durch welche der Kirche so recht ins Angesicht geschlagen wurde, gehören noch zu den alten Schandflecken unseres Volkslebens, da in ihnen die ursprünglich geistliche Freude sich völlig verfleischlicht hat und der Jugend, auch wenn sie davon polizeilich abgesperrt wird, Aergernis bereitet. Balleten anzuwohnen sei der Jugend unter allen Umständen untersagt. — Ist es gerathen, Schulfeste mit Tanz zu verbinden? Wir fassen dabei zuerst den Tanz von Schulkindern ins Auge, wie er sich z. B. an den Maitagen und Maienfesten in Bayern und Württemberg nicht selten findet. Eine Vereinigung von Knaben und Mädchen im Tanz halten wir für unpassend und bedenklich; denn sie ist unnatürlich. Es ist eine feine Ordnung Gottes, daß sich die beiden Geschlechter vor Entwicklung der Pubertät nicht suchen, sondern eher abstoßen. Wo das anders ist, ist es Ausnahme und nicht selten ein Zeichen, daß wohl schon vorzeitig eine unkindliche Lüsternheit angeregt, die Herzensunschuld angetastet sein dürfte. Ist das aber noch nicht geschehen, so ist ein solcher Maientag der beste Weg dazu. — Aber wie ist es mit Festen der höheren Schulen? Nach unserer Ansicht sind selbst wohl überwachte Tänze junger Leute in geschlossenen Anstalten für den gewissenhaften und seelsorgenden Director immerhin schon ein pädagogisches Wagstück; noch viel mehr gewagt aber würde da, wo sich die Schule etwa gar zu einem mehr oder weniger öffentlichen Schul-, Gymnasisten-, Seminaristenball versteigen wollte. Wenn auch kein zu Tode tanzen zu fürchten wäre, so vermögen wir ein solches Auftreten der Schule nicht zu rechtfertigen. Die Gründe dagegen liegen so nah, und die Gründe dafür sind so seicht, daß wir jeder weiteren An- und Ausführung derselben uns werden enthalten dürfen. — Daß eine Schule ihren Schülern den Besuch öffentlicher Tanzplätze mindestens mit demselben Recht verbieten könne, mit dem sie den Besuch von Wirthshäusern verbietet, ist wohl unleugbar. Sie hat aber zuzusehen, daß sie auch ihren Verboten den entsprechenden Nachdruck gebe. Eine Collision mit den Anschauungen mancher Eltern wird kaum ausbleiben. — Ueber eigens für die Jugend angestellte Tanzgelegenheiten, sogenannte Kinderbälle, haben wir uns schon in dem Art. Spiel ausgesprochen (vgl. auch d. Art. Entwicklungsjahre).

**Tapferkeit**, s. Muth.

**Taschengeld**, s. Sparsamkeit.

**Taubstummenbildung.** Taubstummheit ist vereinte Gehör- und Sprachlosigkeit, letztere eine Folge der ersteren. Wer, bevor er zu einer Entwicklung der Wortsprache gelangt ist, die ihm den Vollbesitz derselben als einen unverlierbaren sichert, das Gehör und damit die Fähigkeit verliert, die Sprache seiner Umgebung in dem Maße zu erlernen, das zur Verständigung durch dieselbe nöthig ist, wird auch bei gänzlich normalen Stimmorganen taubstumm. Die Zahl der Taubstummen, welche Taubgeborne d. h. mit einer abnormen Bildung (Desorganisation) der Gehörorgane geboren sind, ist größer (es sind bis 67 und 75 Procente ermittelt) als die der erst später ertaubten, die eine theilweise Auflösung oder gänzliche Zerstörung der Gehörorgane erlitten infolge von Krankheiten. Zu letzteren gehören exanthematische Kinderkrankheiten, wie Masern, Rötheln, Scharlach, namentlich zu der Zeit, wo sie in das Stadium der Nachkrankheiten übergehen, Nervenfieber, Gehirnentzündung (epidemische Genickstarre 1873 im Reg.-Bez. Köslin), Zahnkrankheiten der ersten 3 Lebensjahre, Skrophulosis; endemische Ursachen vorherrschender Taubstummheit kommen in einzelnen Gegenden vor, zumal in denen mit cretinischer Anlage. Vgl. d. Artikel Schwach-

sinnigkeit. Die Statistik lehrt, daß die meisten Taubstummen den untersten Ständen angehören als Kinder des Mangels und der Noth, daß die männlichen sich zu den weiblichen wie 4 zu 3 verhalten, daß Heirathen unter Blutsverwandten der Taubstummheit entschiedenen Vorschub leisten, und deshalb, da das Kirchengesetz den Katholiken die Verheirathung unter Blutsverwandten erschwert oder ganz verbietet, weniger Taubstumme bei den Katholiken als bei andern Religionsgesellschaften gefunden werden, daß aber die Ehe von Taubstummen, selbst unter einander, keineswegs Taubstummheit der Kinder zur Folge hat, endlich auch, daß infolge allgemeineren Wohlstands, aufmerksamerer Gesundheitspflege, besserer Erkenntnis der Ursachen der Taubstummheit die letztere im Stadium einer fortschreitenden Abnahme steht. Aufhören würde sie erst dann, wenn die Heilung der Taubheit erfunden würde. Christus heilte den Taubstummen, er netzte mit dem Speichel dessen Zunge, sah auf gen Himmel und rief ἐφφαθά d. h. thue dich auf! und alsbald thaten sich seine Ohren auf und das Band seiner Zunge war gelöst und er redete recht. Marc. 7, 31 ff. Aber die Wissenschaft hat die Heilung der Taubheit bis jetzt vergeblich erstrebt trotz tausendfacher Versuche und der großartigen Fortschritte auf dem Gebiete der Physiologie. Mag auch nicht bei allen Taubstummen das Gehörorgan völlig todt sein, hergestellt oder verbessert ist durch die Medicin das Gehör von Taubstummen noch niemals, höchstens die Schwerhörigkeit gemildert.

Die Taubstummenbildung setzt sich im allgemeinen zum Ziele, dem gehör- und sprachlosen Kinde innerhalb der durch den Mangel des Gehörs und der Sprache bedingten Möglichkeit Unterricht und Erziehung zu gewähren. An der Bildungsbedürftigkeit des Taubstummen kann nicht gezweifelt werden, sie ist bei ihm in noch höherem Grade vorhanden, als bei dem Vollsinnigen, denn er entbehrt ja gerade des Vorzugs, der dem Menschen vor den übrigen Geschöpfen der Erde zutheil geworden ist, in dessen Besitz der hörende Mensch ohne sein Zuthun kommt, und ist gerade dadurch im Gebrauche seiner Fähigkeiten behindert. Einen Taubstummen bilden heißt ihn erst zum Menschen machen. Der Taubstumme, sagt Palmer, ist in einer doppelten Gefahr, einmal, daß ihm das wahrhaft humane Leben, das nur möglich ist durch Gotteserkenntnis, fremd bleibt und er in ein thierisches Dasein versinkt, sodann, daß er statt ein selbstthätiges Glied des christlichen Gemeinlebens zu sein, zum bloßen Vegetiren verurtheilt d. h. dem Gemeinleben zur bloßen Last wird. Und doppelt gefährlich ist dieser Zustand, weil auch wo kein Verständnis für Gutes und Göttliches da ist, doch meist ein Verständnis für das Böse sich ausbildet, insofern dazu die eigene, mit thierischer Gewalt sich regende Lust von selber führt. Dieser Macht entgegenzutreten, indem man sie durch die Macht des Geistes, durch die Zucht der Liebe und der Wahrheit überwindet, ist die schwere Aufgabe der Taubstummenbildung. Ein ohne Bildung aufgewachsener Taubstummer hat nichts als Empfindung der Gegenwart ohne tiefere Eindrücke, er ist ohne Gott, ohne Religion, ohne Gesetz, ohne Sitte und wird für die Gesellschaft eine Last. Die Taubstummenbildung vermag ihn dahin zu bringen, ein treuer Sohn der Kirche, ein nützliches und achtbares Glied in Gemeinde und Staat zu werden, sie vermag ihm, der ohne sein Verschulden unglücklich, weil der edelsten Sinne beraubt, zur Erkenntnis und zum Besitz seiner Menschenwürde zu verhelfen und ein freudenvolles Dasein zu bereiten. Solche Erfolge der Taubstummenbildung sind sattsam erwiesen, weshalb auch nicht an der Bildungsfähigkeit der Taubstummen gezweifelt werden kann, mag auch der Zweifel daran, wie sogar an der Denkfähigkeit derselben lange Zeit die Herrschaft gehabt haben. Es ist das eine der Ursachen, weshalb es so lange gedauert hat, den Willen Gottes, daß allen Menschen geholfen werde, auch bei den Taubstummen zur Geltung zu bringen. Andere Ursachen waren einestheils der religiöse Wahn, man dürfe Gottes an solchen Geschöpfen kund gegebene Absichten nicht corrigiren, den Schöpfer nicht meistern wollen, anderntheils das Gewicht alter Autortäten. Aristoteles hatte die Taubstummen als jeder Bildung unzugängliche Wesen charakterisirt, Justinian gerade aus diesem Grunde den geborenen Taubstummen die Ausstellung von Testamenten u. dgl. untersagt, Augustinus Röm. 10, 14 u. 17 „wie sollen sie glauben, von dem sie nichts gehört haben," zum Beweise dafür aufgerufen, daß der Taubstumme keine religiöse Erkenntnis erhalten könne u. s. w. Man

hört zwar schon im 16. Jahrhundert von vereinzelten Versuchen, Taubstumme zu bilden, seis bis zum schriftlichen, seis bis zum mündlichen Ausdrucke ihrer Gedanken, auch von Schriften über Taubstummenbildung aus dem 17. Jahrh. z. B. des Spaniers Bonet, der ein Handalphabet und eine Lehre von der Lautbildung gab, des Italieners de Castro, der durch eine eigenartige ärztliche Behandlung die Tst. zur Sprachfähigkeit bringen wollte, des Holländers van Helmont, der ein Gleiches versuchte durch Abformung von 36 Köpfen, die das Innere des Mundes und die Stellungen der Sprachwerkzeuge bei der Articulation erkennen lassen, des Holländers Amman und des Engländers Wallis, welche von dem Grundsatz ausgehend, daß menschliches Denken nur in der Form der Lautsprache möglich, der Unterricht im Sprechen also die nothwendige Grundlage der Geistesbildung sei, gleichzeitig eine Articulationsmethode feststellten: aber bis über die Mitte des vorigen Jahrhunderts hinaus ist die Tst.-Bildung nur ein vereinzeltes Liebeswerk an verschiedenen den bemittelten Ständen angehörigen Individuen mit mehr oder minder glücklichem Erfolge gewesen. So lange dem öffentlichen Unterrichte der Vollsinnigen noch nicht die ihm gebührende Aufmerksamkeit geschenkt war, konnte noch viel weniger an einen solchen der Viersinnigen gedacht werden. Bis es dazu gekommen, hat es lange gedauert. Auch die Begründer der beiden Schulen, die für die Tst.-Bildung um 1760 bahnbrechend gewesen und für die beiden Hauptrichtungen der Methode bis jetzt tonangebend geblieben sind, waren zuerst nur Privatlehrer und haben ihre Privatschulen zu Versuchsfeldern für die organische Gestaltung der Tst.-Bildung von innen heraus hergegeben. Sie heißen S a m u e l H e i n i c k e und C h a r l e s M i c h e l d e l'E p é e, beide Koryphäen im Fache des Tst.-Unterrichts.

Heinicke ist 10. April 1729 in Nautzschütz bei Weißenfels geboren, Sohn eines Landmanns. Dem elterlichen Hause entflohen trat er in die kurfürstl. Leibwache zu Dresden, suchte sich als Autodidakt dort auszubilden, entfloh der Kriegsgefangenschaft nach Jena 1756, wo er sich bei der Universität als Student einschreiben ließ, dann nach Hamburg, wo er 1761 eine Hauslehrerstelle übernahm, aus der er 1768 als Cantor und Lehrer nach dem nahegelegenen Eppendorf gieng. Hatte er schon als Soldat einem Tst. Rechnen und Schreiben beigebracht, so erregte hier der Unterricht, durch den er einen Tst. binnen 3 Jahren zum deutlichen Sprechen brachte, solches Aufsehen, daß ihm 1772 andere Tst.-Kinder zugeführt wurden, deren Ausbildung nach dem Amman'schen Verfahren er sich nach 5 Jahren ganz widmete, und daß er 1778 einen Ruf erhielt, in Leipzig eine deutsche Tst.-Anstalt, die erste deutsche, zu gründen, der er zwölf Jahre vorgestanden hat. Dort ist er am 30. April 1790 gestorben. Er gilt für den Begründer der deutschen Schule. Derjenige der französischen Schule, der Abbé de l'Epée, ist 1712 in Versailles geboren. Er übernahm den Unterricht taubstummer Zwillingsschwestern, als deren Lehrer gestorben war, und gewann dadurch solch eine Liebe zu dem Rettungswerke, daß er um 1760 mit Aufopferung seines nicht geringen Vermögens in Paris eine Erziehungs- und Unterrichtsanstalt für Tst. gründete, welcher er bis zu seinem 1788 erfolgten Tode vorgestanden hat. Erst drei Jahre nachher ist dieselbe zu einer königl. Anstalt erhoben worden, als welche sie noch besteht.

Beide Männer stimmten überein in der Festsetzung der Aufgabe der Tst.-Bildung, daß die Tst. aus dem Zustande geistiger und leiblicher Verwahrlosung und Verkommenheit zu brauchbaren Gliedern der menschlichen Gesellschaft und für ein höheres Leben herangebildet werden sollen; auch in der Aufgabe des Tst.-Unterrichts, die dahin gehe, den Tst. in das Verständnis und in den Gebrauch der Landessprache einzuführen, aber sie waren über die Ziele, die erreicht werden könnten und über die verwendbaren Mittel verschiedener Meinung, wenn auch beide die Geberdensprache unter die letzteren aufnehmen. H e i n i c k e sieht in der Lautsprache (Articulation genannt, insofern der Laut dem Tst. nicht vernehmbar ist) die einzig mögliche Denkform des Tst., in der Lautform die Grundform der Sprache, von welcher aus zur Schriftsprache als der secundären Form überzugehen sei, und hält alle Bemühungen, die Tst. ohne die Grundlage der Lautsprache geistig auszubilden und in die Landessprache einzuführen, für ganz vergeblich. Er macht daher die Lautsprache zur Grundlage des Tst.-Unterrichts, und weil sie das wirksamste Medium der Verständigung im Verkehr mit Hörenden sei, auch zum hervorragenden Ziele desselben. Ihm ist mechanische Fertigkeit im Sprechen und Ablesen des Ge-

sprochenen vom Munde des Sprechenden, schriftliche Darstellung desselben und Lesen des Geschriebenen und Gedruckten das erste Ziel, auf das er den eigentlichen Sprachunterricht nach gewöhnlicher grammatischer Anordnung folgen läßt. Erst wenn durch beides nach und nach die Lautsprache zum unmittelbaren Träger der gewonnenen Vorstellungen und Gedanken geworden ist, so daß sie als vorherrschendes Unterrichtsmittel verwendet werden kann, führt er seine Tst.-Schüler zu den andern Lehrgegenständen der öffentlichen Volksschule, so weit die Taubstummheit deren Erlernung nicht unmöglich macht; zur Ausführung seiner Methode verlangt er weder Internate noch wissenschaftlich gebildete Lehrer, sondern ihm genügen nach Art der Volksschulen eingerichtete Tst.-Schulen mit Volksschullehrern. De l'Epée geht von dem Satze aus, daß der Tst. ausschließlich in der ihm eigenthümlichen und natürlichen d. h. in der Geberdensprache denken könne, welcher nicht die hörbare, sondern nur die sichtbare Sprachform d. h. die Schrift entspreche. Daher sucht er zunächst die natürliche Geberdensprache als Verständigungsmittel des Tst. methodisch so materiell wie formell für den Unterricht auszubilden, worin ihm seine Nachfolger Sicard († 1822) durch seine Schrift théorie des signes und Bebian († 1837) dadurch, daß er die Geberdenschulsprache zur Conversationssprache ausbildete, gefolgt sind. Für die durch Geberden bezeichneten Vorstellungen und Gedanken giebt er die entsprechenden Wörter und Sätze in der Schriftform ausgedrückt, wie er andererseits die vorgelegten Schriftstücke in Geberdenzeichen übersetzt und dadurch zu entziffern sucht. Wo die Geberde nicht ausreicht, nimmt er zum Handalphabet, das er von de Ponce adoptirt hat, bezw. zur Fingersprache als einem Ersatz der Lautsprache seine Zuflucht, namentlich zur bestimmten Bezeichnung grammatischer Beziehungen, indem er den in Geberden ausgedrückten Stammzeichen Buchstaben und Sylben beifügt. Jeder Buchstabe, jede Vor- und Nachsylbe, jede Hauptsylbe, viele einfache Sätze haben ein bestimmtes Handzeichen. Hauptsylben und Begriffswörter werden gewöhnlich mit ihrem Anfangsbuchstaben und einem Zeichen angedeutet, das ein einzelnes Merkmal des Begriffs angiebt. Mit Hülfe aller dieser Mittel glaubt er den Tst. in alle Wissensgebiete und Sprachen einführen, ihm die weitgehendste allgemeine Geistesbildung verschaffen zu können. Die Lautsprache den Tst. beizubringen, hat auch er zwar für möglich gehalten, aber er glaubt, die Erfolge des betr. Unterrichts ständen mit der auf denselben zu verwendenden Mühe und Zeit in keinem genügenden Einklange und seien überhaupt nicht allen sondern nur besonders beanlagten und gut situirten Schülern erreichbar. Geschlossene Institute (Internate) sind ihm die für Erziehung und Unterricht der Tst. geeignetsten.

Die beiden Männer sind zu einer Verständigung trotz ihrer mit einander gewechselten Streitschriften nicht gelangt, hauptsächlich in Folge von Heinickes Verschlossenheit, da er seine Methode als Familiengeheimnis behandelte, das er zu seinem Vortheil — er forderte 10 Tausend Thaler dafür — verwerthen wollte, selbst die jetzt als Schwindel angesehene marktschreierische Anpreisung desselben mit den Worten nicht scheuend, daß er seine Schüler schon nach 2—3 Jahren so weit bringe, nicht allein klar und vernehmlich zu sprechen und selbst zu declamiren, sondern auch wachend und träumend in ihrer articulirten Sprache zu denken. De l'Epée legte mit aller Offenheit seine Methode mündlich und schriftlich der Welt vor und verstand mit einer gewinnenden Dialektik seine ganz selbständig construirte Theorie und Praxis wissenschaftlich zu begründen und öffentlich zu vertheidigen. Das vornehmlich hat bewirkt, daß er lange Zeit für den eigentlichen Schöpfer und Begründer der Tst.-Bildung angesehen worden ist und alle seine Vorgänger und Zeitgenossen verdunkelt hat, wenn dazu auch sein Wohnsitz in dem tonangebenden Paris beitragen konnte und der durch Bouilly's Schauspiel l'abbé de l'Epée, das Kotzebue verdeutschte, bekannt gewordene langjährige Proceß, durch den er 1781 die Anerkennung eines im elendesten Zustand auf der Straße gefundenen und von ihm ausgebildeten Tst. als Mitglied der reichen und angesehenen Familie der Grafen Solar zu Toulouse zu erreichen bestrebt war. Kaiser Joseph II. überwies ihm bei seinem Aufenthalt in Paris zwei Oesterreicher, Storck und May, zur Ausbildung als Tst.-Lehrer, begeistert, wie er sagte, von dem Triumphe, große und erhabene Ideen auch in diesen von der Natur und bisher auch von den Menschen verwahrlosten Wesen erwecken zu können: es sind die beiden ersten Directoren des von Maria Theresia 1779 gegründeten und von Joseph II. 1784 erweiterten und

stets von dem österreichischen Kaiserhause mit Liebe gepflegten und reich dotirten k. k. Tst.-Instituts zu Wien gewesen, das erst später aufgehört hat, ein exclusiver Vertreter der französischen Schule in Deutschland zu sein. Die Pariser Anstalt ist das Muster für die später entstandenen Tst.-Institute geworden in Frankreich, Holland, Belgien, Dänemark, Schweden, Norwegen, Rußland, Italien, Amerika, der franz. Schweiz, ja längere Zeit auch für deutsche Anstalten, die es natürlich vorzogen, einer mit aller Offenheit klar entwickelten Methode zu folgen.

Während die französische Schule noch heutigen Tages in der Hauptsache den von de l'Epée aufgestellten Grundsätzen folgt, wenn auch Houdin in Paris seit 1855 den Satz ausgesprochen und mit demselben in Frankreich großes Aufsehen gemacht hat, daß jeder Tst., der eine ungetrübte Intelligenz, richtige Sehkraft, gesunde sensitive Nerven und richtig geformten Stimmapparat besitzt, wie starkgradig, alt und incurabel auch seine Taubheit sei, die Function und die Fähigkeit des articulirten Worts und die Kunst erlangen könne, von den Lippen der Sprechenden zu lesen, ist die deutsche, so weit deren Grundsätze Heinicke erkennen ließ, eine völlig andere geworden, die zum Unterschiede von der alten die neudeutsche, auch neupreußische Schule genannt wird. Hill, dessen Werk „der gegenwärtige Zustand des Tst.-Bildungswesens in Deutschland. Weimar 1866“ uns ein Führer gewesen ist, nennt sie, soviel er selbst auch zu ihrer Gestaltung beigetragen hat, ein Erzeugnis der gesammten deutschen Tst.-Lehrer und vergißt nicht, dabei die Verdienste der von Dr. Jäger († 1864 als Pfarrer in Köngen in Württemberg) als Vorsteher der Tst.-Anstalt zu Gmünd gegründeten württembergischen Schule in das gebührende Licht zu setzen. Die neue deutsche Schule hat den unhaltbar gewordenen Satz, daß alles Denken in der Form der Sprache vor sich gehe, allerdings aufgeben müßen, das kann sie aber nicht hindern, die Erwerbung der Lautsprache als Mittel und Ziel des Tst.-Unterrichts beizubehalten. Sie hat die Aufgabe der Tst.-Bildung dahin bestimmter formulirt, den Tst. die Volksschule zu ersetzen und ihnen im wesentlichen zu gewähren, was die Elementarschule den hörenden Kindern für das Leben mitgiebt; sie hat deshalb den Unterrichtsbetrieb in möglichste Uebereinstimmung mit dem immer rationeller ausgebildeten Verfahren in der Elementarschule gebracht, den Lehrstoff nach Fähigkeit und Bedürfnis der Schüler sorgfältiger ausgewählt und begrenzt wie auch angemessener behandelt, die zu Gebote stehenden und theilweise neu erfundenen Unterrichtsmittel zweckmäßiger angewendet und dadurch der Schulbildung ihrer Zöglinge größeren praktischen Werth und zwar für die Lebensdauer verschafft. Treue Pflege alles dessen, was das Leben in der Gemeinschaft mit Hörenden und die gedeihliche Fortbildung mit der Stufe der Gegenwart zu der der Zukunft erheischt, mit Ausscheidung alles dessen, was keinen bleibenden Werth hat, ist ihre positive Forderung. Auch sie verwirft die Anwendung der künstlichen Verständigungsmittel, des Fingeralphabets und der künstlich ausgebildeten Geberdensprache als dem Bildungszwecke widersprechend und zu Täuschungen aller Art führend, versagt aber der Geberdensprache, durch welche der Tst.-Schüler bis zu seinem Eintritt in die Anstalt sein Denken, Fühlen und Wollen unwillkürlich und fast ausschließlich ausgedrückt und sich mit seiner Umgebung verständigt hat, die gebührende Stellung im Unterricht nicht, zieht dieselbe vielmehr als ein durch nichts zu ersetzendes Veranschaulichungsmittel, als ein Verständigungsmittel mit dem Schüler herbei, auf das derselbe erfahrungsgemäß auch später im Verkehre mit andern Menschen neben der Wortsprache nicht leicht verzichtet. Sie hat den Unterricht, im besonderen den Sprachunterricht wesentlich umgestaltet, sowohl in der Anordnung desselben wie in seinem Verhältnis zu den andern Lehrgegenständen. Sie hat endlich dem Religionsunterricht eine seiner Wichtigkeit entsprechende Stellung und Behandlung gegeben: bedeutende Fortschritte sicherlich, wenn sie sich auch bescheidet, in Theorie und Praxis noch weit von dem Ziele entfernt zu sein, das sie an der Hand fortgesetzten Studiums auf Grund der Wissenschaft und Erfahrung zu erreichen gedenkt. Denn sie hat es verstanden, das Interesse an der Tst.-Bildung in weitesten Kreisen zu wecken und zu fördern, wie sie andererseits zu ihren bisherigen Fortschritten nur dadurch hat gelangen können, daß die Tst.-Bildung allmählich in den Kreis der allgemeinen und öffentlichen Landesangelegenheiten gezogen, die Fürsorge für die Tst. nicht mehr ausschließlich der freien Privatwohlthätigkeit überlassen worden ist.

In Deutschland waren in dieser Beziehung verschiedene Staaten bereits mit rühmlichem Beispiele vorgegangen, wie Württemberg und Baden, Oldenburg und Nassau. Sie hatten bereits für die Ausbildung ihrer Tst. durch staatlicherseits errichtete Anstalten und deren kostenfreie Benützung umfassende Fürsorge getroffen, als die preußische Staatsregierung, durch den Umstand bewogen, daß in Preußen eine Zahl von 8000 Tst. ermittelt war, darunter 1700 im bildungsfähigen Alter, daß aber von letzteren nur höchstens der zehnte Theil in den vorhandenen Instituten untergebracht werden konnte, den Entschluß faßte, die bisher nur sporadisch vorkommende Tst.-Bildung zu verallgemeinern. Sie glaubte dazu einen neuen und minder kostspieligen Weg einschlagen zu können, zu welchem Stephani, Daniel und vor allem Graser gerathen. Diese Männer hatten den Tst.-Unterricht nicht mehr als eine geheime sehr complicirte Kunst aufgefaßt sehen wollen, sondern als eine zwar eigenthümliche, auf die besondere mangelhafte Beschaffenheit des Schülers berechnete, aber mit jeder andern psychologisch begründeten naturgemäßen Unterrichtsmethode verwandte Lehr- und Behandlungsweise und hatten das Zusammenleben und Zusammenunterrichtetwerden von tst. mit hörenden und sprechenden Kindern in der gewöhnlichen Volksschule nicht nur für zuläßig, sondern sogar für wünschenswerth und mehr sachförderlich erklärt, als das beständige Zusammenleben und -lernen von Tst. mit einander in besonderen Instituten, wenn auch den letzteren als Centralpuncten für die weitere Ausbildung und Entwicklung dieses besonderen Zweiges der Schulbildung ihr besonderer Werth verbleiben solle. Das nächste Ziel des preuß. Ministeriums (vgl. das Circular v. 14. Mai 1828 bei v. Rönne, das Volksschulw. des pr. Staats I, S. 886 und Hill a. a. O. erste Beilage) gieng dahin, in jedem Schulinspectionsbezirke einen Lehrer zu besitzen, der im Stande wäre, die Tst. seines Wohnorts und der nächsten Umgebung zu unterrichten. Zu dem Ende gedachte es, an jedem Schullehrerseminar einen in der Unterweisung und Behandlung der Tst. gründlich erfahrenen Lehrer anzustellen, um die für die Sache empfänglichen fähigeren Seminaristen mit der Methode des Tst.-Unterrichts theoretisch und praktisch bekannt zu machen und hoffte es „vielleicht schon in einem Jahrzehent" zu erreichen, daß in allen Provinzen für die Bildung der Tst. in der Nähe oder selbst an Ort und Stelle ohne unverhältnismäßige Kosten gesorgt sei.

Diese Hoffnung hat sich bald als illusorisch erwiesen. Hätte sich auch die Schwierigkeit überwinden lassen, mit jedem Seminar eine Uebungsschule zur praktischen Ausbildung für den Tst.-Unterricht zu verbinden und die für die theoretische und praktische Unterweisung der Seminaristen in demselben geeigneten Männer alsbald zu finden, so verlangt die letztere, wenn sie eine gründliche sein soll, doch einen größeren Zeitaufwand, als daß sie so nebenher im Seminar geschehen könnte. Ebenso irrthümlich hat sich die Ansicht erwiesen, daß ein tst. Kind mit den vollsinnigen gemeinsam in der Volksschule seine Ausbildung erhalten könne, selbst eine in nur mäßigen Grenzen gehaltene. Der Unterricht in der Volksschule gründet sich, abgesehen von den mechanischen Fertigkeiten, auf die Lautsprache, die das vollsinnige Kind beim Eintritt in dieselbe mitbringt, das tst. aber erst erlernen muß und wie die Erfahrung bis jetzt gelehrt, in den meisten Fällen selbst in den Tst.-Schulen schwer und nicht in der Ausdehnung und in der Sicherheit lernt, daß es dem Vortrage des Lehrers in der Weise eines Vollsinnigen zu folgen vermöchte. Außerdem hat der Elementarlehrer in seiner in der Regel stark besuchten Schule keine Zeit, sich den tst. Schülern in ausreichendem Maße zu widmen, selbst wenn er sich im Dienste als Volksschullehrer die im Seminar erworbene Fähigkeit zum Tst.-Unterricht erhalten sollte, und im allgemeinen eignet sich nicht jeder Volksschullehrer zu einem Tst.-Lehrer, von dem man nicht allein verlangen muß, daß er von hoher Liebe zu seinem Berufe durchdrungen, sittlich ernst und gefestigt, sondern daß er ein an Kopf und Herz gesunder, ein kindlich gesinnter, frommer Mann sei; größere Anforderungen in Beziehung auf Selbstverleugnung, Geduld und Entsagung werden an keinen andern Lehrer gestellt. Es gilt deshalb der Grasersche Plan jetzt allgemein als unausführbar und niemand zweifelt mehr, daß eine ausreichende Ausbildung des Tst. nur in besonderen Tst.-Anstalten erreicht werden könne. Gleichwohl muß es anerkannt werden, daß die *Aufnahme des Tst.-Unterrichts unter die Aufgaben des Seminars* ein sehr glücklicher Gedanke und von großen Vortheilen begleitet gewesen ist. Zunächst für die Seminarbildung überhaupt, denn die

genaue Beobachtung des Tst., die Auffindung der Mittel, seinem Geiste beizukommen und die sinnreiche besonders auf Anschauung gegründete Lehrart führt auf eine eigenthümliche und höchst fruchtbare Weise zugleich in die Tiefe menschlicher Natur und Bildung ein. Hier wenn irgendwo findet das pestalozzische Doppelgesetz seine Anwendung, alle Unterweisung auf Anschauung und Lückenlosigkeit im Fortschreiten zu gründen, von unten auf zu bauen, den Lehrstoff zu elementarisiren und den psychologischen Gesetzen des Unterrichts nachzugehen. Hill räth jedem Lehrer, dem es schwer fällt, sich zu dem Standpuncte des Kindes herabzulassen, durch Beobachtung und Uebung des Tst.-Unterrichts die Elemente des Wissens und das elementare Verfahren gründlich kennen zu lernen. Curtman ist der Ansicht, daß das meiste von der neueren Pädagogik mit unwidersprechlicher Sicherheit Aufgestellte aus keiner andern Quelle herrühre, als aus der Vergleichung der Entwicklung des Menschen mit mangelnden Organen mit derjenigen der geistig begabten. Sodann dadurch, daß nunmehr die Unterweisung des Volksschullehrers ermöglicht ist, den Tst. für den eigentlichen Unterricht in Tst.-Schulen zweckmäßig vorzubereiten, was in der gewöhnlichen Volksschule geschehen kann und soll (s. unten) und sich der Weiterbildung desselben nach der Entlassung aus der Tst.-Schule anzunehmen, namentlich ihm dazu behülflich zu sein, sich das Gelernte zu erhalten, insonderheit die Lautsprache im Umgange mit hörenden Menschen und die Verbindung mit einer höheren Welt, und ihn für die Erfüllung der ihm wie auch den Geistlichen obliegenden Pflicht geschickt zu machen, den noch immer in den Kreisen des Volks cursirenden Vorurtheilen gegen die Tst.-Bildung mit vollwichtigen Gründen entgegenzutreten; denn noch immer sträuben sich viele Eltern, ihre tst. Kinder in eine Tst.-Anstalt zu schicken, seis aus Unwissenheit und Vorurtheilen, seis aus Eigennutz, um sie zum Betteln zu benutzen. Endlich wird dadurch eher erreicht, der eigentlichen Tst.-Bildung tüchtige und für den Tst.-Unterricht besonders geeignete Kräfte zuzuführen, deren derselbe in besonderem Grade bedarf. Es ist deshalb nur freudig zu begrüßen, daß auch die neuere Schulgesetzgebung, z. B. das österr. Organisationsstatut für die Lehrerbildungsanstalten vom 26. Mai 1874 § 32, der hessische Lehrplan für die Schullehrerseminare vom 10. Januar 1876 § 15, der meiningensche vom 8. Mai 1877, die weimarsche Verordn. vom 20. März 1875 § 10 die Theorie des Tst.-Unterrichts unter den obligatorischen Lehrgegenständen des Seminars beibehalten hat, wofern sie die Unterweisung zur praktischen Verwerthung derselben nebenhergehen läßt, also am Orte des Seminars eine wohleingerichtete Tst.-Anstalt unter einer besonderen Direction besteht, der die Seminaristen für diesen Theil ihrer Ausbildung überwiesen werden. Eine Vereinbarung über die Befugnisse der beiden Directionen kann bei gutem Willen der Paciscenten nicht schwer fallen. Die bedeutensten Tst.-Bildner geben mit vollem Rechte dieser Art, die Seminaristen zum Tst.-Unterricht vorzubereiten, den Vorzug vor der andern, wonach die Seminaristen nach der Entlassung vom Seminar an eine Tst.-Anstalt dirigirt werden, um dort einen vier- bis sechswöchigen Lehr- und Uebungscursus durchzumachen.

Die jetzigen deutschen Tst.-Bildungsanstalten folgen den Grundsätzen der neudeutschen Schule; sie setzen sich übereinstimmend als **Aufgabe**, den gehör- und sprachlosen Kindern Erziehung und innerhalb der durch den Sinnenmangel bedingten Möglichkeit Unterricht auf sittlich religiöser Grundlage zu gewähren, sie nach einer eigenthümlichen Lehrart in der Laut- und Tonsprache unter Gewöhnung, vom Munde des Lehrers die Worte abzulesen, in allen Unterrichtsgegenständen der Elementarschule, welche der Natur des Tst. nicht widersprechen, zu unterrichten und zu möglichst selbständigen und nützlichen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft heranzubilden, die Knaben vorzugsweise zur Erlernung von Handwerken und Kunstgewerben tüchtig zu machen, die Mädchen insbesondere für solche Arbeiten, durch welche sie sich als Handarbeiterinnen oder auch als Dienstboten ernähren können. Dies ist das allgemeine Ziel zum Unterschiede von demjenigen, das andern Kategorien von Tst.-Schulen gesetzt werden kann, denn es steht an sich nichts im Wege, wie es für die Vollsinnigen verschiedene Kategorien von Schulen giebt, höhere mit höheren Zielen und ausgedehnterer Unterrichtszeit, solche auch für die Tst. einzurichten, seis als Privat- oder wenn die Mittel dazu vorhanden sind, als öffentliche Lehranstalten. Jener Aufgabe ist die ganze Organisation der Schule angepaßt, mag dieselbe eine nach dem Geschlechte und der

Religion der Schüler gemischte oder ungemischte sein, was wie bei den Schulen der Vollsinnigen hauptsächlich von den vorhandenen Geldmitteln abhängt; tst. Simultanschulen haben bisher keine Beanstandung und Anfeindung gefunden, wenn durch Anstellung von Lehrern beider Conf. für den betr. Religionsunterricht und die Einführung in den betr. Cultus genügend gesorgt ist. Wo aber, wie in der Rheinprovinz, eine confessionelle Trennung stattfindet, ist ausdrücklich durch Statut (vom 8. Juli 1874) die Zulassung von Andersgläubigen ausgesprochen, conform den in Preußen für den Besuch der Volksschulen geltenden Gesetzen. Was zuerst die Aufnahme in die Tst.-Schule betrifft, so lassen wir natürlich etwaige statutarische Bestimmungen über die Beschränkung der Schule auf die Einwohner eines bestimmt abgegrenzten Bezirks bei Seite. In Preußen hat die kgl. Musteranstalt in Berlin die Verpflichtung, alle Kinder aus der ganzen Monarchie aufzunehmen. Wir fragen nur nach der körperlichen und geistigen Qualification der Schüler. Da werden zugelassen alle taubstumme oder durch hochgradige Schwerhörigkeit für den Besuch der gewöhnlichen Volksschule nicht geeigneten Kinder, namentlich auch diejenigen, die erst im schulpflichtigen Alter das Gehör verlieren, ausgeschlossen von der Aufnahme aber sind und müßen anderen Anstalten überwiesen werden alle blöd- und schwachsinnigstummen, wie die sprachorganstummen (die zwar hören aber nicht sprechen können) und alle Kinder mit unheilbaren oder sonst ihre Bildung verhindernden Gebrechen. Die Aufnahme ist daher bedingt durch Beibringung von Zeugnissen über Taubstummheit und Bildungsfähigkeit und weil bei denselben erfahrungsgemäß Irrthümer nicht ausgeschlossen sind, muß die Befugnis vorbehalten werden, die erste Aufnahme als eine provisorische zu behandeln, die erst nach einer längeren Zeitfrist in eine definitive übergehen kann, nicht weniger alle sich in längerem Unterricht als gänzlich bildungsunfähig erweisenden zu entlassen, wie alle infolge dauernder Krankheit nicht mehr bildungsfähig verbleibenden. Das ärztliche Zeugnis hat sich auszulassen (wir nehmen die Oldenburger Vorschrift vom 17. Januar 1878) über a) das Taub- und infolge dessen Stummsein bezw. die Schwerhörigkeit des Kindes; b) die Beschaffenheit der Taubheit, ob noch eine Spur von Gehör vorhanden und ob dieses periodisch stärker oder schwächer sei; c) die Ursache der Taubheit, ob sie angeboren, ob erblich, ob sie durch körperl. Krankheiten, psychische Eindrücke wie Schreck, durch örtliche oder allgemeine Verletzungen und welche entstanden sei? d) das Lebensalter, in welchem die Taubheit zuerst bemerkt worden? e) die gegen die Taubheit schon angewendeten Mittel; f) den Gesundheitszustand sowohl des aufzunehmenden Kindes als der Eltern; g) die Bildungsfähigkeit, insbesondere die Fassungs-, Urtheils- und Gedächtniskraft, etwaigen Stumpfsinn und ähnliche Zustände. Sind alle diese Fragen genau und einsichtsvoll beantwortet, so erhält die Anstalt mit diesem Zeugnis die Unterlage zur individuellen Behandlung des betr. Schülers, leider ist aber die Klage allgemein, daß die ärztlichen Zeugnisse in den Tst.-Anstalten längst allen Credit verloren hätten, weil die Aerzte mit seltenen Ausnahmen unfähig seien, über das Vorhandensein der Taubstummheit und die Bildungsfähigkeit der davon Betroffenen wohlbegründete Urtheile abzugeben. Man wird daher gutthun, die ärztlichen Zeugnisse durch den Anstaltsarzt revidiren zu lassen und dessen Urtheil zu folgen, bei dem die erforderlichen Kenntnisse vorauszusetzen sind und der fremden Einflüssen weniger zugänglich erscheint. Die Militärbehörde hat eben sogar die beamteten Civilärzte angewiesen, sich in Aushebungsangelegenheiten jeder Ausstellung von amtlichen Zeugnissen über den Gesundheitszustand der Militärpflichtigen oder ihrer Angehörigen zu enthalten, weil dieselben mit denen der Militärärzte oft im Widerspruch ständen. Größeren Werth legt man in den Anstalten auf die Zeugnisse, welche von den Lehrern und Geistlichen des Wohnorts, woher die Tst. kommen, ausgestellt werden, weil beide in der Lage seien, das betr. Kind längere Zeit zu beobachten und auch seine Taubheit und seine geistigen Anlagen zu prüfen. Wenn daher in Oldenburg neben dem ärztlichen ein Zeugnis des Pfarrers oder Lehrers verlangt wird, über a) die geistigen Anlagen, die Gemüthsart und etwaige besondere Neigungen, b) die bisherige häusl. Behandlung und Erziehung, den etwa angewandten Unterricht und dessen Erfolge, so ist das nur zu billigen, nur dürfte es sich empfehlen, dies Zeugnis nicht bloß auf die genannten zwei Puncte zu beschränken, sondern es auf die Mehrzahl der dem Arzte vorgelegten Fragen auszudehnen und Lehrer und Geistliche zu gemeinsamer Ausstellung desselben zu ver-

pflichten. — Als das für die Aufnahme in die Tst.-Schule passende Lebensalter ist im allgemeinen das vollendete 7. bis 9. Lebensjahr, also die Zahnschichtperiode ermittelt, ein früherer und späterer Eintritt wird als minder geeignet angesehen, weil die Befähigung für die Wortsprache für Tst. gewöhnlich erst mit dem 7. Lebensjahre intritt. Bleiben die Sprachorgane länger ohne Uebung, so schwindet denselben leicht die nöthige Biegsamkeit. Baden legt übrigens den Eintritt auf das 8., Oldenburg auf das 9. Lebensjahr in der Voraussetzung, daß das betr. Kind bis dahin die Volksschule besucht hat. Unter gleicher Bedingung wird eine Aufnahme selbst bis zum 12. Lebensjahre zuläßig erachtet, aber kein späteres Lebensalter. Billigerweise sollte eine jährliche Aufnahme in die Tst.-Schule stattfinden. Eine solche ist aber dadurch bedingt, daß den Jahren des für die betr. Anstalt angenommenen Lehrcursus die Zahl der Classen also auch der Lehrer entspricht. Wo diese Bedingung nicht erfüllt ist, was leider noch häufig vorkommt, da wird periodisch die Aufnahme neuer Schüler cessiren müßen. — Was sodann die Dauer des Schulcursus betrifft, so wird ein vierjähriger als das Minimum angenommen um ein mäßiges Ziel zu erreichen, ein kürzerer muß für völlig nutzlos erklärt werden. In der Regel ist er auf 6 Jahre bestimmt. Vorbildung, Fähigkeit und Fleiß wie zukünftiger Lebensberuf fallen dabei in die Wagschale. Weimar, das durch ein Gesetz seine Tst.-Landesangehörigen zum Besuch der Tst.-Schule verpflichtet, darf deshalb conform mit der Schulpflicht der Vollsinnigen einen Cursus von 8 Jahren annehmen, wobei die vorher in der Volksschule zugebrachte Zeit in Abzug kommen darf. Für die Erreichung des höchsten in den Tst.-Anstalten erfahrungsgemäß erreichbaren Zieles wird von sachkundigen Männern mindestens ein achtjähriger Lehrcursus verlangt, was alle Eltern bedenken sollten, denen die Ausbildung ihrer tst. Kinder eine Herzensangelegenheit ist und die Mittel für eine solche Verlängerung der Schulzeit zu Gebote stehen. Von einer solchen arme aber gut beanlagte Tst. auszuschließen, ist eine große Härte, zu deren Abwendung Fonds zu sammeln, jede Anstalt bestrebt sein sollte. Uebrigens bildet die Confirmation bezw. die erste heil. Communion nicht nothwendig den Abschluß der Bildung in der Anstalt, es ist aber Regel, daß über das 16. Lebensjahr hinaus die Knaben, über das 15. die Mädchen in der Anstalt nicht verbleiben.

Die Lehrgegenstände des Tst.-Unterrichts sind die der Elementarschule mit Einschluß des Zeichnens, für das der Tst. eine besondere Anlage und Liebe zeigt, und des Turnens, das für die Hebung und Kräftigung seines Gesundheitszustandes und seines leiblichen Wohles noch nöthiger ist als bei vollsinnigen Kindern, mit Ausschluß des Gesangs, da ihm ob des Mangels des Gehörs für alles Musikalische die Empfänglichkeit abgeht, mit Zutritt des Unterrichts in Handarbeiten für Knaben, der sich auf Strohflechten, Hobeln, Drehen, Feilen, Sägen, Bohren, Behauen, auch auf Laubsäge- und Papparbeiten erstreckt und den Grund legt zur Befähigung für den späteren Lebensberuf, der auch bei der Auswahl der Handarbeiten für die Mädchen berücksichtigt wird. Der Religionsunterricht umfaßt die biblische Geschichte und läßt auf dieser Grundlage die Lehren der christlichen Kirche erwachsen, die später im Katechismusunterrichte in bestimmter Ordnung vorgeführt werden. Auch das Kirchenlied und Stücke der Liturgie werden erklärt, wie mit Gebet der tägliche Unterricht begonnen und geschlossen wird. Der Rechenunterricht absolvirt die ganze Bruchlehre und steigt auf bis zur einfachen Regula de tri und zur Interessenrechnung. Die gemeinnützigen Kenntnisse umfassen Naturlehre und Naturgeschichte, Geographie und vaterländische Geschichte. Es kann nicht die Aufgabe dieses Artikels sein, die Methode, wie die einzelnen Lehrfächer behandelt werden, die Begrenzung des Lehrstoffs u. s. w. darzulegen. Wer sich darüber informiren will, muß auf die umfangreichen Lehrbücher der Tst.-Bildung verwiesen werden, deren letztes von U. K. Schöttle im Selbstverlag des Verfassers 1874 erschienen ist. Nur auf den Sprachunterricht, weil derselbe von demjenigen in den Schulen der Vollsinnigen abweicht, soll näher eingegangen werden. Hier ist die nächste und schwierigste Aufgabe, den Tst., dem die natürlichen Veranlassungen zur Erregung seiner in der Regel durchaus normalen, gesunden Stimmorgane fehlen, das Sprechen künstlich zu lehren. Das hörende Kind kommt ohne besondere Lehre zum Gebrauch der Sprache, wenn es von redenden Menschen umgeben ist. Es dieselbe lehren zu wollen, würde vor Erreichung eines gewißen Alters vergebliche Mühe sein. Das

Hören einer entwickelten Sprache, deren Inhalt weit über den Horizont seiner erworbenen Vorstellungen hinausgeht, tritt sehr früh als ein wesentliches Element in die Entwicklung seines Geistes hinein. Das tst. Kind redet nicht, weil es nicht hört, es wird taubstumm, weil der gewandte und correcte Gebrauch der Stimmorgane ihm dadurch unmöglich wird, daß ihm die Uebung, der Versuch und die Anschauung des Erfolgs fehlt. Von Natur bringt es der Tst. nur zu einem unbestimmten, fast immer unarticulirten Geräusch. Zwar kommen empfangene Eindrücke auch ihm zur Anschauung; auch er hat eine innere Erregung der Seele durch Empfindungen und Anschauungen und auch den organischen Trieb, diese in Reflexbewegungen zu äußern, aber weil ihm das Gehörorgan fehlt, findet diese Aeußerung nicht in denen der Stimmorgane statt, sondern im Gesichtsausdruck, in Gesten und Geberden aller Art, die bei ihm wachsen wie bei keinem Hörenden. Kann also das tst. Kind durch Unterricht dahin gebracht werden, das vom Lehrer und seiner Umgebung gesprochene Wort zu verstehen, nicht durch das Ohr, was ohne Heilung der Taubheit unmöglich, sondern durch Absehen vom Munde, so ist damit ein wesentliches Element auch für seine Geistesbildung gewonnen. Zur Erreichung dieses Zieles führt am sichersten die Beibringung der Lautsprache, mag sie auch unsägliche Mühe verursachen. Die Erlernung derselben ist an sich bildend, die Aufmerksamkeit, das Nachdenken und der Fleiß, die dafür in Anspruch genommen werden, gestalten sich zu bleibenden Eigenschaften für den Tst. und durch die Lautsprache kommt er am sichersten sowohl zum Gebrauch der Schriftsprache, die ihrerseits ihm ebenfalls dazu dient, die in seiner Seele liegenden Vorstellungen ins Bewußtsein zu rufen, unter einander zu verbinden und anderen mitzutheilen, wie zur Fähigkeit des Lesens. So umfaßt der Sprachunterricht in der Tst.-Schule sowohl die Articulation der menschlichen Sprache in fortlaufender Verbindung mit Absehen des Worts vom Munde, mit Schreiben und Lesen wie den eigentlichen Sprachunterricht, der als Anschauungsübung, Begriffs- und Verstandesbildung, als der Angelpunct behandelt werden muß, um den sich als Stoff, um ihm den Denkinhalt zuzuführen, alle Realien gruppiren. Es ist die Aufgabe, die Sprache des Schülers nach Inhalt und Form in unmittelbarem Zusammenhange und in gleichmäßigem Fortschritte mit der Steigerung der Sprach- und Urtheilsfähigkeit desselben zu entwickeln, Sprechfertigkeit und Sprachverständnis gleichen Schrittes weiterzuführen, Geist und Sprache, Denken und Sprechen harmonisch zu entwickeln und einen dazu geeigneten Lehrstoff auszusuchen. Mit der Lautentwicklung geht die schriftliche Darstellung Hand in Hand. Man bringt es zu kleinen Aufsätzen wie Beschreibungen einer Reise, zu Geschäftsaufsätzen, Briefen. Daß der ausgebildete Tst. unorthographisch schriebe, ist so wenig denkbar, daß das Schreiben als ein vorzügliches Mittel der Entlarvung einer simulirten Taubstummheit angesehen wird. Dem Tst. ist jedes Wort ein Bild, die Auffassung von richtig vorgezeichneten Wortbildern verleiht ihm den Begriff. Daher schreibt er eine reine correcte Schriftsprache ohne Provinzialismen und ohne alle Fehler, die aus falscher Aussprache entstehen. Leseübungen dienen zur Einübung der Sprachformen wie zur Vermehrung der Anschauungen, die außerdem die Umgebung und in methodischer Stufenfolge geordnete Bildertafeln darbieten, deren es jetzt eine große Zahl giebt.

Zur Beibringung der Articulation bedarf der Lehrer einer genauen Kenntnis von der Art, wie die articulirten Sprachlaute erzeugt werden; er muß wissen, daß zur Erzeugung derselben gehört (wir folgen Lazarus, Leben der Seele II, S. 46), 1) eine Veränderung der Respiration und Gestaltung des durch dieselbe erzeugten Luftstroms unter Spannung der Stimmbänder; 2) eine Bewegung in den Sprachwerkzeugen, Kehle, Zunge, Kiefer, Gaumen, Lippen, auch der Nasenhöhle; daß die Vocale außer der Athmungsveränderung eine bloße bestimmte Stellung und Lage der Sprachorgane erfordern, die Consonanten eine bestimmte Bewegung der Theile in der Mundhöhle und Rachenenge, meist aber auch einen bestimmten Anschlag derselben an andere Theile. Mit dieser Kenntnis ausgerüstet, nimmt der Lehrer den Taubstummen vor sich, spricht einen Laut aus, macht ihn auf die dabei eintretende Lage der Zunge, die Stellung der Lippen und der Zähne aufmerksam und läßt ihn die bei den einzelnen Lauten hervorgerufene Vibration oder Luftströmung fühlen, indem er an seinen Kehlkopf, an seine Brust oder vor seinen Mund die Hand des Schülers hält. Er läßt ihn die gezeigte

Mundstellung nachahmen, hilft ihm dabei nach Möglichkeit und heißt ihn dann einen Ton aus der Brust herausstoßen, was je nach dem Maße schärferer Beobachtungsgabe, feineren Gefühls und nach dem Grade des noch vorhandenen Gehörs oder der Erinnerung an eine frühere Sprechfähigkeit vor dem Eintritt der Taubheit mehr oder minder gut gelingt. Auf die Entlockung der Laute in einer, bisher nicht unabänderlich festgestellten, Reihenfolge folgt die Einübung derselben und ihre Verbindung zu Worten in fortgesetzten Lautirübungen. Aber neben der Aneignung der Articulation wird der Taubstumme dazu angehalten, die Mundstellungen des Lehrers beim Sprechen genau zu beachten, damit er aus den verschiedenen Lagen und Bewegungen der Sprachwerkzeuge desselben die Laute erkenne und in fortgesetzter Uebung die Wörter absehen lerne. Dazu bedarf er nicht allein eines geübten Auges, sondern auch eines guten Wörterschatzes, weil die Unterscheidung verwandter Laute fast unmöglich ist, wenn nicht der sonstige sprachliche Zusammenhang dem Verständnis nachhilft; dazu bedarf er auch einer Gewandtheit in den Paradigmen und den Satzconstructionen, also tüchtiger Sprachkenntnisse, zumal wenn die Kunst, das Gesprochene vom Munde abzulesen, sich, wie billig, zu einer solchen Fertigkeit steigern soll, daß es dem Taubstummen einerlei ist, mit wem er spricht. Die Erreichung eines solchen Zieles wird nicht vielen wirklich taubstummen Schülern zutheil. Der Taubstumme, welcher mit seinem Lehrer sich zu unterhalten versteht, ist damit noch nicht dahin gekommen, sich im Verkehre mit beliebig Dritten der Lautsprache selbständig und für alle Zukunft zu bedienen; Casper sagt in seinem praktischen Handbuche der gerichtlichen Medicin: ich habe mich davon überzeugt, daß selbst bei den bestunterrichteten Taubstummen die allervorsichtigste und langsam-deutlichste Frage mit schärfster Abgrenzung der einzelnen Sylben u. s. w. wohl ein Verständnis erzielen kann, aber nach langer und mühsamer Unterhaltung doch nicht zum Ziele führt. Meckel fand 1864 von 177 noch lebenden früheren Schülern des Camberger Instituts nur noch 56, die sich der Lautsprache gut oder ziemlich gut bedienten, und der Coblenzer Bericht von 1859 führt nur 12 von 69 früheren Zöglingen der Taubstummenschule in Kempen und 6 von 37 derer zu Mörs auf als solche, welche sich ausschließlich oder fast ausschließlich und 23 resp. 9, welche sich vorwiegend der Lautsprache im späteren Leben noch bedienten. Hill wie Rößler erklären, daß die Befähigung des Taubstummen zum mündlichen Ausdruck, zum schnellen und sicheren Verkehre mit andern stets eine sehr beschränkte sei und daß die Lautsprache des Taubstummen immer unvollkommen bleibe. Es kann daher die Frage berechtigt erscheinen, ob das Ziel des Taubstummenunterrichts, welches in den selbständigen Gebrauch der Lautsprache im Verkehr mit andern gesetzt wird, als ein generelles beizubehalten und nicht vielmehr auf die dazu körperlich und geistig qualificirten zu beschränken sei. Denn rücksichtlich der geistigen Anlagen giebt es bei den Taubstummen ebenso große Verschiedenheiten wie bei den Vollsinnigen. Kuh spricht von einem ungemein häufigen Vorkommen verkümmerter intellectueller Kräfte bei Taubstummen, Meckel ermittelte unter 381 in der Camberger Anstalt gebildeten Taubstummen nur 25 sehr gut und 151 gut beanlagte. Die Verschiedenheit der körperlichen Anlagen aber zeigt sich theils in der Sehkraft — es sind nicht wenige kurzsichtig oder sonst augenleidend; der Fall vereinter Blindheit und Taubstummheit ist gottlob nur äußerst selten, — theils in der Stimme, die selten Wohlklang hat, häufiger klanglos und unverständlich, kreischend und geradezu widerlich anzuhören ist, theils und hauptsächlich in dem verschiedenen Grade der Taubheit. Es giebt Taubstumme, welche die Vocale und einzelne ihnen laut vorgesprochene Wörter vernehmen können, namentlich bei heiterem Wetter und trockener reiner Luft, andere einen mit großer Kraft hervorgebrachten starken Schall. Meckel fand von den ersteren 75, von den zweiten 70 unter 381 taubstummen Schülern, die übrigen 236 ermangelten jeder Spur von Gehörfähigkeit. Ein Taubstummer mit Schallgehör oder mit Vocalgehör ist für die Lautsprache natürlich bildungsfähiger. Auch der Klang seiner Stimme wird ebenso wie bei denen, die ihr Gehör erst verloren, nachdem sie schon zusammenhängend gesprochen, angenehmer sein.

Ein Grad der Bildung kann aber allen taubstummen Schülern, wenn sie überhaupt bildsam sind, zugesichert werden, nämlich daß sie schreiben, rechnen, Gedrucktes und Geschriebenes lesen und Schriftstücke verfassen lernen, wie sie das gewöhnliche und speciell das sie erwartende Leben fordert; daß sie die nothwendigsten Religions-

kenntnisse erhalten, zu Gott beten und ihn fürchten lernen, daß ihnen der Kreis von Anschauungen und Vorstellungen zugeführt wird, die ihnen das Leben in der Familie und in der engeren Heimat nothwendig macht, und daß sie die nothwendigsten derselben ausdrücken lernen, wenn nicht durch Articulation, doch durch natürliche Geberde und Schrift. Ein so beschränkter Grad der Bildung kann in gut organisirten Anstalten binnen fünf Jahren erreicht werden. Das Pariser Institut erreicht ihn in einem Elementarcurs von vier Jahren und entläßt dann die minder fähigen und ärmeren zur Erlernung einer Profession unter tüchtigen Meistern innerhalb der Anstalt — Lithographen, Buchbinder, Holzschneider, Tischler, Schuster — auf drei weitere Jahre, während deren sie der Disciplin der Anstalt noch ferner unterstehen, an deren Religionsübungen sich betheiligen und das von ihrem Beruf Erforderliche im schriftlichen Gedankenausdruck weiter üben. Eine solche Fürsorge für diese Classe der Taubstummen, die auch in dem Institut zu Schleswig gefunden wird, ist gewiß der Fortsetzung eines systematischen Unterrichts vorzuziehen, der in Paris den befähigteren Schülern und denen aus höheren Lebenskreisen während derselben dreijährigen Zeit zutheil wird. Wenn irgendwo, so gilt bei der Taubstummenbildung der Grundsatz: non scholae sed vitae d. h. nicht für die Schule sondern für das Leben: der Spruch sollte mit riesengroßen Lettern in jedem Lehrzimmer angeschrieben stehen und den Lehrer in jedem Augenblicke mahnen, sich rücksichtlich des Stoffes auf das Nothwendigste zu beschränken und so direct wie möglich auf die Hauptsache loszugehen.

Für die Erreichung dieses Zieles innerhalb der angegebenen Frist treten allerdings manche Voraussetzungen ein, deren Erfüllung theils bei allen gut eingerichteten Lehranstalten, theils insonderheit beim Tst.-Unterricht erwartet werden muß. Dazu gehört einmal, daß die Anstalt mit allen erforderlichen Unterrichtsmitteln reichlich ausgestattet sei, namentlich mit reichlichen Anschauungsmitteln in Natur und Bild, und daß auch für die Förderung des körperlichen Wohles der Schüler gesorgt sei, z. B. durch Verabreichung von Bädern; ein Knausern ist hier ganz am unrechten Orte; sodann, daß die Classen in der erforderlichen Anzahl vorhanden sind und die einzelnen Schülerabtheilungen nicht nach dem Lebensalter der Schüler, sondern allein nach deren Fähigkeit und dem von ihnen bereits erworbenen Grade von Kenntnissen gebildet werden, da nur auf diese Weise ein gleichmäßiges Vorschreiten erreicht werden kann; daß die Versetzungen in eine höhere Classe nicht von der Zeitlänge abhängig gemacht werden, welche ein Schüler in einer Classe verbleibt, sondern von dem Grade seiner erreichten Ausbildung; die in den Volksschulen gebräuchlichen jährlichen oder halbjährigen sind hier nicht anwendbar. Dort mögen sie in der großen Schülerzahl, die eine individuelle Behandlung erschwert und in der gesetzlich geforderten achtjährigen Schulpflicht ihre Entschuldigung finden, hier fehlen diese Ursachen, da die Schülerzahl in jeder Classe eine fest begrenzte, nicht über 15—20 hinausgehende sein soll, und weder eine Schulpflichtigkeit, noch die Länge derselben gesetzlich vorgeschrieben ist, weshalb jede unnöthige Verlängerung des Classencursus für den Einzelnen unentschuldbar erscheint. Es ist weiter zu verlangen, daß jede Classe durch einen besondern Lehrer geführt werde, so daß der Schüler nicht immer bei demselben Lehrer im Unterrichte bleibt, sondern gezwungen wird, sich mit verschiedenen Lehrern zu verständigen, was für seine Ausbildung zur Lautsprache von unschätzbarem Werthe ist; daß auf Grund eines allgemeinen Lehrplans („Grundzüge“ zu einem solchen sind 1867 in Weimar gedruckt erschienen) für jede Anstalt ein specieller bis ins Detail ausgearbeiteter für alle Unterrichtsfächer zu Grunde gelegt werde, über dessen Ausführung der Director durch häufige Revisionen wacht und mit seinen Collegen in zahlreichen Conferenzen beräth, eventuell „unter Anordnung eines Nachhülfeunterrichts und einer unterrichtlichen Beschäftigung der Schüler während der ersten Ferien, damit das bis dahin an Ordnung und geistiger Zucht, Sprachfertigkeit und Sprachverständnis mühsam Gewonnene nicht wieder verloren gehe“ (Rößler). Wenn irgendwo ist hier ein Arbeiten nach einem Plan und nach einer Richtung, ein einträchtiges Zusammengehen aller Lehrer erforderlich, allerdings aber nur in dem Falle möglich, daß ein tüchtiger Director an der Spitze der Anstalt steht, mit allen Befugnissen eines Dirigenten ausgestattet und von hervorragender so specieller Fach- wie allgemeiner Bildung, von großer geistiger Begabung, vielseitiger Erfahrung, auch von gewinnendem äußeren Auftreten. Hätte die neudeutsche Schule solche Directoren

von jeher gehabt, so würde sie schon längst ihre Methode tiefer haben begründen können und der Tst.-Unterricht würde im allgemeinen mehr auf wissenschaftlicher Grundlage stehen. Und wie für tüchtige Directoren soll für tüchtige Lehrer und zwar in ausreichender Zahl an jeder Anstalt gesorgt sein, so daß sie vor Ueberbürdung geschützt sind. Solche zu gewinnen und einen besonderen Tst.-Lehrerstand zu begründen, dazu hat jetzt das preußische Cultusministerium durch die „Prüfungsordnung für Lehrer und Vorsteher von Tst.-Anstalten" vom 27. Juni 1878 (vgl. Keller, deutsche Schulgesetzsammlung 1878 Nr. 35) den Weg gebahnt und durch die darin enthaltene Verfügung, daß die Befähigung zur Anstellung als Lehrer oder als Vorsteher an Tst.-Anstalten durch Ablegung einer Tst.-Lehrer- bezw. der Vorsteherprüfung vor besonderen Prüfungscommissionen erworben werden muß. Beides läßt den ernsten Willen erkennen, das Tst.-Bildungswesen zu fördern und allen deshalb erhobenen berechtigten Forderungen endlich gerecht zu werden. Die Prüfungscommissionen sind sachgemäß zusammengesetzt, da die Mehrzahl der Mitglieder derselben Fachmänner sind. Zugelassen werden zu der Prüfung „Geistliche, Candidaten der Theologie oder Philologie, sowie solche Volksschullehrer, welche die zweite Prüfung bestanden, sich mindestens zwei Jahre mit Tst.-Unterricht beschäftigt haben und sich über ihre bisherige ordnungsmäßige Führung auszuweisen vermögen." Damit ist die bisherige Recrutirung der Tst.-Lehrer fast ausschließlich aus dem Stande der Elementarlehrer aufgegeben und werden für dieselbe wissenschaftlich gebildete Männer genommen, was so zur Hebung des Standes beiträgt, wie es eine Förderung der Wissenschaft der Tst.-Bildung verspricht. Die ganze Einrichtung und der Inhalt der Prüfung zeigt, daß man sich nicht mehr mit Routiniers begnügen will. Sie ist eine theoretische und praktische; jene (eine schriftliche und mündliche) erstreckt sich über alle Lehrgegenstände des Unterrichts und der Erziehung der Tst. im Vergleich mit dem Unterricht der Vollsinnigen; über die eigenthümliche Anschauungs-, Denk- und Ausdrucksweise der Tst., über Geschichte und Literatur der Tst.-Bildung, über die Lehrmittel und die specielle Methode des Unterrichts in der Aussprache, im Absehen und in der Gesprächsführung; diese, die praktische, verlangt die Ablegung zweier Lehrproben in verschiedenen Fächern und Classen, die voraussetzt, daß der Prüfling bereits im Tst.-Unterrichte thätig gewesen sei, was ohnehin bei der Anmeldung durch Zeugnisse documentirt sein soll. Vor allem aber zeigt die Anordnung einer besonderen Vorsteherprüfung einen erheblichen Fortschritt. Man will selbständige Leiter der Tst.-Anstalten, nicht mehr von Schulinspectoren und Seminardirectoren abhängige. Demgemäß sind die Forderungen gestellt, zunächst rücksichtlich der Zulassung — es werden nur diejenigen zugelassen, welche die Tst.-Lehrerprüfung bestanden und mindestens fünf Jahre im Tst.-Unterrichte als Lehrer thätig gewesen sind, — sodann rücksichtlich des Inhalts der Prüfung. In der theoretischen hat der Bewerber unter Clausur eine Uebersetzung aus der englischen und eine aus der französischen Literatur des Tst.-Unterrichts unter Gestattung eines Wörterbuchs anzufertigen und mündlich nachzuweisen, daß er die in der Erziehung und dem Unterricht der Tst. zur Anwendung kommenden pädagogischen und didaktischen Grundsätze zu entwickeln vermöge. Er muß ferner mit dem gegenwärtigen Standpuncte der Ohrenheilkunde, mit den wichtigsten Erscheinungen aus dem Gebiete der Akustik und den Hauptlehren der Anatomie und Physiologie der Sinnes- und Sprachwerkzeuge, sowie mit allen Sprachgebrechen, wie Stottern, Stammeln, Lispeln ꝛc. vertraut sein. Da wird es sich allerdings empfehlen, die praktische Ausbildung an einer Tst.-Anstalt zu suchen, die in einer Universitätsstadt gelegen ist. In der praktischen Prüfung hat der Bewerber seine Befähigung zur Ausbildung von Tst.-Lehrern durch einen Lehrvortrag darzulegen, zu welchem ihm das Thema vierzehn Tage vorher gegeben wird. Wie gesagt, durch diese Verordnungen ist der Weg gebahnt, daß der Tst.-Bildung Lehrer und Directoren zugeführt werden, die ihrer Aufgabe vollständig gewachsen sind. Möge derselbe dadurch seine Fortsetzung erhalten, daß die Lehrer- und Directorenstellen gut dotirt und in Rangstellung und Pflichtmaß fixirt werden, daß die Lehrer und Directoren die Berechtigung auf Pension für sich und ihre Relicten erhalten ꝛc., und zwar alles in der Weise, daß darin ein Anreiz gefunden werden kann, sich der Tst.-Bildung zu widmen. Fortschritte sind auch in dieser Beziehung neuerdings wahrzunehmen, der Ruf nach Besserstellung der öffentlichen Lehrer aller Kategorien hat auch für die Tst.Lehrer Früchte getragen,

aber grade hier noch nicht genügende. Auch ein in Hannover eingeschlagener Weg, die Vorbereitung für das Tst.-Lehrfach zu erleichtern, ist zu empfehlen. Dort erhält der zur Ausbildung angenommene Seminarist 1200 Mark jährliche Besoldung mit den Rechten und Pflichten eines ständigen Hülfslehrers der Anstalt und die Zusicherung, daß ihm die Zeit des Ausbildungscursus rücksichtlich seiner Anciennetät im Schuldienste überhaupt angerechnet wird. Vgl. Keller a. a. O. 1878 Nr. 30.

Endlich muß für die Erreichung des oben angegebenen Zieles innerhalb fünf Jahren vorausgesetzt werden, daß die taubstummen Schüler bei ihrer Aufnahme in die Tst.-Anstalt bereits einen gewißen Grad von Erziehung und Vorbildung erhalten haben und daß die Anstalt in allen ihren Bemühungen von den Familien unterstützt wird, in denen die Zöglinge während des Lehrcursus untergebracht werden. Die Erziehung des Tst.-Kindes liegt zunächst dem elterlichen Hause ob und da dieselbe nach ihrer physischen und sittlichen Seite schwieriger ist als die der hörenden Kinder, so ist darüber eine Belehrung nothwendig, wie die Familie erziehlich auf taubstumme Kinder von dem Augenblicke einwirken kann, wo sie die schmerzliche Gewißheit des Leidens erhalten hat. Das ist in verschiedenen Anleitungen geschehen, z. B. von Jäger „über die Behandlung, welche taubstummen und blinden Kindern vom Entstehen ihres Gebrechens bis zum 8. Lebensjahre zutheil werden sollte,“ und jede größere Anstalt wird durch ihr eigenstes Interesse getrieben, sich periodisch durch derartige Schriften mit dem Publicum in Verbindung zu setzen, aus welchem sie ihre Zöglinge erhält. Es handelt sich dabei nicht allein um die Anweisung, wie man die Taubstummheit erkennt und wie dem nicht taubgebornen, sondern erst durch Krankheit taubgewordenen Kinde die Sprache, deren es sich schon bediente, dadurch erhalten werden könne, daß man ihm recht häufig zu Gesicht spricht und es so bald wie möglich in eine Tst.-Anstalt bringt, sondern auch, wie man den körperlichen, intellectuellen und sittlichen Gebrechen, welchen taubstumme Kinder mehr als vollsinnige anheimfallen, vorzubeugen vermöge, daß man bemüht sei, rechtzeitig den schleppenden Gang, die schlaffe Glieder- und Körperhaltung, das Mundaufsperren, die sinnlosen Geberden, das widrige Geheul, den schnaufenden Athem u. s. w. abzustellen, dem Kinde gute Ernährung, frische Luft, Bewegung im Freien, wohlgesittete Gespielen zu verschaffen, der Stärkung der Brust und Lunge, der Schonung des Auges als des dem Taubstummen kostbarsten Guts besondere Aufmerksamkeit zu schenken, es zum Gehorsam und Fleiß, zur Reinlichkeit, Freundlichkeit, Dienstfertigkeit, Wohlthätigkeit, Achtung vor fremdem Eigenthum zu gewöhnen, die geistige Thätigkeit anzuregen und durch eine natürliche Geberdensprache zu nähren, das religiöse Gefühl zu wecken und den Keim der Gottesfurcht zu legen, auf die besonderen Fehler der Taubstummen zu achten und ihnen entgegenzuwirken, also die vorherrschende Neigung zur Sinnlichkeit durch Beförderung freier und andauernder Selbstthätigkeit, durch Anhaltung zu allerlei Handarbeiten in Haus und Feld, in Stube und Werkstätte, durch Gewöhnung an Entbehrungen und an Ertragung von Schmerzen, an Mäßigkeit und Genügsamkeit zu bekämpfen, die Schamhaftigkeit und Wohlanständigkeit zu pflegen, dem Eigensinn und dem Mistrauen, der Rachsucht und dem aufbrausenden Zorne zu wehren, und damit die Quelle zahlreicher Fehler zu verstopfen.

Und wie das Haus durch eine erziehliche Thätigkeit vorarbeitet, so kann und soll es die Volksschule in unterrichtlicher Beziehung, so kann und soll man die Geistlichen und Lehrer zur Vor- und Mitarbeit rufen wie auch zum Schutz gegen Roheiten und Spott inmitten der Ortsgemeinde (vgl. Hill, die Geistlichen und Schullehrer im Dienste der Taubstummen. Weimar 1869). In Weimar wurde 1828, im Regierungsbezirke Merseburg 1832, in Württemberg schon 1823 verordnet, daß die Taubstummen im schulpflichtigen Alter die Ortsschule besuchen und daß die Lehrer sich wegen deren Behandlung bei Tst.-Lehrern Auskunft suchen sollen. Den Schulbesuch taubstummer Kinder in den Ortsschulen verlangen ebenso Verfügungen des Provincialschulcollegiums in der Rheinprovinz aus 1860, in der Provinz Preußen aus 1872 und andere. Im Herzogthum Nassau sind schon 1820 und zuletzt wieder 1862 alle Volksschullehrer verpflichtet, die taubstummen Kinder vom schulpflichtigen Alter an bis zum Eintritt in die Tst.-Anstalt zum täglichen Unterricht in der Volksschule, wenn auch nur auf einzelne Stunden zuzuziehen und sich derselben in christlicher Liebe anzunehmen und ist die Schulversäumnis derselben mit denselben Strafen, wie die der Vollsinnigen be-

legt. Eine Schrift von Priester „Anleitung zur Behandlung taubstummer Kinder von ihrem ersten Alter bis zum Eintritt in die Tst.-Anstalt für Eltern, Lehrer und Geistliche, Wiesbaden 1857“ wurde allen Volksschulbibliotheken kostenfrei einverleibt und gab die populär geschriebene Anleitung, inwieweit in den Volksschulen dem Sprachunterricht vorgearbeitet und das Kind zum Schreiben, Rechnen, Zeichnen angeleitet werden könne.

Die Schulpflicht für den Besuch der Ortsschule anzuordnen, kann nicht als eine Härte für die Eltern aufgefaßt werden, mit größerem Rechte als eine Erschwerung des Schuldienstes. Man verlangt damit nicht mehr, als was von jedem hörenden Kinde verlangt wird. Anders ist es mit der Verpflichtung aller tst. Kinder zum Besuch einer Tst.-Anstalt. Eine solche ist im K. Sachsen durch das Gesetz, das Volksschulwesen betr. vom 26. April 1873 § 4 ausgesprochen („nicht vollsinnige Kinder sind in hierzu bestimmten öfftl. oder Privatanst. unterzubringen“) und neuerdings in Weimar und Oldenburg durch das Gesetz vom 28. Mai 1874, bzw. vom 18. Januar 1876 (vgl. Keller 1876 S. 453 u. 539), selbstverständlich mit der Einschränkung, wofern nicht nachweislich für eine besondere Erziehung und Ausbildung anderweit genügend gesorgt sei; die Anordnung wird aber nur in dem Falle nicht unbillig erscheinen können, daß dadurch den Eltern keine zu großen Kosten erwachsen und daß für letztere aufzukommen eventuell die Ortsgemeinde, der das tst. Kind angehört, der Amtsverband, der Communalverband und die Staatskasse verpflichtet werden. Unter dieser Voraussetzung ist der Staat als eine öffentl. Gewalt, die für die Sicherheit der ihr Angehörigen zu sorgen hat, zum Erlaß eines solchen Gesetzes gewiß berechtigt. Es ist kaum anders zu erreichen, daß die Zahl der nicht gebildeten Tst. abnimmt, die sich noch immer auf einer unerträglichen Höhe hält, auch in Preußen, wo die Volkszählung von 1871 ein Vorhandensein von 24,488 Tst. constatirte, darunter 6501 im Alter von 7—16 Jahren, von denen nur 2250 in Tst.-Anstalten, 1406 von Ortsschullehrern unterrichtet wurden und 2845 ohne jede Unterweisung aufwuchsen. Eine ausreichende Sorge für dieselben ist dort bisher nur in Nassau, Hannover und Schleswig-Holstein auf Grund oder an der Hand früherer Verordnungen erreicht, also in Provinzen, die erst seit 1866 preußisch geworden sind. Die bloße Verpflichtung, die den Schulvorständen auferlegt wird, von dem Vorhandensein tst. Kinder an einer bestimmten Stelle und zu bestimmter Zeit eine Anzeige, bzw., was durchaus geboten sein muß, eine Fehlanzeige zu machen, reicht nicht aus, auch nicht die sowohl den Vorstehern der Tst.-Anstalten wie allen Geistlichen und Lehrern anheim gegebene Mahnung an die Eltern, ihre tst. Kinder einer Tst.-Anstalt zu übergeben, wofern nicht die Unterstützung hinzutritt aus öffentl. Mitteln für die Ausgaben, die den armen Eltern aus dem Aufenthalt ihrer Kinder in der gedachten Anstalt erwachsen, und ernstliche Fürsorge durch Errichtung von Anstalten nach dem Bedarf getroffen wird, daß jedes tst. Kind rechtzeitig aufgenommen werden kann. Ein solches Ziel wird sich erst nach und nach erreichen lassen; aber die deutsche Schule vermag es eher als die französische, weil sie keiner kostspieligen und deshalb die Verallgemeinerung der Tst.-Bildung behindernden Internate d. h. geschlossener Anstalten wie jene bedarf, ja dieselben für die Lösung ihrer besonderen Aufgabe minder ersprießlich erachtet, die sie in die Beibringung der Lautsprache setzt. Leben die tst. Kinder, sagt Sägert, der Jubilar unter den preußischen Tst.-Bildnern, in Familien zerstreut, höchstens zu zweien in einem Hause, so haben sie dadurch tägliche Veranlassung, sich mit vollsinnigen Menschen in der Wortsprache zu verständigen und sich im Gebrauche derselben zu befestigen. Auch der erziehliche Einfluß eines Internats kann durch das Leben in geeigneten Familien vollständig ersetzt werden, wenn man die rechte Auswahl trifft und die gehörige Controle übt. Das Kind bleibt eher in den Gewohnheiten der Lebenskreise, denen es angehört, findet eher eine individuelle erziehliche Behandlung und unter Umständen durch die Gewöhnung, sich als Theil der Familie anzusehen und an den täglichen Geschäften des Hauses theilzunehmen, selbst eine Vorbereitung für seine spätere berufliche Wirksamkeit und es wird ihm die Rückkehr an den heimischen Herd und das Ergreifen eines Berufs erleichtert. Orte, an denen längere Zeit Externate für die Tst. bestanden, erhalten nach und nach eine Gemeinde verständiger, mit den Bedürfnissen der Tst.-Erziehung bekannter Pflegeeltern aus den Schichten des mittleren Handwerkerstandes und unter denselben

auch solche, die nicht um des äußeren Gewinns willen ihr Haus zur Pflegestätte hergeben, sondern aus wahrem Interesse an der Tst.-Bildung, ganz davon abgesehen, daß die Häuser der Tst.-Lehrer sich zu wirklichen Internaten gestalten können, die alle dem tst. Kinde aus dem bunten Treiben des öffentl. Lebens drohenden Gefahren, alle seiner Bildung schädlichen Einflüsse desselben abzuwehren wissen, und daß, wie Rößler vorschlägt, besondere Pensionate theils zur zeitweiligen, theils zur dauernden Aufnahme solcher Kinder mit einiger Bemühung auch wohl zu ermitteln sind, für deren körperliche oder sittliche Pflege besondere Ansprüche gemacht werden müßen an Geduld, Aufmerksamkeit, Einsicht, Hingabe und Consequenz. Externate schützen das tst. Kind aus bessern Lebenskreisen, das von Jugend auf eine aufmerksame Pflege und Erziehung genossen hat, besser als kasernenartige Internate vor einem Zusammenschmieden mit erziehlich verwahrlosten Tag für Tag und Stunde für Stunde. Internate für eine beschränkte Zahl von Zöglingen, mit höheren Zielen der Tst.-Bildung, hauptsächlich für tst. Kinder höherer Lebenskreise, werden stets ihre Berechtigung haben, wie ja mit vollem Rechte eine größere Mannigfaltigkeit der Tst.-Anstalten gefordert wird, als solche bisher stattgefunden hat. Sie werden auch besonders geeignet erscheinen für die Fortbildung der Methode, da sie leichter eine tiefere und ununterbrochene Beobachtung der Natur und der Bildungsfähigkeit der Tst. gestatten. Aber Tst.-Schulen mit Externaten können die Aufgabe der Tst.-Bildung vollständig lösen, wenn die Lehrer und die Pflegeeltern ihre Pflicht nicht versäumen, letztere namentlich durch eine umsichtige Instruction (die Weißenfelser steht bei Hill a. a. O. S. 321) in das Interesse der Anstalt gezogen und zur Erfüllung aller ihnen obliegenden Pflichten angehalten werden und wenn bei der Wahl des Orts und der Gemeinde, in welcher die Anstalt errichtet werden soll, nur Momente in die Wagschale fallen, welche aus der Sache selbst abgeleitet werden können.

Hat der Tst. das ihm vorgeschriebene Ziel der Tst.-Schule erreicht, so daß er aus derselben als gebildet entlassen werden kann, so bedarf er gleichwohl einer noch weiteren aufmerksamen Behandlung. Die Eltern müßen darauf aufmerksam gemacht werden und sind auch gern zu einer solchen bereit, soweit sie nach ihren Berufs- und Bildungsverhältnissen dazu die Mittel, die Zeit und die Fähigkeit besitzen. Aber auch die Geistlichen, die Lehrer und die Handwerksmeister, zu denen der Tst. in die Lehre kommt, müßen sich für verpflichtet erachten, dazu mitzuwirken. Das Landesconsistorium in Hannover hat die regelmäßige Abhaltung eines kirchlichen Gottesdienstes mit Beichte und Abendmahlsfeier für die in der Stadt Hannover und Umgebung lebenden evang. Tst. durch einen Geistlichen, der früher Tst.-Lehrer war, angeordnet und ähnliche Anordnungen für andere Bezirke in Aussicht genommen. Das verdient Nachahmung. Daß die Aufgabe, dem Tst. die gewonnene sittliche und intellectuelle Ausbildung zu erhalten und weiter zu fördern, richtig verstanden und gelöst werde, dazu müßen gedruckte Anleitungen gegeben werden, welche der Tst. bei der Entlassung unentgeltlich erhält, verfaßt von den Lehrern der von ihm bisher benutzten Anstalt. Diese müßen sich auch sonst bereit erklären, weiterhin die Berather ihrer Schüler zu sein, insonderheit bei der Wahl eines Berufs, denn die möglichst baldige Ergreifung eines solchen ist von der höchsten Wichtigkeit, damit der Tst. zu einer regelmäßigen Thätigkeit, die ihn vor den üblen Folgen des Müßigganges schützt, und zu einem ehrlichen Lebenserwerbe gelange, und keiner weiß besser als die bisherigen Lehrer, für welchen Beruf der Schüler nach Anlagen und Neigung geeignet sei. Die früheren Abneigungen gegen die Annahme von Tst. in die Lehre sind nach und nach geschwunden, aber die Schwierigkeit, geeignete Lehrherrn für dieselben zu finden, die sich durch Contracte, wie solche Sägert „das Tst.-Bildungswesen in Preußen" 1856 S. 64 formulirt, binden lassen, ist durch die neuere Gewerbegesetzgebung vergrößert. Lehrprämien, die von Hülfsvereinen und Regierungen für die Auslernung tst. Lehrlinge gegeben werden, führen nur dann zu dem beabsichtigten Ziele, wenn ihre zweckmäßige Verwendung vollständig gesichert ist. Das aber ist nur da der Fall, wo die letztere in die Hände der Tst.-Anstalten gelegt und denselben die Pflicht auferlegt wird, mit ihren Schülern auch während ihrer beruflichen Ausbildung in einer geordneten Verbindung zu bleiben und ihnen eine schützende Fürsorge angedeihen zu lassen. Das würde dazu führen, hauptsächlich Lehrherrn an dem Sitze der Anstalt zu suchen und damit den früheren Schülern

die beste Gelegenheit zu einer geordneten Fortbildung in einer von der Anstalt eingerichteten Sonntagsschule oder durch Lectüre aus der Anstaltsbibliothek sowie zur Theilnahme an den sonntäglichen Bet- und Andachtsstunden in der Anstalt zu verschaffen und in mancher andern Art ihr Wohl zu fördern. Anordnungen der Art werden nicht ausbleiben, wenn die segensreiche Fürsorge, die der Tst.-Bildung jetzt unverkennbar von den Regierungen geschenkt wird, ihren stufengemäßen Fortgang nimmt und das darf gehofft werden. **E. G. Firnhaber.**

**Taufe, Taufgnade.** Im Bereich der christlichen Pädagogik gebührt diesem Gegenstand eine nicht unbedeutende Stelle; wie die Taufe aufs engste mit dem Katechumenat, also mit der kirchlichen Erziehung zusammenhängt: so irren wir gewiß nicht, wenn wir das Herrschendwerden der Kindertaufe aus einem pädagogischen Motiv ableiten, d. h. aus dem Gefühl, daß in der Taufe des Kindes dem Elternherzen der leuchtende Punct gegeben ist, von dem aus das Werk der Erziehung seine christliche Weihe, seine Verklärung empfängt. In der That ist die Taufe der symbolische Ausdruck und der feierlich markirte Anfang aller derjenigen Einwirkungen auf das Kind, die von der christlichen Gemeinschaft ausgehen, wie in ihr ja dadurch, daß der Regel nach nur der Geistliche als Täufer fungirt, die Kirche von Amtswegen Notiz nimmt von dem Kinde, es in die Zahl ihrer Mitglieder einreiht, um seiner Zeit es in kirchliche Erziehung zu nehmen und zur Confirmation und Communion zu führen.

Aber wie wird nun die Pädagogik ihrerseits von der Taufe zu reden haben? Wäre die Erziehungswissenschaft nichts weiter, als eine auf empirische Psychologie gegründete Kunstlehre, dann würde das Wort Taufe eigentlich gar keinen Platz in der Erziehungslehre haben. Allein auf dem rein empirischen Wege, ohne idealen Hintergrund, läßt sich nun einmal eine christliche Pädagogik nicht construiren. Für die letztere hat vielmehr die Taufe, speciell die Kindertaufe gerade die Bedeutung, jenen Ideen des Reiches Gottes, der Erlösung u. s. w., die auf dem Weg empirischer Psychologie niemals gewonnen werden, die vielmehr unsichtbar, aber dem Glauben gewiß und klar über dem Menschen schweben, ihren aus des Herrn Worten stammenden, symbolisch-schönen Ausdruck zu geben. Mit der Kindertaufe bekennen wir es und der Herr als Stifter dieses Sacraments hat es besiegelt: 1) Auch des Kindes Bestimmung ist das Himmelreich (Marc. 10, 14). 2) Aber so wie es geboren ist, wird es diese Bestimmung nicht erreichen; bliebe es sich selbst überlassen oder würde nur menschliche Erziehungskunst an ihm sich versuchen, so würde die Macht der Sünde, wie wir erfahrungsmäßig als ein Erbtheil menschlicher Natur sie kennen (s. d. Art. Erbsünde), jene Bestimmung vereiteln. 3) Gott aber thut auch diesem Kinde seinen Gnadenschatz auf und läßt ihm aus Christi Fülle ein Leben zufließen, das als heiliger Geist jene Sündenmacht zu überwinden vermag. Und deshalb feiern wir in der Taufe die Wiedergeburt des Kindes (Tit. 3, 5). Wie nun zu diesem wesentlich inneren Vorgang der äußere Act des Taufens, und der sichtbare, handgreifliche Stoff, der dazu verwendet wird, das Taufwasser, sich verhalte, darüber werden sich, wie in andern ähnlichen Fragen, immer zwei entgegengesetzte Ansichten, die mystisch-dogmatische und die psychologisch-ethische gegenüberstehen. Dieser Unterschied der Ansichten hat aber für den Erzieher keine hohe praktische Bedeutung, denn im einen wie im andern Fall sagt die Taufe ihm das Zweifache: 1) Es ist nicht Sache deines Gutdünkens, wie und wozu du dein Kind erziehen willst; es ist dem Herrn geheiligt und gehört ihm, seinem Reich, seiner Kirche an; die Taufe zeigt dir, was deine Aufgabe ist, denn sie ist der göttlich-geweihte Anfang der Erziehung; was sie im Kinde schafft oder bedeutet, das darfst du nicht verwahrlosen, nicht zerstören, sondern hast es gewissenhaft zu pflegen und bist Gott dafür verantwortlich. (Hieran schließt sich auch die pädagogische Bedeutung des Instituts der Taufpathen an; sie sind als die der Kirche gestellten Bürgen zu betrachten, die dafür einstehen, daß das Pathchen im Sinne des zum Taufact gehörigen Bekenntnisses erzogen werden wird, die also, wofern die Eltern sich saumselig erweisen oder positiv schlecht auf das Kind einwirken, im Gewissen gebunden sind, in die Lücke zu treten; ihre Aufmerksamkeit und Fürbitte ist in diese Verpflichtung von selbst miteingeschlossen.) 2) Wie aber die Kindestaufe uns bezeugt, allem unserm Erziehen gehe die Arbeit eines unsichtbaren Erziehers voran; so giebt sie uns eben damit auch den Trost, daß er von innen heraus des Kindes Ohr und Herz für unser Wort öffnen

wird — also kurz gesagt: wir dürfen die Taufe ansehen als Bürgschaft für das Gelingen unsrer Erzieherarbeit.

Obiges Verhältnis zwischen Taufe und Erziehung wird gern auch in dem Satz ausgedrückt: alle christliche Erziehung habe den Zweck, die Kinder in der Taufgnade zu bewahren. Diese Thesis läßt freilich auch wieder verschiedene Deutungen zu. Geht man von der Vorstellung aus, daß durch jene geheimnisvolle Einwirkung Gottes, die sich im Taufact vollzieht, der Mensch ein für allemal neugeboren wird, so hätte strenggenommen die menschliche Erziehung ebensowenig mehr etwas positives dazu zu thun, als dem zu reifen Jahren gekommenen Menschen auch noch selber etwas zu erringen übrig bliebe. Eine Hinneigung zu dieser religiösen Lebensanschauung wäre leicht aus der lutherischen Taxation der Taufe abzuleiten; ein wissenschaftlicher Ausdruck hiefür liegt z. B. in der Harleß'schen Ethik vor, die als sittliche Lebensaufgabe nur anerkennt, daß das in der Wiedergeburt erlangte Heil bewahrt werde; auf die pädagogische Seite der Sache von diesem Gesichtspunct aus hat v. Zezschwitz (Katechetik I. S. 279) hingewiesen. Aber der gleiche Ausdruck gestattet auch einen andern, mehr praktischen Gebrauch. So hat Rothe in seiner Ethik (Bd. III. S. 683 f.) ebenfalls gesagt: das Absehen christlicher Eltern muß dahin gehen, die Kinder so viel nur möglich in der Taufgnade oder in der christlichen Unschuld zu erhalten und durch stetig fortgesetzte Arbeit an ihrer Erweckung sie ihrer Bekehrung durch den wirklichen Glauben an den Erlöser entgegenzuführen. Bei Rothe haben wir hiezu erstens die genauere Erläuterung, daß (Bd. II. S. 451) unter dem Verharren in der Taufgnade derjenige habitus zu verstehen sei, wenn die Wirkungen der göttlichen Gnade durchaus gleichen Schritt halten mit der Entwicklung des natürlichen Lebens. Und S. 452 wird dies, da die Natursünde doch in keinem Individuum unwirksam bleibt, noch näher so formulirt: „Bei dem Verharren in der Taufgnade ist in dem Individuum die Entwicklung der Sünde immer unmittelbar zugleich ein stetig siegreich fortschreitender Kampf gegen sie.“ — Es ergiebt sich aber zweitens, daß der natürlichen Reife und Mündigkeit auch die geistliche Volljährigkeit entspricht, die auch von Rothe ganz richtig als der eigentliche Grundgedanke der Confirmation bezeichnet wird. Damit haben wir nun unstreitig einen faßbareren Begriff von jenem Bleiben in der Taufgnade gewonnen; denn hiernach ist dieser Ausdruck eigentlich nur eine Bezeichnung für die Periode der Unmündigkeit, nicht aber, wie oben, eine Bezeichnung für das ganze christliche Leben; er entspricht ganz dem, was wir eben Unschuld nennen. Steht aber hiernach immerhin nichts im Wege, das Bleiben in der Taufgnade als passenden, specifisch christlichen Ausdruck für das zu nehmen, was ein Hauptaugenmerk des Erziehers während der Periode der Unmündigkeit sein soll: so fragt sichs nun doch noch, ob es in der Macht des Erziehers stehe, dieses Verharren des Kindes in der Taufgnade zu bewirken und durchzuführen. Wir glauben, diese Frage muß verneint werden. Denn gerade die Entwicklung des Natürlichen im Kinde hat er nicht in seiner Gewalt. Wenn darum ein Kind bis zu seinem Mündigwerden in der Taufgnade bleibt, so ist das ein ganz besonderes Glück, eine Gottesgnade, der wir wohl in die Hände arbeiten können durch sorgsamste Ueberwachung, durch Fernhaltung aller nachtheiligen Einflüsse, aber wovon uns selber schließlich kein Verdienst zufällt. Die Erfahrung lehrt wenigstens, daß es zwar an Beispielen solch reiner Jugend niemals ganz fehlt — aber daß sie auch in gediegen christlichen Familien keineswegs sehr häufig sind.

Fragen wir endlich, wie dem Kind seine eigne Taufe recht theuer und werth, der Gedanke daran recht wirkungsreich gemacht werden könne, so darf hiezu natürlich die Belehrung auf den verschiedenen Stufen des Kindesalters und des Katechumenats nicht fehlen (das Wie? hat die Katechetik zu beantworten). Für das, was diesem Wissen den Charakter persönlicher Glaubenserkenntnis giebt und die Gefühle der Dankbarkeit und das Bewußtsein der in der Taufe liegenden Verpflichtung erzeugt, mangelt es freilich dem als Säugling getauften Kind an einer Hauptsache: an der persönlichen Erinnerung; aber auch ohne diese persönliche Erinnerung kann immerhin gegenüber den Schwankungen im Bewußtsein des Heilsbesitzes die Taufe als ein Factum, das nicht ungeschehen gemacht werden kann, als Sinnbild und Zeichen der reinigenden und weihenden Gottesgnade, die dem Einzelnen ganz für seine Person sich zueignet, zu hohem Trost, gleichsam zu einem sichern Rechtstitel werden; was als Gnadenstand

sich durchs ganze Leben hinzieht und subjectiv nicht immer in gleicher Bestimmtheit empfunden wird, das ist in der Taufe objectivirt, erscheint in ihr concentrirt und fixirt, und eben in dieser Fixirung das persönliche Heil für immer verbürgt. Deshalb ist es unzweifelhaft ein großer Gewinn für das Geistesleben eines Kindes, wenn es gewöhnt wird, sich immer und überall den Gedanken präsent zu halten: Ich bin auf Christi Namen getauft.

**Temperament**, Temperamente. Selten hat eine Theorie das Glück gehabt, eine so dauernde Lebenskraft zu besitzen und sich so durch alle Wandlungen der wissenschaftlichen Ansichten hindurch zu erhalten und immer wieder zu verjüngen, wie die Lehre von den Temperamenten, trotzdem daß, oder vielleicht gerade weil in ihr, so wie sie gewöhnlich auftritt, ein gut Theil wissenschaftlichen Aberglaubens steckt.

I. Das Wort Temperament hat ursprünglich einen rein medicinischen Sinn und bezeichnet die Mischung der Säfte des menschlichen Körpers. Schon in den Schriften, welche den Namen des Hippokrates tragen, wird gelehrt, daß im Menschen vier Hauptsäfte vorhanden seien, das Blut, der Schleim, die gelbe Galle, die schwarze Galle. Diese Vierheit entspricht der Vierheit der Grundqualitäten der Materie, des Kalten und Warmen, des Feuchten und Trockenen. Durch die Verbindung dieser beiden Gegensätze erklären sich alle natürlichen Unterschiede, sowohl in der Welt überhaupt als im Menschen. Das Blut ist warm und feucht wie die Luft, der Schleim kalt und feucht wie das Wasser, die gelbe Galle warm und trocken wie das Feuer, die schwarze Galle kalt und trocken wie die Erde. Gesund ist der Mensch, wenn diese vier Bestandtheile in richtigem Verhältnisse in ihm gemischt sind; ändert sich mit dem Verhältnis der Säfte auch ihre Mischung, so ist die Disposition zu Krankheiten gegeben. Aus dieser ältesten Auffassung entwickelte sich bald die andere, welche unter Temperament nicht die wechselnde Mischung der Säfte desselben Menschen, sondern die bleibende Mischung verstand, welche in verschiedenen Menschen verschieden ist, und damit ein Mittel gewann, die Individuen nach ihrer körperlichen Constitution in verschiedene Classen zu scheiden. Diese Doppelseitigkeit ist dem Begriffe des Temperaments von da an geblieben. — Es lag nahe, aus den individuellen Verschiedenheiten der körperlichen Constitution auch die Unterschiede abzuleiten, welche die Einzelnen in ihrem geistigen Verhalten zeigen. Das ist in systematischer Weise durch Galen (im 2. Jahrh. n. Chr.) geschehen. In der Bestimmung und Benennung der Temperamente geht er vorzugsweise auf die Grundgegensätze des Warmen und Kalten, des Feuchten und Trockenen zurück und beschreibt die Temperamente als verschiedene Mischungen dieser Gegensätze; und zwar so, daß er das wohlgemischte Temperament als Maßstab zu Grunde legt; von diesem aus kommt er dann zunächst zu vier einfachen Abweichungen der Mischung (Dyskrasieen), bei denen nur ein Glied eines Gegensatzes (z. B. warm) überwiegt, während die Glieder des andern (feucht und trocken) sich das Gleichgewicht halten; in zweiter Linie zu vier zusammengesetzten Abweichungen, wenn in beiden Gegensätzen Ungleichheit vorhanden ist (warm und feucht u. s. w.). — Der Einfluß der Mischung erstreckt sich für Galen auf das gesammte geistige Leben nach allen seinen Seiten. Wer also aus gewißen äußeren Zeichen der Hautfarbe, des Pulses u. s. w. bestimmen kann, welches Temperament ein Mensch hat, der kennt damit auch seine geistige Beschaffenheit. — Dies ist die ursprüngliche Gestalt und Bedeutung der Temperamentslehre; aus dieser stammt nicht nur die Vierzahl der Temperamente und ihre Bezeichnung als phlegmatisches (schleimiges), sanguinisches (blutiges), cholerisches (gelbgalliges) und melancholisches (schwarzgalliges), sondern sie hat auch unter der Herrschaft der durch die Namen erhaltenen Tradition bis in unsere Tage fortgewirkt. Es ist von Werth, hervorzuheben, daß sie nicht auf Beobachtung, sondern auf naturphilosophischer Speculation, nicht auf einer irgendwie begründeten Einsicht in das Verhältnis der körperlichen Constitution zur geistigen Eigenthümlichkeit, sondern auf einer Reihe grundloser Annahmen ruht.

Theils durch die Bemühungen der arabischen Philosophen und Mediciner, theils durch die Astrologie hat sich im Verlauf der Zeit die Charakteristik der einzelnen Temperamente bestimmter gestaltet; indem man, von einer phantasievollen Symbolik geleitet, gewiße hervorstechende Eigenthümlichkeiten, wie sie jedem in seiner Erfahrung vorkommen, mit den Grundlagen der Lehre in Verbindung brachte, entstanden die mehr

oder weniger schwankenden und willkürlichen Bilder der Temperamente, die dann auf den verschiedensten Wegen in die allgemeine Auffassung übergegangen sind. Knüpfte man dabei anfangs noch an die galenische Gleichstellung der Säfte mit den vier Elementen an: so mußte, sobald das galenische System in der Medicin gestürzt war, der ganzen Lehre von den Temperamenten der Boden entzogen sein, und das Wort Temperament selbst sowie die Bezeichnungen der einzelnen Temperamente waren herrenlos geworden. Wenn sie nicht dasselbe Schicksal hatten, wie so viele längst vergessene Bezeichnungen aus untergegangenen Wissenschaften, so kam es nur daher, daß man sich längst gewöhnt hatte, bei den Namen der Temperamente nicht an jene Mischungen aus Blut, Schleim und Galle zu denken, sondern an die augenfälligsten Unterschiede in dem körperlichen und geistigen Leben der Individuen, welche aus jener Theorie erklärt worden waren. Nichtsdestoweniger haftet der Terminologie der Charakter der Heimatlosigkeit bis auf den heutigen Tag an.

Zunächst blieb der eigentliche Sitz der Lehre in der Medicin, und wir sehen diese bestrebt, nach ihren jeweiligen Grundbegriffen für die als feststehend und gegeben angenommenen Unterschiede andere und andere Grundlagen in der körperlichen Constitution zu suchen, wobei die heilige Vierzahl sich immer wieder ergeben mußte. Den weitesten Einfluß gewann diejenige Deutung, welche von der Theorie ausgieng, daß Sensibilität und Irritabilität die beiden Grundformen seien, in denen sich die Lebenskraft äußere. Gleichmäßige Stärke oder Schwäche beider Richtungen, Ueberwiegen der einen oder der andern gab wieder vier körperliche Constitutionen, die mit den alten Temperamentsnamen belegt wurden. Und da der körperlichen Sensibilität die Empfänglichkeit der Seele für äußere Eindrücke, der Irritabilität ihre Reactionskraft im Handeln zu entsprechen schien, so war von hier aus am leichtesten ein rationeller Uebergang zwischen körperlichen und geistigen Eigenschaften möglich; und so sehen wir auf dieser Grundlage wieder die Temperamentsschilderungen üppig wuchern (z. B. Heinroth, Anthropologie 1822 §. 75 ff.). — Allmählich brach sich aber die Einsicht Bahn, daß der durchgängige Zusammenhang geistiger Eigenthümlichkeiten mit bestimmten erkennbaren Zügen körperlicher Constitution nicht stattfinde; und daß, wenn auch die Unterschiede auf geistigem Gebiete eine organische Grundlage haben oder wenigstens von entsprechenden Unterschieden der Organisation begleitet seien, wir doch bei unserer Unkenntnis des Zusammenhangs zwischen organischem und geistigem Leben nicht im Stande seien, jene organischen Grundlagen anzugeben. So schied sich also, zumal mit der lebhaften Entwicklung der Psychologie in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts, eine medicinische und eine psychologische Temperamentslehre, und ein Theil der Psychologen, und unter ihnen gerade die bedeutendsten, ließen die medicinischen Theorieen auf sich beruhen und versuchten die Unterschiede des Temperaments auf rein psychologischem Wege zu begründen. Dieser psychologischen Betrachtung aber stellte die wissenschaftliche Tradition erhebliche Schwierigkeiten entgegen. Unter den unterscheidenden Zügen der Temperamente waren bisher solche aufgeführt worden, die allen Gebieten des Seelenlebens angehörten; und so sehen wir die Psychologen anfangs unsicher, auf welches Gebiet des geistigen Lebens sie den Begriff des Temperamentes überhaupt beziehen, und welche Unterschiede sie als Temperamentsunterschiede bezeichnen wollten.

Einen bestimmteren Halt gewann die psychologische Temperamentslehre erst durch Kant (Anthropologie 2. Aufl. S. 255). Er unterschied Temperamente des Gefühls und Temperamente der Thätigkeit, und verband diese Eintheilung mit dem Gegensatze der Erregbarkeit und Abspannung der Lebenskraft. So erhielt er ein Temperament, in dem die Empfindung schnell und stark afficirt wird, aber nicht tief eindringt, das sanguinische; ein zweites, in welchem die Empfindung weniger auffallend ist, aber sich tief einwurzelt, das melancholische. Das cholerische Temperament als ein Temperament der Thätigkeit beschreibt Kant als hitzig; seine Thätigkeit ist rasch, aber nicht anhaltend; während der Phlegmatiker nicht leicht oder rasch, aber dafür anhaltend bewegt wird. Diese Kantischen Gesichtspuncte sind von jetzt an die vorherrschenden geblieben. — Ganz ähnlich wie Kant unterscheidet z. B. Schleiermacher (Psychologie S. 301 ff.) die Temperamente einerseits nach dem Ueberwiegen der Receptivität oder der Spontaneität, andrerseits

nach dem Zeitmaß der einzelnen Momente, in denen das Leben verläuft. Folgen die selbstthätigen Momente langsam aufeinander, ohne durch eine lebhafte Receptivität unterbrochen zu werden, so fällt das mit dem phlegmatischen Temperamente zusammen; folgen sie rasch, ohne von lebhafter Receptivität unterbrochen zu werden, so wird das dem cholerischen entsprechen. Das Bestimmtsein durch die Receptivität in kleinen Momenten ist das sanguinische, dasselbe in großen Momenten das melancholische Temperament. Da aber bei überwiegender Spontaneität doch auch die Receptivität lebendig ist, so kann diese beim phlegmatischen Temperament sich mehr in der Weise des sanguinischen oder des melancholischen bewegen; und ebenso bei den andern, so daß wir damit Schattirungen der Haupttemperamente erhalten, ein phlegmatisch-sanguinisches und ein phlegmatisch-melancholisches u. s. w. — Im Grundgedanken mit diesen Motiven der Eintheilung übereinkommend sind diejenigen Versuche, welche das Leben unter den Gesichtspunct der Empfänglichkeit für äußere Eindrücke und der Reaction dagegen stellen, wobei die Gradunterschiede der Empfänglichkeit und der Reaction den Eintheilungsgrund abgeben (Heinroth, Biunde u. a.). Von ähnlichen Gesichtspuncten aus versucht Beneke, ohne sich an die Vierzahl zu halten, den Begriff der Temperamentsunterschiede zu bestimmen, indem er Reizempfänglichkeit, Kräftigkeit und Lebendigkeit unterscheidet und die Combinationen verschiedener Grade dieser Urvermögen untersucht (Pragmatische Psychologie I, 85 ff.).

Mit der ihm eigenen Umsicht behandelt Lotze (Medicin. Psychol. S. 560. Mikrokosmos II. S. 352 ff.), in seinem Grundgedanken mit Schleiermacher übereinstimmend, die Frage der Temperamente. Nach ihm bezeichnen die Temperamentsunterschiede die formellen Verschiedenheiten, die sich, theils auf den Anstoß äußerer Reize, theils ohne sie in der Geschwindigkeit, der Mannigfaltigkeit, der Intensität, in der Consequenz oder Unstetigkeit zeigen, mit denen der Wechsel der Vorstellungen, der Gefühle und der Strebungen in den einzelnen Individuen vor sich geht. Daraus ergäbe sich eine unermeßliche Anzahl individueller Temperamente. Während nun aber Lotze der hergebrachten Vierzahl treffend nur das zugesteht, daß sie einzelne ausgezeichnete Formen hervorhebe, in denen sich die verschiedenen Züge zu in sich zusammenhängenden Bildern gruppirt haben, opfert er doch in seiner Weise dem alten Götzen, indem er sehen will, wie in der Entwicklung des Einzelnen und der Gesellschaft sich Analogieen dieser Temperamente theils einfinden, theils einfinden sollten. Und so zeichnet er nun ausführlich diejenigen Formen des geistigen Lebens, welche den verschiedenen Lebensaltern natürlich und für sie wünschenswerth sind. — Kaum eine andere Schilderung wird zu finden sein, welche in gleichem Grade wie die Lotze'sche durch Feinheit psychologischer Entwicklung bestechen könnte; und doch läßt sich auch hier die Mannigfaltigkeit sich kreuzender Gesichtspuncte erkennen, der wir überall in der Lehre von den Temperamenten begegnen. Denn es vermischt sich die Anschauung, welche jedes Individuum durch alle Temperamente hindurchgehen läßt, mit der andern, welche jedem Individuum ein bestimmtes, das ganze Leben hindurch festgehaltenes Temperament zuweist; und durch den Versuch einen normalen Lebenslauf zu zeichnen, den nur wenige begünstigte Individuen darstellen, entfernt sich Lotzes Schilderung von der Absicht, welche sonst die Psychologen leitete, vielmehr die Fächer aufzustellen, in welche alle Individualitäten unterzubringen sind.

Ziehen wir ab, was im einzelnen Treffendes und Pikantes in den endlosen Schilderungen sich findet; sehen wir nur darauf, was an sicherer psychologischer Erkenntnis durch dieselben geleistet worden ist: so wird man sagen müßen, daß die Psychologie bis jetzt mit diesem Capitel, kantisch zu reden, „keinen Staat machen kann." Denn immer bleibt das Grundübel bestehen, daß man einen Namen hat, für den man eine Bedeutung, eine Formel, für die man die Werthe suchen soll, und keine übereinstimmenden und klaren Gesichtspuncte, nach denen diese Aufgabe zu lösen wäre; so macht jeder die Sache auf seine Weise, und die babylonische Sprachverwirrung, welche auf diesem Wege entstanden ist, zeigt sich in nichts besser, als in den überall wiederholten Versicherungen, man dürfe sich unter einem Phlegmatiker nicht einen phlegmatischen Menschen, und unter einem Melancholiker keinen melancholischen denken.

II. Versuchen wir uns zunächst über den Ort, welchen diese Lehre in der Psychologie einnimmt, zu orientiren und die möglichen Aufgaben nicht aus den Namen, son-

dern aus der Sache zu bestimmen: so kann darüber vorerst kein Zweifel sein, daß wer von Temperamenten spricht, nicht von demjenigen sprechen will, worin alle Menschen gleich, sondern von dem, worin die Einzelnen verschieden sind. Ebensowenig ist Zweifel darüber, daß der Unterschied zwischen Gesundheit und Krankheit außerhalb des Gesichtspunctes desjenigen fällt, der von Temperamenten spricht. Fragen wir aber, worin die Gesunden verschieden sind: so fallen zunächst alle die Unterschiede außerhalb der Aufgabe, die sich, wie die Unterschiede des Alters und Geschlechts oder die der Rasse, an unzweideutigen Zeichen äußerlich erkennen lassen. Und ebenso fallen, nach der übereinstimmenden Wendung, welche die Wissenschaft genommen hat, überhaupt alle körperlichen Unterschiede als solche außerhalb der Betrachtung. Wer also von Temperamenten redet, will von demjenigen reden, in was die gesunden Menschen nach der Seite ihres Seelenlebens verschieden sind. Darin liegt bereits eine doppelte Schwierigkeit der Aufgabe enthalten: einmal, daß das geistige Leben nicht direct zu beobachten, sondern nur aus den körperlichen Aeußerungen zu erschließen; und dann, daß in jedem Momente das geistige Leben in seiner individuellen Gestalt nur zu erkennen ist zugleich mit seiner Vergangenheit, durch die es geworden ist. Von jenem Gesichtspunct aus gewinnt die körperliche Aeußerung innerer Zustände eine für die richtige Schätzung des inneren Lebens oft gefahrdrohende Bedeutung, indem die äußere Lebendigkeit und Beweglichkeit nur zu häufig als Maß der inneren angesehen wird; von diesem aus erwächst das Problem, aus einer gegebenen Größe zwei Unbekannte zu bestimmen, nämlich das was der Mensch von Natur und was er durch seine Geschichte ist; und damit die Frage, auf welchem Wege es möglich sei zu ermitteln, wodurch die Menschen von Natur, abgesehen von ihrer Geschichte, verschieden sind.

Begnügen wir uns zunächst damit, dieser Schwierigkeit der Aufgabe bewußt geworden zu sein und fragen weiter: In welchem Sinne und mit welcher Absicht soll von den Verschiedenheiten der Einzelnen geredet werden: so bieten sich einmal zwei Methoden dar, um diese Verschiedenheit zum Bewußtsein zu bringen. Die eine ist die vom Einzelnen ausgehende, welche bestrebt ist, sich von den verschiedenen Individualitäten ihres Gesichtskreises möglichst ähnliche Bilder zu machen; sie ist ein geistiges Porträtiren und die Meister darin sind jene Virtuosen der Charakterzeichnung, die das Bild eines Menschen in künstlerischer Abrundung darzustellen wissen. Was wir so gewinnen, ist eine Gallerie von Individualitäten, deren Grundstock diejenigen sind, welche wir selbst im Leben kennen gelernt, die sich nach allen Seiten durch die Schilderungen der Historiker, noch mehr durch die anschaulicheren der Dichter erweitert. Die bloße aufmerksame Betrachtung und Vergleichung des Einzelnen schärft ganz von selbst den Sinn auch für feinere Unterschiede, und übt auf rein empirischem, oft seiner Regeln und Gründe nicht einmal bewußtem Wege in der Kunst, die einzelnen Aeußerungen menschlichen Geistes richtig auf die bleibenden Eigenschaften zurückzudeuten, aus denen sie entspringen. In dieser Uebung besteht die gewöhnliche Menschenkenntnis, die jedem nöthig ist, der mit Menschen zu verkehren hat. — Aber dieser Weg, die Verschiedenheiten der Menschen zu erkennen, ist nicht der der Temperamentslehre. Nicht die unerschöpflichen Differenzen der Einzelnen will sie aufzählen, sondern sie will allgemeine Begriffe aufstellen, unter welche alle individuellen Differenzen fallen; sie will die obersten Glieder einer Classification geben, und so die Gesammtheit der Einzelnen in Hauptclassen vertheilen, die durch entgegengesetzte Merkmale bestimmt sind. Und der Weg, diese Hauptclassen zu finden, ist derjenige, der immer eingeschlagen worden ist: nicht von der Beobachtung auszugehen, um von hier aus die am meisten ähnlichen in Gruppen zu vereinigen, sondern von der gemeinsamen menschlichen Natur, um in ihr die Seiten aufzufinden, die entgegengesetzte Bestimmungen zulassen, und so durch eine methodische Theilung des Begriffs vorzugehen.

Ehe wir nun fragen, welche Gesichtspuncte für eine solche Eintheilung aufgestellt und in welchem Sinne allein die Eintheilung selbst verstanden werden kann, ist es nöthig, sich noch Rechenschaft darüber zu geben, in welcher Absicht eine solche Eintheilung gemacht werden will, und welchem Bedürfnis sie genügen soll. Die Eintheilung der Menschen nach 4 Temperamenten ist theoretisch werthvoll, wenn sie mir gestattet, jeden Einzelnen leicht unter das eine oder andere zu subsumiren, und daraus dann eine Reihe von Eigenschaften abzuleiten, die nicht unmittelbar gegeben sind, die

ich aber mit Sicherheit erwarten kann; und sie hat praktischen Werth, wenn sie mir gestattet, aus der Subsumtion unter ein Temperament die Regeln der Behandlungsweise abzuleiten, durch die ich einen bestimmten Zweck, z. B. die Abwendung der Gefahren, von denen gerade dieses Temperament bedroht ist, mit Sicherheit erreiche.

Fragen wir nun, nach welchen Gesichtspuncten die Einzelnen nach den Unterschieden ihres geistigen Lebens in entgegengesetzte Gruppen getheilt werden können: so nöthigt uns ein in der Lehre von den Temperamenten oft hervorgetretener Zwiespalt, zunächst den Sinn einer solchen Eintheilung näher zu bestimmen. Es ist der Gegensatz zwischen der Behauptung, daß das Temperament unveränderlich, und der andern, daß es veränderlich sei. Es könnte scheinen, als laufe das auf einen bloßen Wortstreit hinaus, indem man dann eben im einen Falle unter Temperament etwas anderes verstehen müßte, als im andern Falle, im ersten Falle die bloß angebornen, im andern die durch die Lebensentwicklung erworbenen Verschiedenheiten. Aber sobald wir bedenken, daß es in der Auffassung des Menschen zwei entgegengesetzte Richtungen giebt, die rein empiristische, welche alle Differenzen als erworbene, erst allmählich gewordene ansieht, und die nativistische, welche das ganze Leben nur als Entwicklung der mit der Individualität selbst gegebenen angeborenen Bestimmtheit ansieht, so betrifft der Streit die sachliche Frage, ob und in welchem Gebiete es angeborene Differenzen der Menschen giebt. Es ist nun aber offenbar methodischer, nicht zum voraus den Kanon aufzustellen, welche Art von Differenzen gesucht werden soll; weil sonst leicht die ganze Eintheilung mislingen könnte. Das richtige Verfahren ist vielmehr das, vor allen Dingen diejenigen Gegensätze zu construiren, denen wir die Bedeutung von Temperamentsgegensätzen geben wollen, und dann nachzusehen, ob damit mehr bleibende, den Individuen in allen Lebensaltern anhaftende Unterschiede, oder mehr wechselnde Formen getroffen sind, durch die ein Individuum hindurch gehen kann.

Sehen wir uns demgemäß um, wo die Differenzen der einzelnen Menschen liegen: so springt vor allem ein doppelter Gesichtspunct der Unterscheidung entgegen. Es ist die Verschiedenheit der Gegenstände ihrer Thätigkeit, und die Verschiedenheit der Art ihrer Thätigkeit, wobei wieder theils die bloß quantitativen Unterschiede der größeren oder geringeren Energie des einzelnen Thuns und der größeren oder geringeren Schnelligkeit der Bewegung, theils die verschiedene Art der Verknüpfung einer Mannigfaltigkeit einzelner Thätigkeiten zu einem größeren Zusammenhange zu beachten ist. — Nennen wir jenes die materiellen, dieses die formellen Differenzen: so sind für das Zusammenleben der Menschen in erster Linie die materiellen Unterschiede wichtig, weil auf ihnen die gegenseitige Ergänzung der Einzelnen und ihr Zusammenwirken in der menschlichen Gesellschaft und damit alle Cultur beruht. Fragen wir aber, wovon es abhängt, mit welchem Inhalt sich ein menschliches Leben erfüllt, so sind es, neben den äußeren Bedingungen, welche durch die natürliche und gesellschaftliche Umgebung feststehen, Unterschiede, deren natürliche Ursprünglichkeit in der Praxis nie, in der Theorie nur von den extremsten Empiristen geleugnet worden ist, nämlich die Unterschiede der specifischen Begabung für gewiße Gebiete des Vorstellens (Anlagen und Talente), die Unterschiede der Gemüthsart, die sich in herrschenden Neigungen und Willensrichtungen aussprechen (der natürliche Charakter), und die Unterschiede der Dispositionen des Gefühls, vermöge deren Verschiedene von Verschiedenem in entgegengesetzter Weise afficirt werden. — Von dieser materiellen Verschiedenheit läßt sich unschwer, wenigstens in wissenschaftlicher Abstraction, die formelle trennen, wenn gleich beide nicht außer allem Zusammenhange stehen. Die allgemeinsten Gegensätze betreffen hier die Maßunterschiede der allgemeinen Lebendigkeit überhaupt, das Maß des Quantums geistiger Lebenskraft, das in jedem Menschen wirksam geworden ist. Nach diesem allgemeinsten Maßstab stehen uns an dem einen Extreme die trägen und schläfrigen Menschen, an dem andern die lebhaften und von Kraft übersprudelnden; zwischen diesen Grenzpuncten liegen alle Abstufungen des Durchschnittsmaßes lebendiger Kraft, die in der einen oder andern Richtung des geistigen Lebens verbraucht wird. In dieser Mitte aber werden bei gleichem Durchschnittsmaß doch noch Unterschiede bestehen können; bei den einen rasche Beweglichkeit, aber schnelle Ermüdung, bei den andern langsamere, aber gleichmäßiger anhaltende Thätigkeit. Allein diese all-

gemeinen Unterschiede geben nur einen weiten Rahmen, innerhalb dessen noch, bei gleicher Höhe der Scala, alle möglichen bestimmteren Unterschiede Platz haben; denn es ist noch nicht gesagt, in welchem Gebiete geistiger Lebendigkeit vorzugsweise die Kraft sich äußert. Es ist zwar leicht, zunächst die Gebiete einzeln zu messen und dadurch sozusagen die Posten zu gewinnen, aus denen sich die Summe zusammensetzt; also für jeden den Punct auf jeder der Scalen zu bezeichnen, die zwischen dumm und intelligent, zwischen nüchtern und phantasievoll, zwischen unempfindlich und weich, zwischen schwach und energisch liegen, und so ähnlich wie bei jenem Zeugnis aus ingenium debile judicium flebile memoria labilis die Summe zu ziehen totus homo lamentabilis; allein trotzdem daß die Praxis der Schultabellen beweist, daß man mit solchen Werthbestimmungen der einzelnen Kräfte immer noch etwas zu erreichen glaubt, so widerstrebt einer mechanischen Addition und tabellarischen Behandlungsweise die Einsicht, daß wichtiger als das bloße Maß der getrennten Kräfte die Form ihres Zusammenhangs untereinander und das Verhältnis ist, in dem sie in diesem Individuum so, in einem andern anders aufeinander wirken; so daß bei gleicher relativer Kraft der einzelnen Thätigkeiten doch z. B. eine bestimmte Gefühlserregung in A ganz andere Folgen hat als in B und eine ganz andere Reihe von Thätigkeiten auslöst. In diese Unterschiede des Verhältnisses einzudringen, in welchem ein Gebiet des Lebens durch das andere bestimmt ist, würde erst jener Schätzung quantitativer Unterschiede eine tiefere und fruchtbarere Bedeutung geben und zugleich hoffen lassen, die bloß quantitativen Unterschiede, welche eine Scala der relativen Intensität bietet, mit wirklichen Gegensätzen zu einer brauchbaren Eintheilung zu vereinigen.

Versuchen wir nun aus der Natur des geistigen Lebens selbst die möglichen Gegensätze zu entwickeln: so ist der erste und allgemeinste Gegensatz der, den Schleiermacher durch Receptivität und Spontaneität bezeichnete. Die einen sind bildsame Naturen, deren weiches Wachs nach jedem Drucke sich formt, die andern die spröden und scharfkantigen, die selbst einzudringen und ihre Umgebung nach sich zu bilden streben. Im Gebiete des Vorstellens sind jene diejenigen, die ohne Wahl alles aufnehmen, was der Zufall oder der Unterricht ihnen bietet, und deren Hauptthätigkeit im Aneignen besteht; diese dagegen gehen an vielem gleichgültig vorüber oder weisen es widerwillig ab, um desto kräftiger den Weg zu verfolgen, den ihre Natur ihnen anweist. Im Gebiete des Handelns sind jene die abhängigen, leicht bestimmbaren, dienenden, die keiner Aufforderung widerstehen, keinen Zweck festhalten, die Sünder aus Schwachheit und nicht aus Bosheit, deren ganze Haltung von der Gesellschaft abhängt, in der sie leben; diese die selbständigen, eigenwilligen, widerspenstig und trotzig gegen jede Zumuthung, eigensinnig in der Verfolgung einmal gewollter Zwecke, unglücklich, wenn sie sich fügen und dienen müßen und nur zufrieden, wenn andere sie gewähren oder sich von ihnen beherrschen lassen. Und derselbe Gegensatz reflectirt sich auch im Gefühlsleben; denn jene Bestimmbaren werden vorzugsweise die passiven Gefühle in sich erleben, die gegen die Seite des Vorstellens zwischen Langweile und Unterhaltung liegen, gegen die Seite der Strebungen hin aber zwischen Genuß und Entbehrung. Die Spröden aber werden vorzugsweise von den Gefühlen bewegt werden, welche von dem Gelingen und Mislingen der Thätigkeit abhängen, und die im Gebiete des Vorstellens zwischen dem Hunger nach einem werthvollen Inhalt und der Lust des Schaffens oder dem Jubel des εὕρηκα liegen, im praktischen Gebiete aber zwischen dem Zorn und Unmuth, den Hindernisse erwecken, und dem Selbstgefühl des Erfolges. — Andere Gegensätze ergeben sich, wenn wir fragen, in welchem Verhältnis die verschiedenen Richtungen des Lebens gegenseitig durcheinander hervorgerufen werden. Und hier treffen wir darauf, daß in einigen immer am leichtesten auf jede Veranlassung Bewegungen des Vorstellens und die davon abhängigen Gefühle auftreten, in anderen aber umgekehrt alle Lebensmomente am leichtesten zu Begehrungen, Wünschen, Entwürfen, Handlungen ausschlagen. Jene sind die Beschaulichen (Theoretischen), diese die Handelnden (Praktischen); jene die nach innen, diese die nach außen Gewendeten; jene finden ihre Befriedigung in der Wahrheit und Schönheit ihrer idealen Welt; diese in der Umgestaltung der wirklichen Welt. Sowohl bei jenen als bei diesen ist wieder ein Doppeltes denkbar: entweder folgt bei den Beschaulichen der Gang des inneren Thuns vorzugsweise der Natur der

Sache, oder ist er überwiegend bestimmt durch den Einfluß der Gefühle und Stimmungen. Jenes wäre die kalte, objective, philosophische, dieses die gefühlswarme, lyrische, sentimentale Beschaulichkeit. Ebenso auf der andern Seite. Entweder wird das Handeln hervorgehen aus allgemeinen Zwecken und geleitet sein durch den überlegenden Verstand, oder wird es vorzugsweise aus dem Herzen hervorgehen und den Gefühlen des Augenblicks entspringen; jene sind die berechnenden, kaltverständigen, diese die Gefühlsmenschen, die aufgeregten und leidenschaftlichen Praktiker. — Zu diesen Gegensätzen kommt nun, untergeordnet für den Hauptcharakter des geistigen Lebens an sich, aber wichtig für die geselligen Verhältnisse der Menschen, ein weiterer Unterschied hinzu, der sich auf die Aeußerung der inneren Zustände bezieht und von einer Verschiedenheit in der Stärke des geselligen Triebes begleitet zu sein pflegt. Bei den einen findet was in ihnen vorgeht nur schwer den Weg nach außen; es sind die stillen, entweder verschlossenen oder schüchternen Menschen. Bei andern liegt Verstand und Herz auf der Zunge; mittheilsam für alles, was sie bewegt, geben sie zugleich ihren Stimmungen und Gefühlen in lebhafter Mimik Ausdruck, und Freude wie Schmerz äußert sich in lauten Zeichen.

Die Natur der Sache bringt es mit sich, daß alle diese Gegensätze fließende sind; in ihrer Mitte steht überall das normale Durchschnittsmaß, und nur von dieser Mitte aus und an dem Maße derselben gemessen, können wir von einem Ueberwiegen der einen oder andern Seite reden. Es ergiebt sich daraus, daß, wenn wir die allgemeinen begrifflich gefundenen Unterschiede auf die Individuen anwenden wollen, diejenigen, welche den einen oder andern der angeführten Charaktere in ausgesprochener Weise an sich tragen, am seltensten uns begegnen werden, diejenigen, welche sich der Mitte nähern, am häufigsten sind. Es ist genau, wie mit der Körpergröße und den Körperformen, das mittlere Maß ist am reichlichsten vertreten, die Riesen und die Zwerge sind nur in wenigen Exemplaren vorhanden. So bezeichnen die Gegensätze, die wir in jeder Richtung aufgestellt haben, wenn man sie als Beschreibung von Individuen nehmen will, immer nur die Endpuncte von Reihen, sie repräsentiren aber nicht die Mittelpuncte von getrennten Gruppen.

Wie verhält sich nun zu den so gefundenen Unterschieden derjenige, den wir unter dem Unterschied des Temperaments verstehen? — Fragen wir zunächst den populären Sprachgebrauch, so verstehen wir unter Temperament unzweifelhaft das Maß der Erregbarkeit des Gefühls, und bezeichnen damit denjenigen Unterschied der Menschen, nach welchem die einen leicht und die andern schwer, die einen rasch, die andern langsam in eine stärkere Gefühlserregung gerathen. Der einfachste Gegensatz ist der zwischen ruhigem und lebhaftem Temperament; das Extrem des ruhigen ist Unempfindlichkeit des Gefühls, das Extrem des lebhaften ist das stürmische Temperament. Rasch und hitzig ist das Temperament desjenigen, bei dem vorzugsweise die am leichtesten in Handlungen ausschlagenden kurz dauernden Affecte erregt werden; während wir feuriges Temperament dem zuschreiben, der in tiefere und anhaltende Bewegung versetzt wird (feurige Liebe, glühender Haß 2c.). „Reizbares Temperament" aber liegt schon an der Grenze des gesunden Lebens; es ist derjenige Zustand, in welchem kleine Ursachen unverhältnismäßig große Störungen des Gleichgewichts hervorrufen. Die alten Temperamentsnamen aber pflegt die gewöhnliche Sprache genau genommen nicht als Prädicate dessen zu gebrauchen, was sie Temperament nennt, mit Ausnahme etwa des cholerischen, was einfach den zum Zorn geneigten bezeichnet und weiter nichts; der Phlegmatische aber ist nicht bloß der gemüthlich ruhige, sondern überhaupt der träge und in allen Bewegungen langsame; der Sanguinische ist der Mann, der sich nicht deprimiren läßt, sondern immer gutes Muthes bleibt. Melancholisch endlich ist im gewöhnlichen Gebrauch der Name eines Gemüthskranken und eines solchen geworden, dessen trübe Stimmung sich der Krankheit wenigstens nähert. Sanguinisch und melancholisch bezeichnen also nicht Grade der Erregbarkeit, sondern Richtungen des Gefühlslebens nach der Seite der Lust oder Unlust. Im gewöhnlichen Gebrauch also bezeichnen diese Termini durchaus nicht so allgemeine und nach éinem Gesichtspuncte unterschiedene Bestimmungen, wie sie erfordert würden, wenn auch nur in éiner Hinsicht die Gesammtheit der Individuen in verschiedene Classen vertheilt werden sollte. — Die wissenschaftlichen Versuche der

bewußten Willens. Das „Thätigsein", wenn es auch nicht den Anspruch machen kann, gleichbedeutend zu sein mit „Thaten verrichten", ist doch nichts anderes als: mit der dem Subject innewohnenden Kraft Veränderungen in der objectiven oder Gestaltungen in der subjectiven Welt hervorbringen und zwar in einer gewißen Stetigkeit und Folge, die auf freier Selbstbestimmung beruht. Geben wir einem Menschen das Prädicat „thätig", so wollen wir damit nicht nur andeuten, daß er hier und da seine Kräfte gebraucht, sondern daß es ihm ein Bedürfnis ist, sie nach einer bestimmten Richtung zur Wirkung zu bringen. Diese Theilnahme des inneren Menschen an seiner Kraftäußerung, dieses von einem vernünftigen, schaffensfreudigen Willen bestimmte Hinauswirken aus dem Centrum in die Peripherie, diese productive Energie eines geistig-leiblichen Wesens: das ist das eigentliche punctum saliens des Thätigkeitstriebes, den wir eben damit bereits als einen specifisch menschlichen gekennzeichnet haben.

Wie aber alles Triebleben der Seele im Unbewußten beruht und beginnt, so hat auch der Thätigkeitstrieb seine Wurzel im unbewußten Drange der Seele, der Einwirkung von außen eine entsprechende Rückwirkung von innen folgen zu lassen. Wo Kräfte vorhanden sind, da wollen sie auch sich äußern und werden sie daran gehindert, so verwandeln sie sich in ein Streben nach Aeußerung. Da, wo Leben vorhanden ist, auch Kräfte sich entwickeln, so ist, wo Leben auch Streben, ein Drang der Kräfte, sich räumlich und zeitlich zu offenbaren, d. h. thätig zu sein. Die Form aber, unter welcher das Hinauswirken in Raum und Zeit geschieht, ist die Bewegung. Der Thätigkeitstrieb ist zuerst Bewegungstrieb. Mit der ersten Bewegung, die ein lebendes Wesen vollzieht, dämmert das Bewußtsein in ihm auf, daß es eine Sphäre des Lebens hat, die es vom Mittelpunct eigener Thätigkeit zu erfüllen vermag. Bei dem Kinde offenbart sich der Thätigkeitstrieb schon in den ersten Monaten des Lebens auf eigenthümliche Weise und eine umsichtige Erziehung wird schon da auf seine Entwicklung Einfluß üben. Wie es z. B. dem passiven Kinde, das für sich hinbrütend leicht in sich selber versinkt, gut thut, wenn man seinen Blick durch einen hellfarbigen Gegenstand reizt, sein Ohr durch ein Glöckchen zum Horchen anregt und es überhaupt durch öfteren Wechsel des Orts zum Aufmerken veranlaßt: so ist hinwiederum dem unstäten flüchtigen Blick eine Fixirung heilsam und es muß bei solchen Kindern der Flatterhaftigkeit vorgebeugt werden, indem man sie in den ersten Beschäftigungen, Spielen, im ganzen Thun und Lassen an Stätigkeit gewöhnt. Während die Kinder armer Eltern entweder daran leiden, daß ihre Thätigkeit aus Mangel an Anregung zu wenig geweckt, oder, wenn sie heranwachsen, einseitig zur Unterstützung der Eltern in Anspruch genommen wird: so bildet für die Kinder reicher Eltern das Vielerlei von Beschäftigungen und Spielen die Klippe, an welcher die Entwicklung des Thätigkeitstriebes so oft Schiffbruch leidet.

Was du thust, das thue ganz! dieses Wort gilt schon den Kindern. Um es zu erfüllen, muß der Erzieher als oberstem Grundsatz für seine pädagogische Thätigkeit huldigen: Entwickle den Thätigkeitstrieb des Zöglings durch Selbstthätigkeit zur Selbstthätigkeit. Auf jeder Stufe seines Lebens hat der Mensch einen Kreis, den er mit seiner Kraft zu erfüllen vermag. Die Kraft nun aus ihrem Mittelpunct herauszuführen, so daß sie alle Puncte des Umkreises zu gewinnen vermag: das ist nicht nur das Endziel der Erziehung, sondern es muß damit schon von Anbeginn Ernst gemacht werden. Der Trieb ist ja von Anbeginn vorhanden und alle Lust am Dasein und alle Lebensfreude ist ja nichts anderes als Kraftbethätigung. Es ist eine Schöpferfreude, welche der Mensch mit dem höchsten Wesen theilt, das, was in ihm lebt, räumlich und zeitlich gestalten zu können und seine Kräfte nach allen Seiten hin spielen zu lassen. An dieses Hochgefühl knüpft sich das Bewußtsein der Persönlichkeit und der persönlichen Würde, aus ihm entspringt der Lebensmuth und die Lebensfreude überhaupt. Durch jede gelingende Thätigkeit erhält es einen Zuwachs, durch jedes Mislingen geschieht ihm Abbruch. Die Erziehung hat nur insoweit Werth, als sie dieses Gefühl im Dienst des Wahren, Guten und Schönen in der Seele des Zöglings fest gründet und folgerecht entwickelt. Jeder Unterricht ist verfehlt, der nicht die Freudigkeit des Lernens zu erzeugen, Lust und Liebe zur Selbstthätigkeit zu

bieten. Sagt man einem solchen, das Theater führe ja dem Zuschauer nichts andres vor, als die wirkliche Welt; und die Wirklichkeit nach ihren guten und schlimmen Seiten kennen zu lernen sei ja heilsam und nothwendig, jedenfalls können die Blicke des Kindes nicht gegen das Theater der wirklichen Welt verschlossen werden: so antwortet er, daß die poetische Darstellung auch dem Schlimmen einen Reiz gebe, der es als in seiner Art berechtigt hinstelle, also die Reizung, die schon stark genug von der wirklichen Welt ausgehe, noch um vieles erhöhe. Oder will man mit Schiller in seiner Rede vom J. 1784 die Schaubühne sogar zu einer moralischen Anstalt machen, so wird der Theaterfeind sagen, wenn auch ein Bösewicht auf der Bühne von der Nemesis ereilt werde, so sei das doch nur Spiel und wer nicht vorher schon an ein Gericht Gottes glaube, den werde solches Spiel auch nicht davon überzeugen. In der That bleibt auch bei der subjectiv sittenreinsten Darstellung immer die Gefahr, daß dem Zuschauer das Böse, Unkeusche, Zweideutige, was er objectiv aufführen sieht, mehr Wohlgefallen, als die Strafe desselben im letzten Act Schrecken einflößt und moralische Vorsätze in ihm weckt. Auch wenn man nicht unmittelbar vom Standpunct der Ethik, sondern von dem der Pädagogik ausgeht, ist es unter ähnlichen Voraussetzungen möglich, zu solch einem Verwerfungsurtheil zu gelangen. Es ist richtig, daß Kinder irgend etwas neues, glänzendes, unterhaltendes zu sehen höchst begierig sind; aber der Rigorist wird einfach sagen: das sei jene Augenlust, die nach der Bibel zur nächsten Nachbarin die Fleischeslust und das hoffärtige Wesen habe. Wolle man also durchs Theater diese Schaulust etwa auch veredeln, so sei das eben nur die Verfeinerung von etwas sündhaftem.

Wer den Theaterbesuch pädagogisch dennoch gestatten will, der wird in erster Linie von einer etwaigen positiv sittlichen Wirkung, die das Theater haben soll, absehen und sich auf den ästhetischen Standpunct stellen müßen. Wenn von aller Poesie gilt, was in dem Art. Poesie von ihr gesagt ist: „weder lehren noch wirken ist ihre Bestimmung, sondern vergnügen," so gilt das auch von dem Drama und seiner Darstellung; und wenn die Poesie überhaupt auch dem Kinde nicht vorzuenthalten ist, so liegt kein Grund vor, dem Kind gerade diejenige Gattung von Poesie verschlossen zu halten, die am lebensvollsten ihm gegenüber tritt und das helle Kindesauge am freudigsten erglänzen macht. Vollends ein musikalisch begabtes Kind müßte viel entbehren, wenn ihm versagt wäre, hie und da einmal eine Zauberflöte, einen Fidelio, einen Freischütz zu hören. Hier tritt aber sogleich auch ein praktisches Motiv ein, zu musikalischer Bildung ist erforderlich, daß man gute Musik hört — und wie viel kann ein begabter Junge für sein eignes Können aus einer einzigen tüchtigen Aufführung gewinnen!

Wenn wir hiernach den Theaterbesuch — wie für die Alten so für die Jugend — unter die Kategorie des Genusses, also vornehmlich unter den ethischen Begriff des Erlaubten stellen: so können wir selbst zu Gunsten unsrer edelsten und reinsten Dichterwerke den ästhetischen Zweck und Werth nicht mit dem sittlichen vertauschen. Das freilich ist gewiß, daß insbesondere Schiller durch die herrlichen Sentenzen, die er seinen Personen in den Mund legt, dem deutschen Volk und der deutschen Jugend einen Schatz sittlicher Wahrheit und Weisheit geschenkt hat, den wir nicht hoch genug anschlagen können. Aber wir glauben, daß dieser Einfluß des Dichters sich weniger durchs Theater, als durchs Lesen seiner Werke vermittelt; denn wie selten sind im ganzen die Künstler, die solchen Dichters völlig würdig sind!

Sollen wir schließlich die Grenze bezeichnen, innerhalb welcher sich der Erzieher in der Frage unseres Artikels zu halten hat, so kann darüber kein Zweifel bestehen, daß er seinen Zögling von allem leichtfertigen, liederlichen ferne zu halten hat. Ueberhaupt ist nur, was ihm selber, als einem allseitig gebildeten Manne gefällt, auch werth, von der Jugend gehört und gesehen zu werden. Und auch dies mit Unterschied. Je jünger der Zögling ist, desto seltener ist ihm dieser Genuß zu gewähren; je gereifter er ist, um so eher können ihm auch solche Stücke zu sehen erlaubt werden, die vielleicht nicht ganz ohne Flecken sind, wenn nämlich der Erzieher seines Eleven so weit sicher ist, daß derlei unliebsame Stellen auf ihn keinen schädlichen, überhaupt keinen Eindruck machen. Muß demzufolge der Erzieher seine Zöglinge kennen, um zu wissen, wem er mehr, wem er weniger erlauben darf: so bleibt allerdings die allgemeine sittliche Maxime auch in dieser Hinsicht in Geltung, daß jeder, der ein Mann werden will,

wie jeder, der es schon ist, sehr wohl daran thut, sich in allem, was Genuß heißt, knapp zu halten, um sich nichts zu solch einem Bedürfnis werden zu lassen, daß er es nicht entbehren kann, sobald er es entbehren muß.

**Thierquälerei**, s. Gefühllosigkeit.

**Toleranz.** Das Wort Toleranz (Duldung) nehmen wir hier in dem dafür fixirten Sinn, nämlich in seiner Bezogenheit auf Religionsunterschiede und fragen demgemäß, ob und wie die Erziehung dem Kinde, dem Jüngling diese Toleranz als Gesinnung einzuflößen habe. — Duldung setzt zu allererst voraus, daß ich mit demjenigen, an dem oder von dem ich etwas dulde, in einer persönlichen Beziehung und Berührung stehe. Aber auch was in persönliche Berührung mit mir kommt und so gleichsam einen Schatten auf meinen Lebensweg wirft, ist doch nur alsdann Gegenstand der Duldung für mich, wenn es mich belästigt, wenn ich daran zu tragen habe. Hier kommt es nun darauf an, ob die Religion lediglich eine Privatsache ist, mit deren Betrieb der Einzelne gar nicht über den Kreis seines Privatlebens hinausgreift. Das ist sie nicht und kann es nicht sein. Denn sie muß sich ihrer Natur gemäß in einem Cultus äußern; wenn nun der Cultus meines Nachbars ein andrer ist, als der meinige, so wird dadurch ipso facto dieser in Frage gestellt, sofern ich davon ausgehe, der meinige sei der allein richtige und Gott gefällige. Dasselbe ist der Fall in Betreff des Glaubens. Sobald ich einen Glauben andern Inhalts neben dem meinigen sehe, der ebensosehr, wie der meinige, den Anspruch macht, Wahrheit zu sein, so ist damit der Anspruch des meinigen thatsächlich angezweifelt; und diese Thatsache ist eine fortwährende Störung der Ruhe, die mir mein Glaube gewähren sollte. Es ist hiemit klar, daß gegenüberstehenden Glaubensüberzeugungen und Glaubensübungen, sofern sie sich im Leben kreuzen, für ihr gegenseitiges Verhalten nur das Dilemma: Intoleranz oder Toleranz übrig bleibt.

Wenn nun nach dem Grundsatz: „alles, was ihr wollt, daß euch die Leute thun sollen, das thut ihr ihnen" (Matth. 7, 12), die Toleranz jedenfalls eine Tugend genannt werden muß, so wäre dieselbe, wie viele meinen, am besten durch Beseitigung aller Religion herzustellen. Davon sehen wir natürlich ab, nicht nur wegen der Unmöglichkeit und Frivolität dieses Vorschlags, sondern auch, weil bekanntlich die Religionsverächter weitaus zu den Intolerantesten zählen. Ein anderes Mittel, die Jugend zur Toleranz zu erziehen, wäre diejenige Gestaltung des Religionsunterrichts und des religiösen Lebens, wodurch dieselbe lernen würde, alle Differenzen in Religionssachen für nebensächlich zu achten. Das ist der Indifferentismus, von dem einst die Philanthropisten das Heil der Menschheit erwarteten. Allein dieser Indifferentismus läuft schließlich wieder auf absolute Negation aller Religion hinaus; und dazu kommt in Bezug auf das Christenthum noch speciell das Weitere, daß dasselbe absolute Wahrheit zu sein behauptet, und darum in seinem Universalismus nothwendig zugleich exclusiv sein muß.

Hiemit stehen wir dem Anschein nach vor einer schlimmen Alternative. Einerseits drängt uns die Folgerichtigkeit der Begriffe: Einzigkeit des Christenthums, also Exclusivität, also Intoleranz. Andrerseits sagt uns das rein menschliche Gefühl, das durch den Protestantismus der mittelalterlichen Fesseln entledigt, durch die gesammte Bildung der Zeit erstarkt ist: auch der Katholik, auch der Jude u. s. w. haben Anspruch auf unsere Toleranz. Es gilt eine Handhabe zu finden, um uns aus jenem Dilemma herauszuarbeiten; und damit stehen wir unmittelbar vor der praktischen Seite unsres Gegenstandes, vor der Frage: wie können wir unsern Kindern, Schülern, Katechumenen, ohne doch das Bewußtsein der ausschließlichen Wahrheit des evangelisch-christlichen Glaubens zu schwächen, zugleich den Sinn echter Toleranz einflößen?

1. Das Erste und Wichtigste ist, in der jungen Seele den Liebessinn zu pflegen, der alsdann von selber jedem Menschen ohne Ansehen der Person sich zuwendet. Die Parabel vom barmherzigen Samariter ist hiefür ein leuchtender Stern. Selbst wenn dogmatische Bedenken sich im Herzen regen, sie werden sich — zwar vielleicht nicht verstandesmäßig lösen, aber doch beschwichtigen durch jene Uebermacht der Liebe, die dann mit der Kraft eines Instinctes wirkt. — Damit ist aber noch ein verwandtes Stück sittlicher Bildung zu verbinden. Die Intoleranz wird zu einem praktischen Verhalten häufig erst durch Verbindung derselben mit der Herrschsucht, dieser widerlichen Form des Egoismus. Wird nun im Kinde der Egoismus überhaupt nicht gepflegt,

sondern niedergehalten (s. d. Art. Selbstgefühl), so wird er sich auch nicht nach dieser Seite entwickeln; flöße ich demselben den unbestechlichen Rechtssinn ein, der dem Nebenmenschen das Recht, er selbst zu sein, ebenso bereitwillig einräumt, wie wir selber es für uns in Anspruch nehmen, so wird auch der Glaubenseifer an diesem Rechtssinn stets seine feste Schranke haben.

2. Aber auch jene dogmatischen Scrupel dürfen wir doch nicht bloß ignoriren; wir müßen unsre Zöglinge befähigen, über dieselben mit klarer Erkenntnis Herr zu werden. Da ist denn im Auge zu behalten, daß der Protestantismus niemals an die äußere Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kirchengenossenschaft das Heil der Seele gebunden hat. Wenn ferner unsre protestantische Kirchenlehre sagt: nur der Glaube ists, der selig macht, so ist zwar eine Zeit lang dieser seligmachende Glaube allzusehr identificirt worden mit der Glaubensformel; allein unter dem Einflusse des Pietismus, der die fromme Gesinnung, den rechten Herzensglauben statt der Rechtgläubigkeit als Hauptforderung geltend machte, hat sich der ursprüngliche Sinn jenes protestantischen Hauptsatzes wieder klar herausgeschält, wonach er bedeutet, daß die christliche Gesinnung den Werth des Menschen vor Gott bestimmt, also die Bedingung seines Heils ist. Daraus entspringt nun zunächst die interconfessionelle Toleranz, die sich auch dem andersgläubigen Christen gegenüber in dem Grundsatz ausspricht: Wer Christum lieb hat, der ist mein Bruder. Damit ist keineswegs der Unterschied der Confessionen für bedeutungslos erklärt; ich werde meinen Confirmanden vielmehr deutlich machen, daß es z. B. auch dem Katholiken nicht unmöglich sei, eine solche Herzensstellung zu Gott und Christus zu gewinnen, aber daß ihm seine Kirche gerade diese Hauptsache erschwere. — Legen wir nach Obigem der Toleranz das Princip unter, daß man jeden Christen nur nach dem sittlich-religiösen Werth seiner Gesinnung beurtheilen und behandeln soll: so müßen wir freilich zugestehen, daß der Begriff: Gesinnung, christliche Gesinnung an einer gewißen Unbestimmtheit leidet. Aber wenn auch mit Gesinnung und Gesinnungstüchtigkeit ein heilloser Misbrauch getrieben werden kann — einen andern Maßstab haben wir nun einmal nicht als den sittlichen. Dieser kann, wohlgemerkt, da nicht ausreichen, wo es sich um kirchliche Ordnungen handelt; wo es sich dagegen, wie in unsrem Artikel, um den Privatverkehr handelt, um den toleranten Sinn, der der Jugend soll eingeflößt werden, da ist in der That der einzige Maßstab, den wir ihr in die Hände legen können, der sittliche; gegen das Schlechte, Niederträchtige, Gemeine, Unwahre soll unsre Jugend intolerant werden, aber wo sie rechtschaffene Gesinnung warnimmt, da soll sie menschlich mit dem Menschen verkehren lernen. Haben wir diese Gesinnung oben als christliche bezeichnet, so scheint damit freilich der Jude, der Mohamedaner, der Heide vom Genusse solcher Toleranz ausgeschlossen zu sein; allein — und hiemit treten wir noch über das Gebiet der interconfessionellen Toleranz hinaus — das überhaupt ist christlich, den sittlichen Maßstab auch in dem allgemein menschlichen Verkehr anzulegen, d. h. in jedem Menschen den Menschen zu ehren und zu lieben, die in jedem vorhandenen Berührungspuncte herauszufühlen, sich ihrer zu freuen und dadurch einen freundlichen Verkehr zwischen Mensch und Mensch möglich zu machen.

3. Wer der Wahrheit seines Glaubens vollkommenen gewiß ist, der wird viel toleranter sein, als, wem diese innere Klarheit fehlt. Die Unfähigkeit, über die Wahrheit des eignen Glaubens vernünftige Rechenschaft zu geben, während man durch das Vorhandensein abweichender Meinung zu solch einer Rechenschaft sich doch, wenn auch nur stillschweigend, aufgefordert sieht, erregt am allermeisten Zorn und Ingrimm. Hieraus ergiebt sich die pädagogische Regel von selbst: indem du deinen Zögling seines Glaubens gewiß machst, machst du ihn zugleich tolerant; weil er keinen Andersgläubigen zu fürchten braucht, braucht er ihn auch nicht zu hassen.

4. Die alten Theologen haben unter den Glaubenssätzen sogenannte Fundamentalartikel von andern, nicht fundamentalen, also immerhin disputabeln Artikeln unterschieden. Dem denkenden Christen kann allerdings nicht entgehen, daß 1) in der heiligen Schrift selber manche Lehrpuncte auffallend zurückstehen; und 2) daß verschiedene dogmatische Formeln doch nur ein menschlicher, aus bestimmter Zeit stammender Versuch sind, einer religiösen Intuition, einem frommen Gefühl einen vor Misverstand schützenden Ausdruck zu geben, ohne daß dieser doch die Sache in einer für alle Zeiten genügenden Form ausdrückte. So sollte denn auch die Erziehung dem Kinde, die Katechese dem

Katechumenen das Gefühl beibringen, daß z. B. wer von der Höllenfahrt Christi eine andere Ansicht hat, als Luther, darum nicht ein Ungläubiger ist. Aber der Katechet würde nicht wohlthun, zu sagen: Dieser Artikel ist fundamental, jener nicht, sondern er hat ein einfach positives Verfahren einzuschlagen; das, worin alle frommen Christen eins sind, das, was dem Christen Licht in Welt und Zeit, wie in sein eigenes Herz giebt, was ihm das Gewissen schärft und klärt, was ihm Liebe und freudigen Muth einflößt, was ihm Trost und Frieden giebt bis in den Tod — das müßen wir unseren Kindern geben; ihr Christenthum muß nicht eine Reihe von Artikeln, sondern frisches volles Leben sein: — in wem das Christenthum Leben und Wahrheit ist, der ist von selber tolerant; intolerant ist nur, wem es zur Aeußerlichkeit, zur Gesetzlichkeit, zur Phrase oder zur Parteisache geworden.

**Translocation**, s. Versetzung.

**Tugend.** Der Name Tugend hat, wie noch andere für die Sittenlehre höchstwichtige Termini, — wie Pflicht, wie sogar Gewissen — keine biblische Heimat; er ist, wie diese, aus der antiken, heidnischen Ethik erst in die christliche Sprache herübergewandert. So hat denn auch die christliche Sittenlehre erst sehr spät den Tugendbegriff in seiner Allgemeinheit aufgenommen; das Mittelalter kennt zwar die Tugenden und weiß sie nach seiner Weise zu rubriciren, aber es tritt hier die mönchische Auffassung des Sittlichen in den Vordergrund. Für die Reformatoren wie für den Pietismus wiederum war die biblische Sprache und Anschauung maßgebend; Gottes Gebot und der Christen Gottseligkeit sind die dominirenden Begriffe und erst der Rationalismus, weil er das specifisch Christliche auf ein allgemein Menschliches reducirte, ist der eigentliche Tugendprediger und Tugendpoet geworden. Mit dem Rationalismus ist auch dieser Stil wieder von den Kanzeln und aus der christlichen Dichtung gewichen; die Wissenschaft jedoch hat, da sie auch die abstracteren Begriffe nicht entbehren kann und an die biblische Darstellungsform nicht gebunden ist, den Tugendbegriff sich reservirt, ja sie hat durch die Verbindung desselben mit dem Pflichtbegriff und dem Güterbegriff (höchstes Gut) eine ethische Fundamentaltrias gewonnen (s. d. Art. Ethik). Dabei ist, was Schleiermacher schon erkannt, aber in der Ausführung nicht festgehalten hat, von späteren Ethikern als feststehend nachgewiesen worden, daß der Inhalt des Tugend- und des Pflichtbegriffs völlig der gleiche, der Unterschied nur ein formeller ist, nämlich daß ganz das gleiche sittlich Gute, das in der Form der Pflicht als ein Sollen erscheint, in der Form der Tugend schon zum Wollen, ja zum constanten Wollen, zur Gesinnung, noch mehr: zur Fertigkeit, zur persönlichen Sitte geworden ist. Und darum können wir auch unsre Kinder Tugend nur lehren, indem wir sie alle Christenpflichten lehren; gelingt es, die Tugend als Gesinnung und Fertigkeit ihnen durch Angewöhnung, Beispiel und Haussitte so beizubringen, daß das Pflichtbewußtsein erst im reiferen Alter hintennach kommt, und somit nur das dem Geiste klar wird: was man schon längst zu thun gewohnt sei, was man gar nicht mehr lassen könnte, das sei recht vor Gott, das fordre er eben: dann ist der Erziehung ein Meisterstück gelungen. Es wird aber kaum je ein Individuum existiren, dem nicht schon zur Aneignung einer Tugend durch's wiederholte Geltendmachen der Pflicht Impulse gegeben werden müßten; und wenn nur diese Impulse wirksam sind, wenn es nur schon so steht, daß ohne äußere Nöthigung das einfache Pflichtbewußtsein treibt, so ist die Tugend bereits im Werden begriffen.

Wir unterscheiden Tugend und Tugenden, ohne daß darum die letzteren bloß der Plural der ersteren wären. Tugend, von taugen, ist 1) eigentlich ganz allgemein die Tüchtigkeit, speciell aber die sittliche Gesinnungs- und Thatkraft. Ihren Ursprung führt die christliche Ethik auf Gott, auf sein Offenbarwerden in der Erlösung zurück, die im einzelnen Menschen zu einer Neugeburt sich gestaltet. Sogenannte Tugendmittel, Mittel der Selbsterziehung können die Tugend selber nicht hervorbringen, solange diese Basis nicht vorhanden ist; erst auf diesem Grunde ist es dann Sache der christlichen Mündigkeit, daß jeder an sich selber als Erzieher arbeitet. In diesem neutestamentlichen Sinn ist es ganz richtig, daß die Tugend nicht lehrbar sei, so wenig als z. B. die Gesundheit; sie ist die Bethätigung eines Lebens, das aus Gott stammt, aber mit menschlicher Belehrung allein niemanden eingehaucht werden kann. 2) Tugend ist aber, wo sie existirt, doch niemals die bloße Kraft, sondern immer schon eine Fertigkeit,

in dieser Kraft zu handeln; und Fertigkeit setzt immer schon Uebung voraus, so daß hier die sog. Tugendmittel, die Gymnastik der Sittlichkeit, die Selbstübung — und im Stande der Minderjährigkeit das Geübtwerden Platz hat. 3) Endlich ergiebt sich bei der Analyse des Tugendbegriffs als drittes Grundmerkmal die Schönheit, d. h. die das höchste Wohlgefallen erregende Harmonie, das reine Ebenmaß, von welchem die sittliche Thatkraft und die sittliche Fertigkeit beherrscht wird; während im Gegensatze zur Tugend das Laster (s. d. Art.) immer etwas häßliches ist. — Wenn wir sofort von Tugenden in der Mehrzahl reden, so ist es principiell ganz richtig, daß ihr Unterschied nicht durch eine Mehrheit elementarer sittlicher Gesinnungen, durch verschiedene Arten des Willens, sondern einfach durch die Mannigfaltigkeit der Objecte bewirkt wird, auf die sich der eine, sich selbst stets gleiche, tugendhafte Grundwille richtet, und die eben durch ihre Verschiedenheit diesen einen Grundwillen zu verschiedenen Arten des Verhaltens nöthigen. Die Tugenden sind nicht wie die Waaren in einem Magazin vertheilt, so daß jeder nach Belieben die eine wählen, die andre ablehnen könnte; der Mangel einer Tugend wird zur Untugend (Jak. 2, 10). Aber so sehr dieses Verbundensein aller Tugenden durch ihre innere Einheit, die Tugend, sich für jeden in die Aufgabe umsetzt, daß er nach ihnen allen streben soll (Phil. 4, 8. 1, 9—11. Matth. 5, 48): so bleibt diese Gleichmäßigkeit der Ausbildung aller Tugenden doch immer ein Ideal, das jeder nur annäherungsweise realisirt, nicht bloß wegen der uns stets anklebenden menschlichen Unvollkommenheit, sondern auch, weil es das Gesetz der Individualisirung mit sich bringt, daß die Mischung in jedem wieder eine andere ist, daß also bei jedem eine und die andre Tugend stärker in den Vordergrund tritt. Dieses Gesetzes darf sich freilich der Einzelne nicht als eines Vorwands bedienen, um sich der Verpflichtung zu dieser oder jener Tugend zu entledigen, weil ja ein anderer sie übe; und eben darum darf auch der Erzieher nicht sagen: in meinem Zöglinge ist nun einmal nur diese oder jene tugendhafte Anlage und Neigung, also pflege ich auch nur diese. Der Mann von gediegener Sittlichkeit wird gerade darin sich selbst erziehen, daß er die Lücken, die ihm anhaften, auszufüllen sucht, daß er auch, wofür Temperament, Neigung, Geschick und sittliche Kraft in ihm geringer ist, durch Selbstüberwindung sich aneignet; seine persönliche Tugend wird dadurch nicht geschwächt, sie wird sogar das ihn Charakterisirende bleiben, aber er hat sich dann nicht positive Versäumnisse vorzuwerfen, seine Tugend ist, wenn auch im einzelnen nicht mit gleicher Energie und gleichem Erfolg entwickelt, dennoch eine ganze, in sich ungebrochene (vgl. d. Art. Charakter). Noch viel weniger darf der Erzieher sittliche Lücken am Zögling übersehen oder durch das Vorhandensein anderweitiger Tugenden für gedeckt, für entschuldigt achten; denn diese selbst sind noch viel zu wenig fest und solid; hält er mit diesen die sittliche Aufgabe schon für gelöst, so ist die Gefahr sehr groß, daß diese Tugenden selber wieder schwinden, dagegen die Mängel, die man geduldet, zu positiven Fehlern oder gar zu Lastern werden. In dieser Beziehung repräsentirt der Erzieher das Gesetz; was irgend recht, gut und löblich ist, das soll das Kind wollen und thun lernen — ist in ihm das Zeug vorhanden, ein Charakter zu werden, so wird sich dieser gerade aus jener Basis um so reiner von selbst heranbilden, wenn es Zeit dazu ist.

Hievon verschieden scheint die Frage zu sein, ob es nicht besondere Kindestugenden gebe, die der Erzieher zu bewirken und zu pflegen sich in erster Linie müße angelegen sein lassen und die nicht ebenso auch den Mann zieren würden. Der Unterschied des Unmündigen vom Mündigen begründet allerdings eine Verschiedenheit; der unbedingte Gehorsam des Kindes, seine Schüchternheit, dann wieder die kindliche Form der Aufrichtigkeit u. dgl. — das alles wird an einem Kind als Tugend erscheinen, während es in späteren Jahren unmännlich wäre. Allein genauer betrachtet ist dies dennoch nicht ein Unterschied in der Gesinnung des Kindes und des Mannes, also im Wesen der Tugend selber, sondern jenes ist noch eingeschlossen in einen engen Lebenskreis, in dem sich die Gesinnung zuerst bethätigen muß; in dem reiferen Alter erweitert sich dieser Kreis immer mehr, und nun wird allerdings z. B. die Aufrichtigkeit diesem gegenüber sich modificiren, hört aber darum nicht auf, sie nimmt nur die Gestalt der männlichen Wahrhaftigkeit an. Des Kindes Schüchternheit wird zur Bescheidenheit; und der Kindesgehorsam wird zum Gehorsam gegen Gott, sowie der Staatsordnung gegenüber zur Loyalität. Für den Erzieher ergiebt sich daraus die Regel, daß er nicht

die Kindestugend eben in ihrer Art und Gestalt permanent machen will; daß er dagegen selbst dazu helfen soll, jenen engen Kreis allmählich zu erweitern, und darüber wachen, daß nur jener naturgemäße Umwandlungsproceß ungestört vor sich gehen kann. Nur darauf sei hier aufmerksam gemacht, daß unverständige Eltern nicht selten eine Neigung des Kindes, die die Anlage zu einer Tugend in sich birgt, gering achten oder gar unterdrücken, weil sie ihnen unbequem ist, wie z. B. die Ordnungsliebe, die Pünctlichkeit in Bezug auf Schularbeiten, auf Kleidung, den Rechtssinn in Bezug auf Mein und Dein, das Begehren, etwas versprochenes auch zu leisten u. s. w. Ein Kind deshalb, weil es in solchen Dingen vielleicht kleinlich und ängstlich ist, zu verlachen oder zu schmähen oder ihm sein Pflichtbewußtsein als Thorheit auszureden, das ist ein unverantwortlicher pädagogischer Frevel; wir sollten ja froh sein an jedem Anhaltspuncte für sittliche Bildung, den uns des Kindes Naturell darbietet.

Schließlich bleibt noch die Frage übrig: ob die Bildung der Tugend und zur Tugend damit anzufangen habe, daß man zuerst das Centrum feststellt und von da aus die einzelnen Tugenden zu gewinnen sucht, oder ob umgekehrt eine Tugend nach der andern dem Kinde angebildet werden müße, um als höchstes und letztes Resultat die Tugend als Gesammtheit und Einheit aller zu erzielen? Dem oben Gesagten gemäß würde auf letzterem Wege, dem einer mechanischen Zusammensetzung, das Ziel nie erreicht; Lebendiges muß organisch entstehen, die Vielheit aus der Einheit erwachsen. Aber — abgesehen davon, daß wir für den Tugendbegriff nicht bloß die Kategorie der Kraft, sondern zugleich die der Fertigkeit in Anspruch nehmen, — ist die Form der Aneignung auch des sittlich Guten für das Kind immer die Synthese, nicht die Analyse; dem Kinde gegenüber gilt, wie ja seit Pestalozzi ein pädagogisches Dogma lautet, das Elementiren. Der Erzieher weiß und muß wissen, daß, indem er das Kind eine Tugend lehrt, in dieser partiellen Tugend die ganze Tugend schon mitgesetzt ist; aber das Kind weiß das noch nicht und soll und kann es noch nicht wissen, es lernt eine Tugend nach und neben der andern. Daß allem rechtschaffenen Handeln ein Grundmotiv innewohne, das vernimmt es seiner Zeit wohl aus dem Katechismus — Luther beginnt ja jede Erklärung eines Gebotes im Dekalog mit den Worten: wir sollen Gott fürchten und lieben — aber daß nun diese Gottesfurcht und Gottesliebe auch fordert, daß man nicht lüge, das entwickelt sich für des Kindes Bewußtsein niemals von selber aus deren Begriff oder der innern Wirkung der Gottesfurcht und Gottesliebe, so wenig als es die solidarische Zusammengehörigkeit von Kindesliebe und Kindesgehorsam selber entdeckt. Somit kommen wir doch auf den scheinbar paradoxen Satz zurück: Die Jugend kann man die Tugend nur lehren, indem man sie die Tugenden lehrt. Aber je mehr sich die Jugend dem Alter der Reife nähert, um so mehr ist es alsdann angezeigt, ihr ein stets klareres Bewußtsein von der idealen Einheit aller Tugenden beizubringen und dadurch ihnen allen erst den festen Halt in Geist und Willen zu geben, dadurch jede einzelne auf eine höhere Potenz zu erheben. Diese Einheit ist keine andre als die Frömmigkeit; keine Moral weiß irgend eine Tugend zu nennen, die nicht in ihr ihren Ausgangspunct, ihre tiefste Quelle, ihr reinstes Motiv hätte.

**Turnen, Turnkunst, Turnwesen, Turnplatz, Turnhallen, Turnlehrer, Turnlehrerbildung.** Wenn wir heutzutage mit dem Worte „Turnen" die Kunst der methodischen Leibesübung bezeichnen, so verstehen wir darunter in erster Linie die Entwicklung dieser Angelegenheit in Deutschland und unter deutschen Verhältnissen. Ein deutscher Mann Ludwig Jahn, gab der Sache nicht bloß ihren deutschen Namen, sondern auch ihr deutsches Gepräge, so daß das Turnen seitdem als deutsch-nationales Entwicklungsmoment der Geschichte angehört.

Nach Dr. A. Schleicher ist „T u r n e n" ein Lehnwort, das sich schon im 10. Jahrhundert eingebürgert hatte und offenbar auf das lateinische tornare (drechseln, runddrehen) zurückzuführen ist. Da aber tornare selbst wieder nachgebildet worden von *τόρνος* (Dreheisen, Zirkel, Rundung), so stammt unser Turnen auch von diesem *τόρνος* ab, ebenso wie das mittelhochdeutsche „Turnei, Turnier".

Die Bestrebungen für eine pädagogische und methodische Leibesübung zum Zwecke der Ausbildung der Anlagen und Kräfte des Körpers zu Gewandtheit und Kraft, zu Gesundheit und Schönheit, wie sie innerhalb der Culturgeschichte des deutschen Volkes

auftreten, sind jedoch keineswegs die ersten und einzigen. Wenn es zwar richtig ist, daß die Deutschen die Erfinder der Turnkunst für alle Culturvölker der Neuzeit geworden sind, so steht ebenso fest, daß die Griechen dieselbe Bedeutung für die Völker der vorchristlichen Zeit hatten und selbst die erste Anregung zur Entwicklung des neueren Turnens gegeben haben.

Sehr bald gelangten die Griechen zur Erkenntnis von der Bedeutung des Zusammenhangs zwischen Geist und Körper, und fortan war es ein Grundzug hellenischer Anschauung, wonach eine gesunde Seele ohne gesunden Körper eine Halbheit, und beide als Gegenstand der Bildung und des Unterrichts in's Auge zu fassen seien. So kam die gymnastische Leibesausbildung bei den Griechen als eine sittliche und religiöse Thätigkeit zur Geltung, was mit dem altgriechischen Götterglauben im Zusammenhange stand, woraus das Verlangen hervorgieng, an dem lebendigen Leibe das herauszubilden, was das göttliche Wesen in der äußeren Erscheinung zum Ausdrucke bringt.

Im Nationalcharakter der Griechen lag jene Frische und Lebendigkeit, die, verbunden mit der Freude an freier Kraftäußerung, mancherlei leibliche Vorzüge und Eigenschaften zuwege bringen, die dem freien Bürger eines freien Staates so wohl anstehen.

Die Stellung und Bedeutung der Gymnastik im Leben der Griechen wird uns klar werden durch einen flüchtigen Blick auf ihre Erziehungsweise und Jugendbildung, welche drei Richtungen verfolgte: den eigentlichen Elementarunterricht, den Unterricht in den sogenannten Musenkünsten besonders in der Musik und den gymnastischen Unterricht.

Ganz besonders wurde die Verbindung von Musik und Gymnastik von den Alten betont nach dem Ausspruch Plato's: „wer sein Lebenlang allein Gymnastik treibt, wird hartherzig und unbändig; wer sich bloß auf Musik legt, weichlich und weibisch."

Für die Knabenabtheilungen und die Jünglinge (Epheben) waren die gymnastischen Uebungen mit Rücksicht auf ihr Wachsthum systematisch vertheilt und den Gymnasten und Pädotriben als den berufenen Turnlehrern kam die Anleitung zu, und diese hatten für die körperliche Ausbildung der Jugend einzustehen. Als das Resultat einer solchen Erziehung auf gymnastischer Grundlage wird uns darum das Bild von einem griechischen Jünglinge als das vollkommenste Ebenmaß von Kraft und Anmuth entworfen: „Die Sonne hatte ihn gebräunt, die Paläſtra ihn gekräftigt und das gymnastische Oel und Bad hatten ihn geschmeidig und elastisch gemacht für jegliches Geschäft, zu jeglicher Arbeit und Anstrengung jedweder Berufsart."

Weil man den Zweck wollte, so sorgte man auch für die Mittel zur Erreichung desselben. Man brauchte Turnplätze, die in alter Zeit sehr einfach gewesen sein mögen. Später finden sich geebnete mit Platanenreihen umgebene Uebungsplätze, die zuletzt namentlich in größeren und reicheren Städten sich zu wahren Prachtbauten umwandelten, in denen alle Räumlichkeiten vorgesehen waren, deren man für die Zwecke der Gymnastik bedurfte, und so den regelmäßigen Betrieb der Gymnastik zu allen Zeiten und unter allen Witterungsverhältnissen ermöglichen.

Gymnasion nannte man eine solche Anlage (von γυμνός nackt, γυμνάζεσθαι sich nackt üben) und vorsorglich waren hier die Räume abgegrenzt für Knaben, Jünglinge und Männer (Palaestra, Ephebeum, Xysta) nebst dem Stadion für alle Altersstufen.

Außer den eigentlichen Turnräumen enthielt eine solche altgriechische Normal-Turnhalle noch mancherlei Nebenräume zum Warm- und Kaltbaden, zum Salben mit Oel und zum Bestreuen mit Sand, sämmtlich Einrichtungen für den Zweck, die gesundheitlichen Wirkungen der Gymnastik zu sichern oder zu steigern.

Dem ideellen Zwecke der griechischen Gymnastik entsprach auch das System derselben, welches in der Zusammenfassung der 5 Uebungen: Lauf, Sprung, Diskus- und Speerwerfen und Ringen bestand und unter dem Namen Pentathlon oder Fünfkampf bekannt war. Mit Hülfe des Pentathlon wurde jene harmonische Körperbildung erlangt, welche die Griechen besonders hochschätzten einem einseitigen handwerksmäßigen Virtuosenthum der Athleten gegenüber. Darum galt der Fünfkampf als der Kern aller antiken Gymnastik, und Aristoteles berichtet, daß die Pentathlen,

welche in jenen 5 Uebungen gleichmäßig ausgebildet waren, die schönsten Menschen gewesen seien.

In dem lebendigen Abwägen der gegenseitigen Kräfte z. B. beim Ringkampf, in der geistigen Beherrschung aller Leibeskräfte und in dem energischen Sichzusammennehmen einem Feinde oder einer Gefahr gegenüber, erblickten die Griechen ein wesentliches Bildungsmoment ihrer Gymnastik. Das ist schon zu ersehen an dem berühmten Spiele der Jünglinge mit dem großen und schweren Balle „Korykos", der im coryceum an einem Taue herabhieng. Die Jünglinge umstanden ihn im Kreise, und indem sie ihn mit wuchtigen Stößen in Pendelschwingungen einander zuwarfen, übten sie dabei wie am Phantom eines Gegners die Fechtstellungen und abwehrenden Stöße und Hiebe des Faustkampfes.

Während beim Faustkampf der Athleten das Besiegen des Gegners durch regelrechtes Schlagen und Abwehren mit der Faust (die man sogar noch mit verwundenden Riemen und Bleiknoten umwand) angestrebt wurde, umfaßte der Allkampf (Pankratium) den Ring- und Faustkampf, und war in dieser Doppelleistung die höchste Aufgabe der Athletik. Das Gefährliche beim Faustkampfe lag darin, daß die Schläge meist nach dem Haupte gerichtet waren. Allein das wurde noch überboten durch die Kampfweise beim Pankratium, bei welchem es auf Tod und Leben gieng, so daß nicht selten die schrecklichsten Verwundungen und Verstümmelungen vorkamen. Die Vorkommnisse bei diesen Kampfarten hatten im ganzen etwas rohes und barbarisches an sich, das sich nur erklären läßt durch den nationalen Zug im griechischen Volkscharakter, wonach man bestrebt war, ein mannhaftes und herzhaftes Volk zu erziehen.

Gegenüber dieser Richtung auf eine mehr rohe Kraftentwicklung für den Zweck des Kampfes, ist wiederum die altgriechische Tanzkunst oder Orchestik als das Ergebnis einer gebildeten Gymnastik anzusehen. Hier treten schöne und anmuthige Bewegungen in Verbindung mit rhythmischen Schreitungen und plastischen Stellungen, gehoben durch ein charakteristisches Mienen- und Geberdenspiel für den Zweck der Verschönerung weltlicher oder religiöser Festlichkeiten in den Vordergrund. Bei den gymnopädischen Chören, bei den Ballchören und dem herrlichen Waffentanze Pyrrhiche trat diese feinere gymnastische Durchbildung des Einzelnen besonders zu Tage.

Doch den Gipfel- und Glanzpunct aller gymnastischen Bestrebungen und der verschiedenen Richtungen der altgriechischen Gymnastik, bilden die berühmten großen Nationalfeste und Kampfspiele wie sie in den Olympien, Pythien, Isthmien und Nemeen geschichtlich denkwürdig geworden sind. Da nach der Anschauung der Hellenen die geistige und physische Kraft sich am besten im Kampfe bewähre, so richteten sie feierliche Kampf- und Wettspiele, bei denen Gymnastik und Agonistik den Mittelpunct bildeten, eigens ein und pflegten sie mit besonderer Vorliebe.

Als die glänzendsten und großartigsten dieser Festspiele werden mit Recht die Olympien geschildert. Die Ebene Olympia, von Fluß und Bach begrenzt, bildete einen überaus günstigen Festplatz für solch eine große Volksversammlung.

Die neuerdings auf Kosten des deutschen Reichs unter Curtius Leitung daselbst unternommenen Ausgrabungen haben die Hauptplätze und Baulichkeiten Olympia's wieder bloßgelegt und lassen die Altis, den Zeustempel, das Gymnasium, den Hippodrom und andere dem Feste dienende Räumlichkeiten erkennen, die noch in ihren Trümmern Zeugnis geben von der Großartigkeit und Pracht, welche die Griechen bei ihren Kampfspielen und den damit zusammenhängenden Processionen, Siegesmahlen und Opferfesten entwickelten.

Diese höchst merkwürdige Verbindung der Gymnastik mit der Volksbildung, um die Thatkraft der Staatsbürger zu entwickeln, verschaffte schließlich dem griechischen Volke mit eine hervorragende Stellung anderen Nationen gegenüber, welche solcher Erziehung entbehrten. Die Geschichte weist es auch zur Genüge nach, wie jener lebendige Sinn und das kraftvolle Auftreten der Hellenen, sich in ihren politischen und kriegerischen Bestrebungen überall auf das vortheilhafteste geltend machten.

Diese Blütezeit des griechischen Volkes fällt etwa in die Zeit von 600—400 v. Chr. Mit dem Zerfall der Volkssitten hieng auch der Zerfall des Staatslebens zusammen und wir zehren nur noch von den Erinnerungen an jene altgriechische Herrlichkeit. Dem Lehrer oder Turnlehrer aber wird es nicht bloß Interesse, sondern auch Nutzen

gewähren, wenn er sich einmal umschaut in der Geschichte der griechischen Gymnastik, wobei ihm folgende Schriften gute Dienste leisten werden:

Die Gymnastik und Agonistik der Hellenen, von Dr. J. H. Krause. Leipzig, Barth 1841 (21 ℳ).

Dieses in mehreren Bänden vorliegende Werk dürfte das vollständigste und umfänglichste sein, sofern es das geschichtliche und archäologische Material zusammenfaßt, wie es sich in den Schriftstellern der Alten zerstreut vorfindet.

Dem Werke von Krause reiht sich als Frucht gründlicher Quellenstudien nach älteren und neueren Schriftstellern würdig an:

Erziehung und Unterricht im klassischen Alterthum mit besonderer Rücksicht auf die Bedürfnisse der Gegenwart. Nach den Quellen dargestellt von Dr. L. Grasberger. I. Abtheilung: Die Knabenspiele. Würzburg, Stahel 1864 (3 ℳ). II. Abtheitung: Die Turnschule der Knaben. Würzburg, 1866 (4 ℳ 80 ₰).

Außer einigen Gelegenheitsschriften z. B. Olympia, Vortrag von Ernst Curtius, Berlin, 1852. — Ueber den Fünfkampf der Hellenen, von Ed. Pinder, Berlin, 1867 sind für den Lehrer noch hervorzuheben:

Die Gymnastik der Hellenen in ihrem Einflusse aufs gesammte Alterthum und ihrer Bedeutung für die deutsche Gegenwart: Ein Versuch zur geschichtlichphilosophischen Begründung einer ästhetischen Nationalerziehung von Dr. O. H. Jäger. 2. Ausgabe. Eßlingen, Weychardt, 1857 (2 ℳ).

Die Gymnastik der Hellenen. Von Dr. Jul. Bintz. Mit 18 Holzschnitten. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1878 (2 ℳ).

Von einer Gymnastik im Sinne der Griechen findet sich bei dem zweiten Culturvolke des Alterthums, den Römern, keine Spur.

Weder in der Erziehung der Jugend, noch in den Gesetzen des Staates, weder in den Sitten des Volkes, noch in der Feier der Götterfeste: in keinem der Kreise, in welchem das Volksleben sich bewegt, hatte die Gymnastik bei den Römern ihre geeignete Stelle gefunden. Zwar finden sich verschiedene Nachahmungen von griechischen Einrichtungen zum Zwecke der Gymnastik, selbst in den Privatwohnungen der reichen Römer. Auch die glänzenden Schauspiele im Circus und im Amphitheater, wie sie unter dem Namen der circensischen Spiele mit Wettrennen zu Wagen und zu Pferde, mit Thiergefechten und Fechterspielen auftraten, erinnerten in etwas an die Nationalspiele der Griechen, ohne daß man von einer nationalen Gymnastik der Römer sprechen kann. Im allgemeinen legte man einigen Werth auf die gesundheitlichen Wirkungen der Leibesübung, wozu sich namentlich Gelegenheit darbot in den oft prachtvoll hergestellten Thermen oder Baderäumen. Hier fand man weite Räume, welche gymnastischen Uebungen gewidmet waren: Säle, in denen man dem beliebten und sehr ausgebildeten Ballspiele oblag; freie Plätze, auf denen man sich im Ringen und Werfen übte; Bahnen, in denen man um die Wette lief.

Wenn sich so die Gymnastik bei den Römern nicht als Bestandtheil der Jugenderziehung erwies, so legten sie um so größeren Werth auf solche Leibesübungen, die beim Kriegsdienste in Betracht kamen. Was sie mit der pädagogischen Gymnastik versäumten, das holten die Römer bei der Ausbildung ihrer Soldaten mit großer Sorgfalt nach, so daß sich von einer ziemlich ausgebildeten römischen Militärgymnastik sprechen läßt. Es umfaßte dieselbe jedwede Leibesübung, welche für die Wehrtüchtigkeit und die damalige Waffenführung der Soldaten irgend eine Bedeutung hatte. Im besonderen gehörten nach Vegetius das Gehen, Laufen und Springen, Voltigiren, Schwimmen, taktische Uebungen, Lasttragen, Fechten und das Werfen mit dem Wurfspieß oder Pilum als obligatorische Turnübungen für alle Soldaten zum engeren Kreise dieser Wehrgymnastik, mit deren Hülfe die Römer jene wohlgeübten Kriegsschaaren und unbesiegbaren Legionen erwarben, welchen sie die Weltherrschaft verdankten.

Für die Folge tritt nun die christlich-germanische Culturentwicklung als bedeutsam für die Pflege der Leibesübungen zu erzieherischen Zwecken auf. Etwas Aehnliches wie die Militärgymnastik der Römer stellt sich uns zunächst in den Turnieren der Ritterschaft im Mittelalter dar, wobei mit einem allerdings einseitigen Zwecke eine gewaltige kriegerische Turnkunst die Hauptsache bildete.

Diese ritterliche Waffenkunst hatte eine der Gymnastik ziemlich ähnliche Tendenz, nämlich dem Körper die möglichste Kraft, Dauer und Gewandheit zu verleihen, ihn abzuhärten und gegen alle Mühsale der damaligen Kriegsführung zu stählen. Zu diesem Zwecke war für die Ritterjugend von der Buben- bis zur Knappschaft eine wohlberechnete turnerische Ausbildung im Gange.

Die Ritter waren die Turnmeister, unter deren Aufsicht und Obhut die Jugend allerlei Ritterübung zu treiben, starke Speere zu zersplittern, sich gegen Lanzen und Geschoß zu schirmen und sie wieder zu werfen, fleißig angehalten wurden. Auf der höheren Stufe galt es, sattelfest im eisernen Panzer das Roß zu tummeln, sicher Lanze und Schwert zu führen und sich mit jedweder körperlichen Tugend zu schmücken, welche den Ritter zum ehren- und eisenfesten Wehrmann machte. Dazu waren viele turnerische Vorübungen nöthig und die Kampfübungen bei den Turnieren sind ihres bildenden Charakters wegen ihrer Zeit als ein Mittel zur Nationalerziehung der Deutschen wohl in Anschlag zu bringen, auch wenn sich diese Erziehungsweise zunächst nur auf die Ritterjugend bezog. Denn diese ritterlichen Uebungen hatten später auch auf die Leibesübungen des Bürgerstandes ihren anregenden Einfluß.

Die Zeit unmittelbar nach dem Verfalle des Ritterwesens zeigt auch einen auffälligen Rückgang in der Pflege der körperlichen Uebungen. Mit der Erfindung des Schießpulvers veränderte sich das Kampfwesen, wobei zunächst Körperkraft und Waffengewandtheit nicht mehr so entscheidend waren. Auch die damalige kirchliche Richtung war der Uebung des Leibes abhold, indem man eine geflissentliche Verachtung und Erniedrigung desselben als ein Gott wohlgefälliges Werk ansah. Das übte auch auf die Erziehung seinen Einfluß aus, indem diese bei ihrem mönchischen und klösterlichen Charakter keinerlei Bedacht auf die körperliche Entwicklung der Jugend nahm, welche nach der damaligen Schulordnung sogar bestraft wurde, wenn sie ihrer natürlichen Neigung zu leiblicher Bewegung, etwa mit Eislauf, Schneeballwerfen u. dgl. m. folgen wollte.

Endlich trat mit der Reformation eine Wendung zum Besseren ein; Luther selbst war es, welcher seine Stimme auch für die Leibesübung der Jugend erhob. In seinem bekannten Ausspruche: „Darum ist es sehr wohl bedacht und geordnet, daß sich junge Leute üben und etwas Ehrliches und Nützliches vorhaben. Derohalben gefallen mir diese zwo Uebungen und Kurzweil am allerbesten, nämlich die Musika und Ritterspiel oder Leibesübung mit Fechten, Ringen, Laufen, Springen u. s. w. Unter welchen das erste die Sorgen des Herzens vertreibet; das andere machet feine, geschickte, starke Gliedmaß am Leibe und erhält ihn sonderlich bei Gesundheit mit Springen, Rennen u. s. w. Derohalben müßen unsere Knaben ernst und streng auferzogen werden, nicht tändelnd und spielend wie etliche thun. Sie sollen frühzeitig lernen entbehren, die Arbeit lieben, Beschwerden ertragen und keine Anstrengung scheuen; denn sie müßen hinaus in das Leben und auch hinfort in den Krieg ziehen; da ist aber eitel Arbeit und viel Drangsal zu erdulden. Die Tugenden, mit welchen wir unsere Knaben ausrüsten sollen, sind vornehmlich: Gottesfurcht, Arbeitsamkeit, Vaterlandsliebe, Mäßigung, Muth und Demuth. Mit solchen Waffen sind sie zu jeglichem Kampfe wohl gerüstet; denn sie haben eine gesunde Seele in einem gesunden Leibe" — sind die Grundzüge des späteren Turnens gegeben.

Einige Schulmänner jener Zeit, wie Comenius, Trotzendorf und Camerarius zogen schon die körperliche Ausbildung in das Bereich ihrer pädagogischen Bestrebungen. Doch erst die Philanthropen sind als die eigentlichen Turnpädagogen zu bezeichnen, weil sie nach den Anregungen durch Montaigne, Locke und Rousseau jenen längst vorbereiteten Plan einer turnerischen Leibeserziehung mit Bewußtsein aufnahmen und etwa 1780 die Gymnastik als Bestandtheil der Jugenderziehung praktisch ausgestalteten.

In dem Basedow'schen Philanthropin zu Dessau stand einst die Wiege des deutschen Turnens, und im Salzmann'schen Philanthropin in Schnepfenthal stand es bald darauf schon als lebensfähiges Kind auf festen Füßen. J. C. Fr. GutsMuths (geb. 9. Aug. 1759 † 21. Mai 1839), der Mitarbeiter von Salzmann in Schnepfenthal, ist als der erste Turnlehrer Deutschlands zu nennen, welcher nicht bloß regel- und planmäßige Turnstunden ertheilte, sondern die Gymnastik als Erziehungsmittel auch wissenschaftlich bearbeitete. Seine Hauptschriften waren der Reihe nach folgende:

Gymnastik für die Jugend. Schnepfenthal, 1804. — Turnbuch für Söhne des Vaterlands. Frankfurt a/M. Wilmans, 1817. — Spiele zur Uebung und Erholung des Körpers. 4. Aufl. Stuttgart, Hoffmann, 1845. — Katechismus der Turnkunst. Frankfurt a/M. Wilmanns, 1818. — Kleines Lehrbuch der Schwimmkunst. 2. Aufl. Weimar, 1833.

Alle diese in alle Welt verbreiteten Schriften von GuthsMuths bildeten die Grundlage für die Weiterentwicklung des pädagogischen Turnens und brachten den Deutschen den Ruhm ein, die Erfinder der neueren Turnkunst für alle Völker geworden zu sein. GutsMuths knüpfte das Turnen eng an die Bestrebungen der Schule, und der Neuzeit ist es vorbehalten geblieben, seinen Forderungen allgemeiner gerecht zu werden und dadurch den Begründer des pädagogischen Turnens in Deutschland zu ehren.

Gleichzeitig mit GutsMuths war auch H. Pestalozzi für eine pädagogische Auffassung und Behandlung des erzieherischen Turnunterrichtes thätig. In seiner Abhandlung: „Ueber Körperblildung als Einleitung auf den Versuch einer Elementargymnastik. Arau 1802", entwickelt P. eine Reihe von bis dahin unbeachteten Grundsätzen für den Turnunterricht. Er erblickt in dem Turnunterricht ein Mittel, die Körperentwicklung zu fördern im Zusammenhange mit der geistigen und sittlichen Erziehung der Kinder. Seine Absichten werden sofort verständlich durch seinen Ausspruch: „Wir wollen eine Gymnastik, durch welche die Körperbildung geistig betrachtet selbst ein Mittel der Geistesbildung, sittlich betrachtet hinwiederum selbst ein Mittel der sittlichen Entwicklung, und ebenso ästhetisch oder in Hinsicht auf die Kunstfertigkeit des körperlichen Anstandes und der Schönheit betrachtet, ein Mittel der ästhetischen Entwicklung selbst wird." Mit solchen Forderungen überholte Pestalozzi alle seine Vorgänger auf dem Gebiete des gymnastischen Unterrichts, ergänzte GutsMuths als Begründer des eigentlich erziehlichen Turnens und arbeitete hierin unserem Turnpädagogen A. Spieß wirksam vor.

Doch noch zur Zeit der Wirksamkeit von GutsMuths wurde das Turnen durch Fr. Ludw. Jahn (geb. 11. Aug. 1778 † 15. October 1852) aus dem engen Rahmen der Schule herausgehoben und als Mittelpunct nationaler Bestrebungen öffentlich und vor jedermanns Augen als Gemeingut des deutschen Volkes zur Geltung gebracht. Durch zwei Schriften: „Deutsches Volksthum. Lübeck, Niemann & Co. 1810" und „Die deutsche Turnkunst zur Einrichtung der Turnplätze, Berlin, 1816," ist die Richtung der Jahn'schen Turnbestrebungen gekennzeichnet. In seinem „Volksthum" entwickelt J. den Plan zu einer echt volksthümlichen Erziehung der Deutschen. Seine hier niedergelegten Wünsche und Hoffnungen für Entwicklung, Freiheit, Größe und Wohlfahrt seines innig geliebten deutschen Vaterlandes fanden viel Anklang bei allen Patrioten und machten ihn zugleich zum geistigen Wiedererwecker des deutschen Volksthums. Der hier durch Jahn und seine Zeitgenossen, wie Fichte und Scharnhorst, erklingende Ruf nach Volksbildung und nach einem volksthümlichen Heere brachte uns die Volksschule und die allgemeine Wehrpflicht, zwei Einrichtungen, welche sich als Grundpfeiler der Größe Deutschlands bewährt haben und in ihrer vollen Bedeutung im Jahre 1870 hervortraten, mit welcher Zeit sich überhaupt so viele Träume Jahn's verwirklichten.

Mit der Eröffnung des ersten öffentlichen Turnplatzes in der Berliner Hasenhaide (1811), und mit dem Erscheinen der deutschen Turnkunst tritt Jahn epochemachend ein in die Geschichte des deutschen Turnwesens. In der „deutschen Turnkunst" legte Jahn in Gemeinschaft mit H. Eiselen (geb. 27. Sept. 1793 † 22. Aug. 1846) sein Turnsystem nach seiner methodischen Ordnung und technischen Durchführung nieder. Wie im deutschen „Volksthum" eine Pädagogik vom idealen Gesichtspuncte aus geboten war, so erhalten diese Ideen ihren praktischen Ausdruck für einen einzelnen Zweig der Erziehung in der „deutschen Turnkunst," dem Hauptwerke Jahn's. Hier erhalten die schon von GutsMuths überlieferten Turnarten ihre Erweiterung namentlich durch die Uebungen am Schwingel. Das Gerätheturnen herrscht in diesem Turnbuche vor; die Reck- und Barrenübungen treten als neu und sehr ausgiebig behandelt auf. Sonst giebt das Buch auch noch genauere Auskunft über Turnplatzeinrichtung, Turnzeug und alle hier einschlagende Fragen. Damit war für die damalige Zeit dem Bedürfnisse einer Turnschule für Lehrer vollständig genügt. Doch überall betont Jahn in seinem

Werke den sittlichen Geist des Turnwesens, prägte seinen Schülern den Satz ein: „frisch, fromm, fröhlich, frei," und lehrte sie auch darnach zu leben. Darnach waren ihm die Leibesübungen zwar die Hauptsache; allein er benutzte sie zugleich als ein Mittel zur Erweckung deutschen Sinnes, für Erziehung zur männlichen Rüstigkeit und charakterfesten Tüchtigkeit. Somit wollte die Jahn'sche Turnschule alle Turnübungen, Turnspiele, Turnfahrten 2c. nur nach ihrer Erziehungsbedeutsamkeit aufgefaßt und behandelt wissen. Das Turnziel Jahn's umfaßte drei Entwicklungen: Leibesübung — Belebung der Gemeinschaft — Ausbildung volksthümlichen Wesens.

Eigenthümlich war der Jahn'schen Turnschule die Eintheilung der 3—4stündigen Turnzeit in Turnschule — Turnkür und Turnspiel. Namentlich auf das Turnspiel legte Jahn großen Werth, damit nach der strengen systematischen Uebung die Turner sich alsdann in gemeinsamer Thatäußerung freier und zwangsloser herumtummeln sollten. Diesem Zwecke dienten auch die Turnfahrten.

Noch ist hervorzuheben, daß Jahn mit den Turnplätzen auch einige andere Bestrebungen verknüpfte, die ihm zur Pflege vaterländischer Gesinnung beachtenswerth erschienen. Reinigung und Ausbau der deutschen Sprache, Belebung der deutschen Geschichte und Einführung einer deutschthümlichen Kleidung.

Mit dem Turnen bildete Jahn zugleich eine naturwüchsige Turnsprache, und wie er die Sitten reinigen wollte, so hielt er auch auf Reinigung der deutschen Sprache, indem er alles Fremde und Wälsche ausmerzte und dafür verschollene Urwörter wieder auffrischte. Nächstdem war es die deutsche Geschichte, welche Jahn von den Turnplätzen aus durch geschichtliche Erinnerungen, Verherrlichung deutscher Heldensagen und Gedenkfeiern großer Männer und Ereignisse der Turnjugend näher führte, um dadurch die jugendlichen Herzen für des Vaterlandes Größe und Ehren zu erheben und zu begeistern. Mit den Bestrebungen Jahn's für Erweckung der Deutschheit hieng es zusammen, daß er seinen Turnern Einfachheit und Natürlichkeit auch in der Kleidung predigte und gegen die Nachäfferei ausländischer Moden eiferte. Darum legte er den altdeutschen Rock mit Stehkragen, weite Beinkleider und eine leichte Kopfbedeckung an und schritt seinen Schülern mit übergeschlagenem Hemdkragen im bloßen Halse voran, damit auch sie seinem Beispiele folgen und sich in dieser einfachen und kleidsamen Gleichtracht als Gleichgesinnte und Stammesangehörige fühlen lernten. Diese also gekennzeichnete erfolgreiche Wirksamkeit Jahn's als öffentlicher Turnlehrer fällt in die Zeit von 1810—20 und war nur unterbrochen durch den Kriegszug der Jahn mit seinen Turnern in der Heldenschaar der Lützower zur Befreiung seines Vaterlandes nach Frankreich führte.

Jene große Zeit der Freiheitskämpfe erhob Jahn wie sein Turnwerk; sie ließ ihn aber auch wieder fallen. Mannigfache Verwicklungen, widrige Zeitumstände, unheilvolle Misverständnisse und Verdächtigungen brachten den gefeierten Mann in Kerkerhaft und Verbannung, und alle Turnanstalten, die in seinem Sinne und Geiste geleitet waren, wurden 1819 geschlossen. Jahn ist seitdem für das Turnen nicht mehr thätig gewesen; doch erlebte er es noch, daß er 1840 in seine Ehrenrechte wieder eingesetzt und seine Turnbestrebungen an höchster Stelle wieder richtiger gewürdigt wurden. Doch wenn auch heutzutage das Turnen, namentlich für die jüngern Altersstufen eine vielfältig veränderte Ausgestaltung erhalten hat, so werden die Turnlehrer der Gegenwart doch immer zurückgreifen müßen zur Jahn'schen „deutschen Turnkunst", diesem Haupt- und Grundbuche des deutschen Turnens, um sich zu erwärmen für die erhabenen Ziele dieses deutschen Kernmannes. Die deutschen Turner und Turnlehrer haben denn auch das Andenken ihres Altmeisters hoch in Ehren gehalten, ihm auf seinem Grabhügel zu Freyburg a./U. ein Denkmal errichtet, ihm auch ein prächtigeres Standbild auf dem Turnplatze der Berliner Hasenhaide gewidmet und seinen 100jährigen Geburtstag mit einer allgemeinen Feier festlich begangen.

Für jeden Pädagogen und Turnfreund bietet das vielbewegte Leben des „Turnvaters" viel der anziehenden und belehrenden Einblicke, wie das dargelegt ist in dem Werke: „Friedrich Ludwig Jahn's Leben von Dr. H. Pröhle. Neu bearbeitet von Prof. Dr. C. Euler. Stuttgart, C. Krabbe 1878. (4 ℳ)."

Der Druck, welcher bis zum Jahre 1840 nach Jahn's Verhaftung auf dem Turnen lastete, konnte nur allmählig gehoben werden. Mehreremal war das Turnen zur

Streitfrage geworden. Die bekannten „Turnstreitigkeiten" kurz vor der allgemeinen Turnsperre riefen tüchtige Kämpfer in die Reihen der Gegner und der Freunde des Turnens, welche die Schatten- und Lichtseiten hervorhoben und sich um die sittliche, politische und diätetische Seite der Sache drehten. Passow's: „Turnziel. Turnfreunden und Turnfeinden gewidmet. Breslau 1818", eine glänzende Vertheidigungsschrift, fand seine Gegnerschaft in der Schrift des geistreichen Heinr. Steffens: „Turnziel. Sendschreiben an die Turnfreunde. Breslau 1818" und: „Karrikaturen des Heiligsten. Leipzig 1819." Dr. Wilh. Harnisch trat mit der Schrift: „Das Turnen in seinen allseitigen Verhältnissen. Breslau 1819" im Interesse der Schule für die Turnsache ein und Prof. Dr. v. Könen gelang es, mit seiner Schrift: „Leben und Turnen, Turnen und Leben. Berlin 1819" die Bedenken gegen den gesundheitlichen Werth des Turnens schlagend zu widerlegen, und E. Mor. Arndt war gleichfalls ein eifriger Rufer im Turnstreit mit seiner Schrift: „Das Turnwesen nebst einem Anhang. Leipzig, Weidmann." Schätzbares literarisches Material wurde durch jene Streitepoche für das Turnwesen gewonnen, ohne dasselbe vor dem Banne zu schützen.

Doch der bekannte Schulstreit, welcher 1836 durch die Schrift des Dr. Lorinßer: „Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen" angeregt wurde, richtete die allgemeine Aufmerksamkeit auf die bis dahin verbotenen und vernachläßigten Turnübungen, deren Wiedereinführung von ärztlichen wie pädagogischen Auctoritäten befürwortet wurde. Die preußische Regierung gieng nach einer Cabinetsordre Wilhelms IV. im J. 1844 mit wichtigen Verordnungen vor, wonach wohlgeordnete Leibesübungen für die gesammte Schuljugend als nothwendiger Bestandtheil der Erziehung in den Kreis der Volkserziehung aufgenommen wurden. So wurde denn sehr bald dieser wesentliche Theil der Jugendbildung wieder in seine Rechte eingesetzt.

In jener Zwischenzeit der Turnsperre bestanden nur vereinzelt einige Turnanstalten, wie die von Eiselen in Berlin, welcher auch unter ungünstigen Zeitumständen den Grundgedanken des Turnens besonnen festhielt. Desgleichen entwickelten die Turnanstalten zu Frankfurt a. M. und Magdeburg, wie auch an mehreren Gymnasien, Seminaren und Lateinschulen in Württemberg, dessen Regierung sich an der Verfolgung des Turnens nie betheiligte, eine verdienstliche Thätigkeit zur Förderung des Turnwesens auch unter erschwerenden Verhältnissen. Als Turnlehrer der Magdeburger Turnanstalt wirkte der Arzt Dr. med. Koch, dem wir eine wichtige, aus unmittelbarer Sachkenntnis hervorgegangene Schrift verdanken: „Die Gymnastik aus dem Gesichtspuncte der Diätetik und Psychologie. Magdeburg, Creutz 1830."

Doch darf hierbei das Verdienst nicht übersehen werden, welches sich Adolf Werner (geb. 4. Febr. 1794 † 17. Jan. 1866) dadurch erwarb, daß er in jener turnlosen Zeit die öffentliche Aufmerksamkeit auf die vergessenen und verbotenen gymnastischen Uebungen lenkte, selbst wenn das in fast marktschreierischer und in pädagogischer Beziehung bedenklicher Weise geschah, wie das Maßmann mit den Worten andeutet: „In dieser Gymnastik weht der böse Geist der Spielerei, Ziererei und höchsten Unnatur." In Dresden wirkte Werner von 1830 ab als öffentlicher Turnlehrer und machte viel Aufsehen durch die glänzenden Turnprüfungen, die er mit seinen Schülern und Schülerinnen öffentlich veranstaltete. Werner begriff den Turnplatz vorwiegend als eine Schaubühne und bei dem Bestreben, bei allen gymnastischen Uebungen die ästhetische Seite hervorzuheben, verfiel er in den Fehler der angenehmen Unterhaltung und spielenden Tändelei, womit es ihm zwar gelang, die nach dem äußeren Scheine urtheilende Menge zu befriedigen, nicht aber die Sachverständigen und ruhig prüfenden Erzieher. Von den zahlreichen Schriften Werners haben nur einige Interesse für den Lehrer: Das Ganze der Gymnastik. Meißen, Goedsche 1834. Gymnastik für die weibliche Jugend. Meißen Ebenda 1834. Amöna oder das sicherste Mittel, den weiblichen Körper zu bilden und zu kräftigen. Dresden, Arnold 1837. In Dessau, wohin W. 1839 als Director einer gymnastischen Akademie berufen wurde, hat er sich Ruf und unbestrittene Verdienste als Orthopäd erworben.

In ganz anderem Sinne und Geiste wirkten um dieselbe Zeit im Süden Deutschlands zwei verdiente Männer für die Turnsache. Dr. H. F. Maßmann (geb. 15. Aug. 1797 † 3. Aug. 1874) ein hervorragender Schüler Jahn's, dessen Schrift:

„Altes und Neues vom Turnen. Berlin, H. Schulze" beachtenswerth ist, weil sie die Grundsätze darlegt, welche für M. maßgebend waren, als er von München 1843 als Oberleiter des Turnwesens in Preußen nach Berlin zurückberufen wurde.

Ferner hat der in Stuttgart thätig gewesene Dr. Fr. W. v. Klumpp (geb. 30. April 1791 † 12. Juli 1868) einen gar guten Ruf in der Geschichte des Turnwesens. Seine Thätigkeit als Turnlehrer, Turnschriftsteller, schwäbischer „Turnvater" und als Turnreferent im Oberstudienrath, war für seine engere Heimat überaus fruchtbringend; für weitere Kreise ist seine Schrift: „Das Turnen. Ein deutsch-nationales Entwicklungsmoment. Stuttgart, Cotta 1842" als eine classische zu bezeichnen und seine Auffassung der Turnfrage zunächst im Sinne Jahn's wird ihren bleibenden Werth behaupten. Einen schätzbaren Nachtrag gab er mit der Abhandlung: „das Turnen als Bestandtheil einer nationalen Erziehung. Stuttgart 1860." Neigte sich K. später dem für die Schule mehr ausgiebigen Spieß'schen Turnen zu, so trat zuletzt bei ihm ein bemerkenswerther Umschwung zu Gunsten der Bestrebungen Dr. O. H. Jägers ein, weil dieser in seine Gemeinübungen mehr manneswürdige Anstrengung und männlichen Ernst zu legen verstand, welche Eigenschaften nach Klumpp's Meinung namentlich in seinem ursprünglichen Ideale, dem Jahn'schen Turnen, zu Hause waren. Diesen veränderten Anschauungen begegnen wir in Klumpp's letzter Schrift: „Die Erziehung des Volkes zur Wehrhaftigkeit. Stuttgart, 1866."

Seitdem Preußen 1842 mit der Wiedereinführung des Turnunterrichtes die Initiative ergriffen, befand sich auch die äußere und innere Entwicklung des Turnens in aufsteigender Linie.

Zunächst freilich stellte sich heraus, daß die Turnmethode und die systematische Begründung des Turnens als Körperbildungslehre seit dem Eintritt der Turnsperre kaum merkliche Fortschritte gemacht hatten. Man zehrte noch von den Jahn'schen Errungenschaften und übersah dabei, daß eine andere Zeit mit ganz anderen Forderungen gekommen war. War das Jahn'sche Turnen unter den Einflüssen der Bestrebungen nach Befreiung von der Franzosenherrschaft organisirt und gehoben worden, so fiel nun die dadurch angezeigte Richtung weg und es wurde nothwendig, der Turnsache andere Stütz- und Zielpuncte zu geben. Indem man die bis dahin geltende Jahn'sche Turnschule als nicht mehr zeitgemäß erachtete, warf man ihr außerdem vor, daß sie in ihrer Technik noch mancherlei Lücken und Schwächen zeige, das Gerätheturnen mit Aufstellung zahlreicher Uebungsreihen an künstlichen Vorrichtungen zu sehr in den Vordergrund stelle und überhaupt einseitig sei, so daß es dem Körper durch übertriebene Uebungen mehr schade als nütze, einen plumpen und schlotternden Gang und überhaupt eine schlechte Körperhaltung zuwege bringe. Die Rücksicht auf harmonische Körperbildung wurde vermißt und man fand deshalb um so weniger Befriedigung, als Prof. Maßmann, an die Spitze des preußischen Turnwesens gestellt, das Turnen genau in derselben Weise aufzunehmen begann, wie es 1819 liegen geblieben war. Der preußischen Regierung erschien diese Richtung des Turnwesens als unfruchtbar und sie gerieth auf den Ausweg, die sogenannte schwedische Gymnastik zu begünstigen und das deutsche Turnen zeitweilig bei Seite zu stellen.

Während in Deutschland das Turnen darniederlag, hatte sich die Sache in Schweden weiterentwickeln können. Schweden hatte seinen Jahn in P. H. Ling (geb. 15. Novbr. 1776 † 9. Mai 1839) gefunden, welcher den Gedanken der Leibesübung mit Vorliebe erfaßte, theoretisch begründete und praktisch durchführte. In dem Streben nach harmonischer, vollendeter Menschenbildung forderte Ling eine rationelle Grundlage der Leibesübungen auf physiologischer Basis und erfand so „eine Lehre der Körperbewegungen in Uebereinstimmung mit den Gesetzen, welche im menschlichen Organismus liegen." Bewegungen, deren physiologische und psychologische Bedeutung nicht nachzuweisen war, verloren von diesem Gesichtspuncte aus allen Werth, so daß hiernach auch die deutsche Turnkunst als Empirie verworfen wurde. Mit dieser Richtung hatte die schwedische Gymnastik einen nicht unbedeutenden Vorsprung gewonnen, wenn wir erwägen, daß schon 1815 in Stockholm eine Turnlehrerbildungsanstalt errichtet wurde. Es war nicht zu verkennen, daß diese schwedische Turnschule mancherlei Anregendes bot und auch für die Fortentwicklung des deutschen Turnens das Princip zur Geltung brachte, die Auswahl der Uebungen nach physiologischen, ethischen und

ästhetischen Rücksichten zu treffen. Auch war es ein Vorzug, daß diese Schule die Einfachheit und Natürlichkeit der Turnübungen besonders betonte. Allein es stellte sich auch heraus, daß die vorwiegende Geltendmachung anatomisch-physiologischer Gesetze dem ganzen Turnbetriebe den Charakter des Schwerfälligen und Langweiligen verlieh, der die Turnjugend wenig befriedigte. Man nannte die schwedische Gymnastik eine abstracte Muskellogik, die in ihrem praktischen Betriebe zu einem unlebendigen Schematismus führen müße. Diese Angriffe richteten sich namentlich gegen den Dirigenten der preußischen Centralturnanstalt H. Rothstein (geb. 28. Aug. 1810 † 23. März 1865), welcher als Verfasser vieler Schriften im Sinne Lings und namentlich des umfänglichen Werkes: „Die Gymnastik nach dem Systeme des schwedischen Gymnasiarchen P. H. Ling. Berlin, Schröder" bekannt geworden. Dieser gieng in seinem wissenschaftlichen Rigorismus so weit, die Hauptgeräthe des deutschen Turnens, namentlich den Barren zu verwerfen und an dessen Stelle das unpraktische Turngeräth „Querbaum" zu setzen. Nach Beseitigung des Hauptvertreters des deutschen Turnens, F. Maßmann, stellte sich dem Bestreben, Lings Turnen zur ausschließlichen Geltung zu bringen, eine heftige Opposition entgegen, an welcher sich aus turnerischen Kreisen Maßmann, Spieß, Kloß, aus den Kreisen der Mediciner Virchow, Bock, Ed. Richter und namentlich Dübois-Reymond betheiligten. Die Unhaltbarkeit und die theoretischen Uebertreibungen der Rothstein'schen Schule nach Ling wies besonders Dübois-Reymond in den Streitschriften: „Ueber das Barrenturnen und die sogenannte rationelle Gymnastik. Berlin, Reimer 1862" und „Rothstein und der Barren. Berlin, 1863" als Mann der Wissenschaft und Kenner des deutschen Turnens schlagend nach. Als auch die wissenschaftliche Deputation für das preußische Medicinalwesen sich im Sinne der Vertreter des deutschen Turnens ausgesprochen hatte, endigte dieser zur Aufklärung der verschiedenen Ansichten und auch den Fortschritten des deutschen Turnens dienliche Streit mit einem Siege des deutschen Turnens. Der Lehrer sei bei dieser Gelegenheit noch hingewiesen auf das Werk: „Ling's Schriften über Leibesübungen aus dem Schwedischen übersetzt von Dr. H. F. Maßmann. Magdeburg 1847" woraus ersichtlich ist, daß die Ling'sche Schule namentlich die sogenannten Stöbübungen ausbildete, Widerstandsbewegungen, wobei zwei oder mehr Turner in Wechselwirkung zu einander treten, um durch Widerstand oder Unterstützung die Wirkungen der Muskelübung zu localisiren oder zu erhöhen. Es lag darum im Wesen der Ling'schen Gymnastik, daß sie besonders therapeutischen Zwecken dienen konnte und so für medicinische Heilanstalten brauchbar wurde, wie das Prof. Ed. Richter in der Schrift: „die schwedische nationale und medicinische Gymnastik. Dresden, 1845" nachweist.

Fast um dieselbe Zeit, als die schwedische Gymnastik officiell in Preußen eingeführt wurde, trat auch eine wesentliche Reform des deutschen Turnens selber in den Vordergrund, welche durch A. Spieß (geb. 3. Febr. 1810 † 9. Mai 1858) angebahnt worden war.

Schon in seinen theologischen Studienjahren und der darauf folgenden Lehrerlaufbahn fand Spieß als talentvoller Pädagog vielfältige Veranlassung, dem Turnen näher zu treten. Und als man ihn aus seiner Heimat Darmstadt als wohlbestallten Hauptturnlehrer nach Burgdorf in der Schweiz berief, bewährte er seinen Erzieherberuf zunächst durch die geniale Art, womit er das Turnen zu einem ethischen Bildungsmittel erhob und dasselbe durch eine eigenthümliche methodische Ausgestaltung der Schule näher führte und mundgerecht machte. Denn das Turnen wird niemals zu einer volksthümlichen, auf die gesammte Jugend ausgedehnten Erziehungs-Angelegenheit, wenn es nicht auf das engste mit der öffentlichen Schule in Verbindung gesetzt wird.

Jahn wollte die Turnanstalt als Gegensatz zur Schule zur Geltung bringen; Spieß stellte das Turnen mitten in die Schule und ihre Bestrebungen hinein und wurde so der Schöpfer des deutschen Schulturnens.

Welch bedeutende Vortheile für den Jugendunterricht daraus erwuchsen, wie entschieden die Schule an Einfluß auf die sittliche und Charakterbildung ihrer Pflegebefohlenen dadurch gewann, daß die Ausbildung des jugendlichen Leibes und Geistes unter ihre natürliche Einheit gestellt wurden — das können nur diejenigen dankbar würdigen, welche von der Nothwendigkeit, den echten Schulgeist zu heben und zu kräftigen, überzeugt sind.

Dadurch, daß Spieß nun beim Turnunterrichte auch die jüngeren Altersstufen bei beiden Geschlechtern in's Auge zu fassen hatte, kam er bald zu der Ueberzeugung, daß ihm die bis dahin befolgte Jahn-Eiselen'sche „deutsche Turnkunst" nicht mehr genügen konnte, weil dieses Werk vorwiegend eine zu künstliche Aufstellung von Turnübungen an ungewöhnlichen Hang- und Stützflächen bot, während er für seine nächsten Zwecke die einfachen und natürlichen Uebungen in den gewöhnlichen Zuständen des Stehens und Gehens brauchte nach dem Grundsatze Pestalozzi's, wonach der Anfangspunct aller körperlichen Ausbildung in den natürlichen Anlagen des menschlichen Organismus selbst zu suchen sei.

So gelangte Spieß zur Bearbeitung seines ersten Werkes: „Das Turnen in den Freiübungen für beide Geschlechter. Basel, Schweighauser 1840," welches den ersten Theil und überhaupt das Fundament seiner „Lehre der Turnkunst" bildete. Mit diesen Freiübungen sollten die Turner in den natürlichen Zuständen gleichmäßig ausgebildet werden, um zu einem höheren Grade freier Beherrschung des Leibes und zu kunstvoller leiblicher Geberdung zu gelangen. Durch dieses einfache, vielseitige und sinnvolle System der Leibesübung gab Spieß der Turnkunst erst den kunstmäßigen Charakter. Da er es bei seinem Turnunterricht mit größeren Turnclassen zu thun hatte, so wurde er bei Behandlung der Freiübungen sehr bald auf solche turnerische Uebungen hingewiesen, welche das Verhalten des Einzelnen zum Gesammten bestimmen, damit er bei seiner Aufstellungs- und Bewegungsweise mit der Genossenschaft die mannigfachsten und schnell wechselnden Veränderungen vorzunehmen lernt. Diese systematische Bewegung der geordneten Massen standen mit den Freiübungen in engster Verbindung, und die wissenschaftliche Bearbeitung dieser „Ordnungsübungen" unternahm Spieß im 4. Theile seiner Turnlehre unter dem Titel: „Das Turnen in den Gemeinübungen in einer Lehre von den Ordnungsverhältnissen bei den Gliederungen einer Mehrzahl. Basel, 1846."

Mit diesen beiden neuen Turnarten wurde der Turnlehrer in den Stand gesetzt, seine Turnschüler zu geordneter Aufstellung und Betheiligung an und von Ort, zu gleichmäßiger, taktgemäßer und rhythmischer Ausführung einfacher und zusammengesetzter Thätigkeiten anzuhalten und so die gleichmäßige Erziehung der Jugend zu kunstgeübter Kraft und Anstelligkeit zu fördern. Solche turnerische Gemeinübungen ersetzen ihrer taktischen Bedeutung und Bildungsfähigkeit nach dasjenige, was man hie und da durch Einführung der militärischen Exercierübungen anstrebte.

Je turnfertiger der Einzelne in den freien natürlichen Zuständen auf ebenem Boden wird, desto befähigter wird er durch die Frei- und Ordnungsübungen auch für die Uebungen an künstlichen Hang- und Stützflächen, wozu das deutsche Turnen in seinen Geräthübungen so reiche Gelegenheit bietet. Die Turnreformen Spießens bezogen sich zugleich auch auf die Gerüstübungen, deren Ordnung und natürliche Folge er mit Bezugnahme auf den menschlichen Organismus bestimmte, indem er die im Muskelsystem liegenden, einfachen Thätigkeiten des Beugens und Streckens der Glieder als Ordnungsgrund annahm und darnach seine Turnlehre durch 2 Theile: „Das Turnen in den Hangübungen für beide Geschlechter. Basel, 1842" und „Das Turnen in den Stemmübungen. Basel, 1843" vervollständigte und abrundete. Dadurch brachte er auch in diese Turnarten nach methodischen und systematischen Grundsätzen mehr Plan und rationelle Behandlung. Doch diese vierbändige „Turnlehre" hatte mehr ihre theoretische Bedeutung; Spieß fand aber den Weg von der Theorie zur Praxis sehr bald dadurch, daß er den geordneten Turnstoff unterrichtlich ausgestaltete und seine eigenthümliche Turnmethode nach all ihren Einzelnheiten den Turnlehrern vorlegte in dem Werke:

„Turnbuch für Schulen als Anleitung für den Turnunterricht durch die Lehrer der Schulen. I. Theil: Uebungen für die Altersstufe v. 6.—10. Jahre. Basel, 1847.
II. „ „ „ „ „ v. 10.—16. „ Basel, 1851."

Die hier gestellten Forderungen weichen von denen der Jahn'schen Schule wesentlich ab. Turnhaus und Turnplatz sollen in nächster Nähe der Schule liegen; der Turnunterricht soll sich den Schulstunden anschließen, ja sogar diesem voran gehen oder zwischen ihnen liegen. Zunächst soll die Schulclasse auch die Turnclasse bilden, deren Leitung nicht durch Vorturner, sondern durch den Lehrer unmittelbar erfolgt. Nicht

die Einzelnen turnen der Reihe nach die ihnen vorgeturnte Uebung nach, sondern das Gemeinturnen soll möglichst zur Anwendung kommen. Darum beherrschen Raum und Zeit die Turnübungen, wodurch dieselben zugleich ein geistiges Exercitium werden. Die Turngeräthe wurden mehr nach den Bedürfnissen der jüngeren Altersstufen umgewandelt.

Spieß ist nach alle dem der pädagogisch-scholastische oder auch ästhetische Turnreformator geworden, und die Bedeutsamkeit seiner Methode gilt gegenwärtig für alle Schulturnanstalten Deutschlands als maßgebend. Mit solch didaktischer und methodischer Umgestaltung des Turnens für Schulzwecke soll jedoch keine militärische Turnschule in Reih und Glied gegeben oder der Drillerei Vorschub geleistet werden. Denn an die systematische und kunstgemäße Turnbildung schließt sich ebenfalls die freie Turnkür, wie auch der Lust der Jugend an munterem Spiel und fröhlichem Reigen Raum bleibt.*)

Man hätte nun meinen sollen, daß Spieß mit seinen weittragenden Reformen des Schulturnwesens seiner Zeit genug gethan habe, da es vollauf zu thun gab, nach den gegebenen Anweisungen die Turnarbeit an jedweder Schule des deutschen Vaterlandes erfolgreich zu betreiben.

Allein es kam noch dazu eine weitere Bewegung zur Hebung des Turnwesens, welche von Dr. O. H. Jäger (geb. 1825) in Stuttgart ausgieng, der mit einem wahren Feuereifer das Turnen der Schulen unter neue Gesichtspuncte zu stellen und darnach auszugestalten unternahm. Der Turnlehrerwelt war Jäger schon durch seine „Gymnastik der Hellenen" bekannt; jetzt trat er noch mehr in den Vordergrund durch die beiden Schriften: „Turnschule für die deutsche Jugend. Leipzig, L. Keil 1864" und „Neue Turnschule. Mit 44 Holzschn. Stuttgart, 1876."

Beide Schriften stehen im ganzen zu einander in etwas losem Zusammenhange, und die „neue Turnschule" ist keineswegs als eine neue Auflage der ersten, vielmehr als ein ganz neues Werk anzusehen, obgleich die „Turnschule" fast auf mehr Verständnis rechnen kann, als die „neue Turnschule," deren Studium schon durch eine ungewöhnliche Sprache und Schreibweise erschwert wird. Denn es ist dem einfachen Lehrerverstande viel zugemuthet, aus solchen Sätzen, wie z. B. S. 8: „Und hab' ich einen Jungen nur erst auf rechten Sprungtritt und bei der Hand und rechten Handrühr'ung schon im Stehen, Gehen, Laufen, Springen selbst, so daß drin vorspringt auch rechte Ohrenspritzung, rechter Augenaufschlag, rechte Rüsternhebung, rechter Hirn- und Herzlupf und Lungen- und Zungenlupf, dazu allerlei Kameradengleichkampf, -wettkampf, -spielkampf, -ringkampf und stets auch -beisprung; ei, so denk' ich: den hat's; das „Rößlein hat seinen Reiter, dieser sein Schwert locker in der Scheide; das Weitere, das Beste, bringt die Zeit, das Leben, höhere Lehrerschaft" — sich das Verständnis der Jäger'schen Turnlehre zu erholen. Es ist darum bedauerlich, daß durch einen solchen Ueberschwank in Gedanken und Worten die höchst achtungswerthen Turnbestrebungen des für seine Aufgaben begeisterten Verfassers so wesentlich beeinträchtigt werden.

Die Stellung Jäger's zur Spieß'schen Turnschule charakterisirt sich wesentlich damit, daß ihn die dort eingeschlagene Richtung die Strenge und den Ernst, die männerwürdige Richtung des Turnens auf die Wehrhaftmachung des Volkes vermissen lassen. Wenn Spieß sich bei seinen Maßnahmen von allgemeinen pädagogischen und ästhetischen Principien leiten ließ, und so auf eine künstlerische Ausgestaltung des Turnens mit jenem heiteren Ausdrucke der turnerischen Schreitungen und dem belebenden rhythmischen Gepräge der Bewegungsformen kam, so erschien das in Jäger'schem Sinn mehr als tändelnde Spielerei, welcher gegenüber ein festerer Ton angeschlagen werden müße, um die Beziehung des Turnens auf die Mannszucht und die „Ernstlichkeit" der Turnübungen in ihrer Bedeutung für alle Aufgaben des Lebens, namentlich im Dienste des Vaterlandes, zur Geltung zu bringen. Das nächste Vorgehen Jägers bestand nun darin, daß er die von Spieß so erfolgreich eingeführten „Freiübungen" unter dem ver-

---

*) Ich empfehle der allgemeinsten Beachtung die nachdrückliche Mahnung zur Pflege der sittlichen Wirkung des Turnens besonders in den Turnspielen von einem der ersten Schulmänner Preußens, dem Schulrath Schrader, in dem Buch: Die Verfassung der höheren Schulen (Berlin 1879), S. 18. Schmid.

alteten Namen „Gelenkübungen" insofern umgestaltete, als sie dabei den Armen eine größere Anstrengung zumuthen durch Hinzunahme von eisernen Hanteln und mit einem meterlangen Eisenstabe von 3—4 Kilogr. Schwere und etwa 7 Millimeter Durchmesser. Eine größere Reihe von Hantelschwüngen nach ihren Wurf-, Hieb-, Schlag- und Stoßthätigkeiten bilden zunächst die Aufgabe des Jäger'schen Turnens, bei dessen Uebungsformen aber sehr bald der Eisenstab als stetiger Begleiter des Turnschülers, auch beim Lauf, Sprung und Wurf, eine Hauptrolle übernimmt. Für Jäger ist dieser Eisenstab ein Belastungs-, Wurf- und Fechtgeräth, das zu einer waffenartigen Hantirung ausersehen ist, damit man mit Zuhülfenahme von vielerlei Lagen, Tritten, Schritten, Drehungen, Gängen und Sprüngen überaus bildende fecht- und exercirmäßige Uebungen vornehmen könne. Den Eisenstab soll sich der Turnschüler als die künftige Manneswehr vorstellen, mit deren Hülfe er für die wirkliche Waffenführung vorbereitet wird.

Es sind diese Eisenstabübungen in militärische Formen gekleidet und an ein gleichmäßiges Commando in 16 Zeiten für den Wechsel von Links- und Rechtsschultern gebunden. Die damit vermittelte Gleichseitigkeit der Körperübung hat offenbar große Vortheile, und die mit den Stabübungen verbundenen Fechtstellungen gewähren reiche Gelegenheit zu einer durchgreifenden und energischen Turnbildung. Deshalb haben sich diese Jäger'schen Uebungen überall eingebürgert, und in vielen Turnanstalten fanden sie um so lieber Aufnahme, als sie sich auch vielfach spießisch verwerthen lassen. Jedenfalls liegt hier eine willkommene Bereicherung des turnerischen Uebungsstoffes vor. Von der Vorliebe zum altgriechischen Pentathlon geleitet, nahm Jäger dazu noch den Lauf, Sprung, Weit- und Zielwurf und das Ringen in seine Turnschule auf. Doch konnte man sich weniger befreunden mit der Ausschließung oder Zurücksetzung der innerhalb der deutschen Turnschule besonders gepflegten Geräth- oder Gerüstübungen, und erst die „neue" Turnschule hat dafür eine Ergänzung geboten, indem sie außer den Hauptübungen im Stehen und Gehen, und jenen 5 angeführten Turnarten, noch ein Capitel „das Klettern" beifügt, um den turnerischen Bewegungen im Stande und auf ebener Erde gegenüber auch der wohlbegründeten Forderung des Gerätheturnens gerecht zu werden.

Die Einwände, welche sonst noch gegen die Jäger'sche Turnschule erhoben wurden, beziehen sich namentlich auf die übertrieben stramme und straffe Behandlung der Turnschüler für den Zweck einer militärischen Fachbildung, womit Lehrern und Schülern eine freie Bewegung und die Fortentwicklung der Uebungen abgeschnitten werde. Zur Zeit sind die Erörterungen über die Jäger'sche Turnschule noch nicht zum Abschlusse gebracht worden; allein so viel steht fest, daß wir hierin den neuesten und höchst beachtungswerthen Versuch zu erblicken haben, dem deutschen Turnen eine stichhaltige Grundlage zu sichern.

Wenn die Jäger'sche Turnschule ihrer Tendenz und Verfassung nach zunächst nicht geeignet ist, auch für den wichtigen Zweig des Mädchenturnens Resultate zu erzielen, so giebt uns das die äußere Veranlassung, hier das Capitel vom Turnen der Mädchenschulen zu berühren.

Heutzutage ist die Frage: „ob auch die weibliche Jugend an den Turnübungen theilnehmen soll?" aus Gründen der Nothwendigkeit und Zeitgemäßheit von Aerzten und Pädagogen entschieden bejahend beantwortet, und es dreht sich nur noch darum, die Gesichtspuncte zu bezeichnen, unter denen das Mädchenturnen aufzufassen und methodisch durchzuführen ist.

Die rationelle Turnkunst hat die Ausscheidung der Turnarten für Mädchen mit Rücksicht auf die weibliche Organisation und weibliches Wesen bereits vollzogen, und darnach alle unweiblichen Turnübungen, energische Streckungen, Weit- und Hochsprung, die Barren-, Reck- und Kletterübungen, wie sie von Knaben getrieben werden, aus dem Gebiete der weiblichen Turnkunst entfernt. Erst durch die Spieß'schen Reformen des Turnens überhaupt war dasselbe auch für Mädchenschulen brauchbar geworden. Darnach sind die ausgewählten und gefälligen Formen der turnerischen Frei- und Ordnungsübungen der Spieß'schen Turnschule vorzugsweise geeignet für weibliches Turnen. Denn die hier auftretenden leichten Bewegungen der Arme, Füße, Beine, des Rückgrates und der Hüften, in Verbindung mit allerlei Gang- und Schrittweisen und angemessenen Lauf-, Hüpf- und Springübungen in vielseitiger und schöner Gestaltung sind ganz ge-

eignet, die Beweglichkeit und Erkräftigung des weiblichen Organismus zu fördern. Durch Takt und Rhythmus werden solche kunstvolle Verbindungen dieser Bewegungsformen belebt und erhalten mit dem Körperbildenden zugleich ihren ästhetischen Charakter. Solche kunstvolle turnerische Gebilde hat die Spieß'sche Turnschule in dem „Reigen" (Gesang- und Tanzreigen) geboten und gerade für das Mädchenturnen äußerst nutzbar gemacht.

Den Freiübungen reihen sich dann die Holzstabübungen, die Uebungen mit dem langen und kurzen Schwungseil, Hang- und Streckübungen am Stangengerüst, an den Schaukelringen, an der Hang- und Stemmschaukel, am Rundlauf und an den Schwebekanten an, so daß ausreichende und passende Gelegenheit für körperliche Ausbildung des weiblichen Geschlechts vorhanden ist. Auch die turnerischen Bewegungsspiele sind für Mädchen sehr am Platze.

So ist gegenwärtig die Aufnahme des Turnunterrichts als eines nothwendigen weiblichen Bildungsmittels seit dem Auftreten Spießens immer allgemeiner geworden und die darnach geltende Praxis einer rationellen weiblichen Turnkunst hat sich des Beifalls der Gebildeten zu erfreuen, so daß die Vorurtheile dagegen immer mehr geschwunden sind zu Nutz und Frommen eines frischen und fröhlichen Wesens in den Kreisen weiblicher Erziehung. Hat die weibliche Turnkunst auch noch keine lange Geschichte, so hat sie doch schon ihre Literatur, aus welchem Gebiete einige die Aufmerksamkeit der Lehrer verdienende Schriften hervorgehoben werden mögen:

Kallisthenie oder Uebungen zur Schönheit und Kraft für Mädchen, von H. Elias, Bern, 1829. — Die oben genannte Schrift von A. Werner. — Turnschule für Mädchen, von O. Schettler, Plauen i. V., 1872. — Weibliche Hausgymnastik, von Dr. M. Kloß. 3. Aufl. Leipzig, 1873. (2 ℳ 40 ₰.) — Die weibliche Turnkunst. 3. Aufl. Leipzig, 1875. (9 ℳ)

Ueberschauen wir nach dieser Darstellung der verschiedenen Epochen des Turnens den gegenwärtigen Stand der Sache im allgemeinen, so sind die praktischen Folgen jener systematischen Entwicklung in zwei Hauptrichtungen zu erkennen, welche in der Entwicklung des Schulturnwesens, wie in den gesellschaftlichen Turnvereinen und Genossenschaften Erwachsener vorliegen. Diese Sonderung des Schul- und Vereinsturnwesens hat sich erst neuerdings vollzogen; denn zu Jahns Zeiten bestand nur eine, alle Alters- und Berufsclassen umfassende Turngenossenschaft. Es liegt in der Natur der Sache, daß das Turnen der Schulen von den Regierungs- und Schulbehörden organisirt und geleitet wird, während die Fürsorge für die freien Turnvereine den Ausschüssen dieser Genossenschaften obliegt. Nach beiden Seiten hin hat die Neuzeit infolge des Umschwunges in der öffentlichen Meinung zu Gunsten des Turnens sehr erfreuliche Fortschritte gezeigt. Das Schulturnen hat für Deutschland seine Vertretung in der Zeitschrift:

„Neue Jahrbücher für die Turnkunst. Blätter für die Angelegenheiten des deutschen Turnwesens vornehmlich in seiner Richtung auf Erziehung und Gesundheitspflege, herausgegeben von M. Kloß. Dresden, Schönfeld," wovon 1878 der 24. Band erschienen ist, während die Interessen des Vereinsturnwesens durch die „deutsche Turnzeitung, Organ der deutschen Turnerschaft, Leipzig, E. Strauch" vertreten sind. Für die Angelegenheiten des schweizerischen Schul- und Vereinsturnwesens erscheint: „Schweizerische Turnzeitung, red. von J. Niggeler. Bern."

In Deutschland und in der Schweiz liegen ziemlich übereinstimmende Entwicklungen des Turnwesens vor. In den Turnvereinen haben sich hier wie dort die Jahn'schen Traditionen erhalten, während in den Schulturnanstalten die Spieß'sche Methode mehr an Boden gewonnen hat. Die Jahn'sche und Spieß'sche Turnweise ergänzen sich vielfach, und so hat es sich meist so gestaltet, daß das Jahn'sche Turnen mit seinen Eigenthümlichkeiten vom Jünglingsalter an vorherrschend ist, während das Spieß'sche System für die vorhergehenden Altersstufen sich bewährt. In beiden Kreisen sind außerdem die geeigneten Jäger'schen Uebungen im Gange.

Vom J. 1860 ab tritt fast in allen deutschen Staaten eine lebhafte Bewegung auf für allgemeine Einführung des Turnunterrichtes bei den Volksschulen in Stadt und Land. Dabei kam natürlich die Frage der Turnlehrerbildung sehr in Betracht. Hatten Preußen und Sachsen schon 1850 staatliche Turnlehrerbildungsanstalten

errichtet, so folgten von 1862 an nach einander Württemberg, Baden und Bayern hiermit nach. Die in diesen Anstalten verfolgte Turnlehrerbildung bezieht sich nächst der praktischen Ausbildung in den verschiedenen Turnarten und allgemeinen Leibesübungen (Fechten, Schwimmen ꝛc.) auf Geschichte, Literatur, Methodik und Geräthekunde des Turnens unter Zuhülfenahme der hierhergehörigen Hülfswissenschaften, namentlich der Anatomie, Physiologie und Diätetik. Eigene Prüfungsordnungen regeln die Erlangung der Turnlehrerqualität.

In viertel- oder halbjährlichen Lehrcursen bilden jene Anstalten ihre Candidaten aus. Auch Turnlehrerinnencurse sind in ähnlicher Weise in Gang gekommen. Wenn so diese Turnlehrerbildungsanstalten stets für einen Turnlehrerstamm sorgen, so ist außerdem die Turnlehrerbildung für den Bedarf der Volksschulen dadurch verallgemeinert worden, daß bei den Seminaren sogenannte Nachhülfecurse auf 3—4 Wochen für die noch turnunkundigen Lehrer des Umkreises eingerichtet wurden, während die Seminarcurse selbst eine solche Ordnung erhielten, wonach die abgehenden Zöglinge ihre Vorbildung und Befähigung für den Volksschulturnunterricht darin erlangen können.

Landes- und Gemeindevertretungen haben seitdem die Lösung der Turnfrage mit Umsicht und Entschiedenheit aufgenommen, wofür man nicht unbedeutende Geldopfer nicht scheute, wenn es nun galt, Turnhallen und Turnplätze zu gewinnen und Turnlehrer anzustellen. Die Anlage der Turnhallen ist meist nach dem Bedürfnisse der Schulen im Spieß'schen Sinne für eine Turnclasse von 40—60 Schülern berechnet, in einer Länge von 14—16 Meter, in einer Tiefe von 10—12 Meter und einer Höhe von 5—6 Meter erfolgt. Es haben diese Turnhäuser gedielten Boden und sind heizbar. Von diesen Turnhallen weichen nur die nach Jägers Forderungen construirten württembergischen ab, die mehr einen überbauten Turnplatz darstellen, worin Lauf- und Wurfbahnen völlig Platz haben. Die Einzelnheiten darüber finden sich in dem Werke: „Turnhallenpläne nach der württembergischen Turnordnung. Stuttgart, 1869" (4 ℳ 25 ₰), und wenn ein Lehrer Einsicht von der mustergültigen Einrichtung einer Turnhalle mit Spieß'schen Forderungen nehmen will, dann dient in trefflicher Weise die Schrift: „Die Anlage und Einrichtung von Turnhallen und Turnplätzen, von M. Zedtler. Leipzig, E. Strauch, 1878" (75 ₰).

Zu jenen zwei Entwicklungen des Turnens für Jung und Alt ist auch noch das Wehr- oder Soldatenturnen beizufügen. Die Erfolge der neueren Kriege haben dargethan, daß bei gleicher Tapferkeit immer diejenigen Armeen überlegen waren, welche eine planmäßig gewonnene Leibesfertigkeit und gesteigerte Ausdauer, Kraft und Gewandtheit, einem langsameren und körperlich weniger entwickelten Feinde gegenüber, aufbieten konnten. Eine gute Armee braucht heutzutage gewandte, dauerhafte und durch das Bewußtsein der Kraft geistesgegenwärtige und muthige Soldaten. Darum zieht man in Deutschland bei der Recrutenausbildung die turnerische Entwicklung als einen wesentlichen Factor hinzu, der auf seinen speciellen Zweck gemünzt und bereits jetzt durch eine reiche Literatur vertreten ist. Den Lehrer, welcher sich eine Uebersicht des Turnens in Deutschland wie im Auslande nach seiner Entwicklung für Vereins-, Schul-, Wehr- und Heilzwecke verschaffen will, wird das Werk: „Katechismus der Turnkunst, von Dr. M. Kloß. Fünfte Aufl. Leipzig, Weber, 1879" nicht im Stiche lassen.

Wenn nun die turnerische Erziehung in den Schulen mit dem Turnen in den Vereinen und in der Armee Hand in Hand geht, so liegen die unberechenbaren Vortheile für die achtunggebietende Stellung der deutschen Nation zu Tage. Denn die Aufgaben der Völker erfordern in dem Maße, als sie großartiger und verwickelter werden, auch einen gesteigerten Kraftaufwand für die Anforderungen in Friedens- wie in Kriegszeiten, weshalb jedes Mittel zu ergreifen ist, das dem körperlichen Verfalle des Einzelnen wie der Gesammtheit vorbeugen kann.

Die Turnanstalten bieten ein solches Mittel, das die Gesundheit und Kraft unseres Volkes, seine geistige und sittliche Ertüchtigung sehr bedeutend zu heben im Stande ist, so daß es sich recht wohl der Mühe lohnt, wenn Fürsten, Staatsmänner, Lehrer, Eltern und Bürger unseres gesammten deutschen Vaterlandes fortfahren, dem Turnen ihre Theilnahme und sorgfältige Pflege zu widmen.

Dresden. **Dr. Moritz Kloß.**

## II.

**Umgang.** (Vergl. d. Art. Geselligkeitstrieb und die pädagogische Schrift von Barth „über den Umgang", Leipzig 1870.) Umgang ist der Verkehr mit Menschen, und zwar derjenige, welcher nicht bloß vorübergehend angeknüpft wird, sondern ein dauerndes Wechselverhältnis ist, welcher ferner auch nicht officiell bedingt ist und nicht in officieller Form sich vollzieht; sowie endlich auch die fleißigste Correspondenz nicht das ist, was wir Umgang nennen. Das ist vielmehr diejenige Ausübung der Gemeinschaft mit Menschen, die Aug' in Auge vollzogen wird, die auf der Anziehungskraft beruht, durch welche Person auf Person wirkt und welcher man mit voller Freiheit sich hingiebt; der Mensch sucht den Menschen und dieses Suchen hat keinen andern Zweck, als daß man einander fleißig sehe und höre, daß es immer wieder zur Erfahrung werde, man sei für einander da, daß man sich mittheile, was irgend das Herz bewegt, alle Erlebnisse gemeinsam trage oder genieße, und dadurch das Einzelleben vervielfältige, es unendlich bereichere. Das alles ist ein dem Menschen wesentliches Bedürfnis; empfindet er es nicht, so ist das eine sittliche Abnormität; empfindet er es aber und kann es nicht befriedigen, so wird ihm das zum geistigen Nachtheil. Im Unterschied von der ehelichen Gemeinschaft, die zwar auch auf persönlicher Anziehung, auf freier Wahl beruht, aber vom Moment ihres Vollzugs an zugleich ein Rechtsverhältnis wird, bewahrt der Umgang seine absolute Freiheit, namentlich auch sofern der Geschlechtsunterschied weder ein Motiv für Anknüpfung des Umgangs, noch ein Hindernis desselben ist, und sofern andererseits ein Umgang sowohl durch äußere Ursachen (wie räumliche Entfernung), als durch innere Gründe (wie allmähliche Warnehmung unvereinbarer Ansichten und Tendenzen) ein Ende nehmen kann, ohne daß das Abbrechen desselben Sünde wäre. Daß man aus der Wahl des Umgangs auf den Menschen selber schließen kann, ist eine alte Wahrheit, nur nicht in dem Sinn, als wäre der Umgang des A mit B ein Beweis der Gleichheit des A und B; gerade die Gleichheit macht oft den Umgang unmöglich, während die Ungleichheit ihm seinen Reiz und Werth giebt; es kann und will sich der eine durch den andern ergänzen, nur der sittliche Grundcharakter muß in beiden entsprechend sein.

Wie stellt sich nun hiezu die Pädagogik? Daß das Kind nicht isolirt leben dürfe, ist freilich selbstverständlich; es muß ja den innern Lebensgehalt erst gewinnen, in sich selbst hat es noch keinen. Aber damit ist es doch zu allererst an Vater und Mutter gewiesen, und der Umgang mit seinesgleichen scheint höchstens zur Abwechslung gut zu sein und zugleich das Kind an die nothwendige Selbstbeschränkung zu gewöhnen; aber diese beiden Vortheile werden nicht von allen für wichtig gehalten. So giebt es in der That hin und wieder Eltern, namentlich Mütter, die, freilich von nicht durchaus lauteren Motiven geleitet, ihre Kinder immer nur bei sich haben wollen und jeden weiteren Umgang fern halten. Dem Kinde selbst geschieht damit ein schlechter Dienst; wenn die Augen der Eltern sich schließen oder der Lebensberuf es denselben entführt, so steht es befangen, unbehülflich, mistrauisch, oder auch jeder Täuschung ausgesetzt in der Welt. Etwas ganz andres ist es, wenn dasselbe in den reiferen Jahren mit den Eltern in einen Verkehr kommt, der mehr und mehr den Charakter der Freundschaft annimmt, ohne doch das ursprüngliche und unverletzliche Kindesverhältnis aufzuheben. Ein solcher Umgang, da die Alten den Jungen nicht bloß geben, sondern auch schon reichlich von ihnen nehmen, gehört zu den schönsten und edelsten Erlebnissen in der Familie. — Den nächsten Umgangskreis bilden sofort die Geschwister. Was ist besser und erwünschter, als wenn der Bruder keinen liebern Umgang kennt, als mit Bruder und Schwester? Wie manches Herzensanliegen verhüllt sich auch vor den Eltern, das nur Geschwister vollkommen verstehen und theilen können! Aber darum den Umgang hierauf beschränken zu wollen, wäre falsch. Einerseits macht die Gleichartigkeit des Lebens der Geschwister eine Erweiterung dieses engen Kreises zum Bedürfnis; andererseits lehrt nur der Umgang mit Kindern aus andern Familien die Beobachtung gewißer Rücksichten, die den Geschwistern gegenüber per fas aut nefas wegfallen. — Ehe wir in diesen weitern Kreis übertreten, ist zwischenein zu erwähnen, daß hin und

wieder die Kinder des Hauses mehr Umgang mit den Dienstboten pflegen, als selbst mit den Eltern. Wir billigen natürlich nicht jenen Hochmuth, der dem Kinde verbietet, mit dem Dienstboten ein freundliches Wort zu wechseln; aber zum Umgang darf dieser Verkehr doch nicht werden, wenn nicht die Gefahr schwerer Schädigung der Erziehung eintreten soll. (Vgl. den Art. Gesinde.) — Ganz anderer Art ist der Umgang, der sich in freilich seltenen Fällen zwischen einem Knaben und einem Manne bildet, der auf irgendwelche Weise mit ihm in Berührung kommt. Es ist vielleicht ein alter Soldat, der dem Knaben erzählt, ein Handwerker, dem der Junge gerne zusieht, oder auch ein Arzt, ein Gelehrter, von dem er sich gerne unterhalten läßt und den er mit seinen Fragen, Beobachtungen, Urtheilen selbst unterhält. Solchen Umgangs, wenn der Gegenstand der Kindesfreundschaft ein würdiger ist, werden wir uns nur freuen; ist das Elternhaus dem Kinde, was es sein soll, so ist auch von der wärmsten Zuneigung jener Art nichts zu fürchten. Hieran mag sich sogleich die Frage anreihen, ob der Lehrer, dessen Schule das Kind besucht, außerdem auch derjenige, vielleicht sogar der beste sei, der sich zu jenem Privatumgang eigne? An sich betrachtet kann jene Frage nur bejaht werden; aber es hängt ein großes Nisi daran. Allen seinen Schülern kann der Lehrer die Gunst solchen Privatverkehrs nicht gewähren, wenn ihrer nicht sehr wenige sind; unter vielen Schülern aber nur einem oder zweien sie zu schenken, — wofern diese nicht als Kostgänger seine Hausgenossen sind — das erregt allzu leicht, selbst wenn die Bevorzugung der Unparteilichkeit in der Schule keinen wirklichen Eintrag thut, doch Verdacht und Mistrauen. Derjenige Privatumgang, der allen gleichmäßig zu gute kommen kann, wird sich wohl auf Ausflüge oder kleine Reisen beschränken, insofern also doch nur momentan sein können.

So bleibt uns noch der Umgang der Kinder mit Kindern zu besprechen übrig. Wir verweisen auf den Art. Gespielen und fügen nur Folgendes bei. Das Zusammensein der Schüler in einer Schulclasse erzeugt einen unaufhörlichen Umgang, der aber gerade durch die Menge der Theilnehmer zu etwas anderem wird, als was wir Umgang nennen; zu letzterem werden sich doch immer wieder einzelne zusammenfinden, die jene persönliche Anziehungskraft für einander besitzen, und die dann, weil sie in der Schule einander nur so weit nahe kommen können, als dies zwischen allen Schülern der Fall ist, desto mehr außer der Schule bei einander sein wollen. Den Eltern (wie dem Lehrer) kann es natürlich nicht gleichgültig sein, mit wem der Einzelne solchen Umgang pflegt; und doch ist, zumal bei jüngeren Kindern, ihre eigene Auswahl nicht immer eine glückliche. Was ist zu thun? „Der Umgang ist eines der wichtigsten Momente für die Ausprägung der Individualität, deshalb muß sich der Erzieher in Rücksicht auf ihn fast ganz darauf beschränken, das sicher Schädliche zu verhüten" (Waitz, Allg. Päd. S. 218). Ein Gebot ist unzuläßig, aber ein Verbot kann nothwendig werden. Doch auch dies mit Vorsicht. Erstlich kann der Vater einem ihm nicht näher bekannten jungen Menschen sehr Unrecht thun, indem er seinem Sohn den Umgang mit diesem verbietet; jenes Verbot beleidigt nun nicht bloß den Verschmähten und seine Familie, sondern verletzt das Gefühl des eigenen Kindes tief, in welchem nun die Pflicht des Gehorsams und der Rechtssinn in Conflict kommen. Zweitens aber, auch wenn Grund vorhanden ist, einem Umgang zu mistrauen, hat doch das directe Verbot leicht die Wirkung, daß er nur äußerlich aufgegeben, dafür insgeheim fortgesetzt wird, was viel schlimmer ist. Es wird also vorerst eine warnende Vorstellung besser sein; hat sie auch für den Augenblick keine entscheidende Wirkung, so macht sie doch aufmerksam, macht wachsam und man kann es eher darauf ankommen lassen, daß der Sohn durch eigene Erfahrung, wenn auch durch Schaden, klug wird. Nur wo jedes solche Wagnis für die Ehre und Sittlichkeit des eigenen Kindes gefährlich würde, fallen alle Rücksichten weg und muß rundweg der Umgang untersagt werden. Bemerkt der Lehrer solchen Umgang, während die Eltern nichts davon erfahren oder merken, so ist es seine Pflicht, die Eltern davon in Kenntnis zu setzen, wie umgekehrt die Eltern veranlaßt sein können, den Lehrer aufmerksam zu machen, wenn sich ein unerwünschter Verkehr zu bilden droht. Noch eine andre Warnehmung hat — weniger in Schulen, mehr in Instituten — der Erzieher hin und wieder zu machen. In den Entwicklungsjahren nimmt der innigere Umgang einzelner leicht sogar eine erotische Färbung an, so daß Mädchen in Mädchen, Knaben in Knaben sich ver-

lieben, ohne daß eine Unkeuschheit dahinter steckte oder unnatürliche Laster daraus entstünden; es bleibt vorerst noch bei Liebesbriefen und andern Liebeszeichen, namentlich auch mit Zugabe eifersüchtigen Schmollens und häufiger Versöhnung. Nicht bloß darum, weil möglicherweise doch jene schlimmsten Folgen eintreten können, muß der Erzieher derlei Erscheinungen scharf beobachten, und wenn der gefährliche Moment droht, lieber eine Entfernung aus dem Institut verfügen; sondern es bringen derlei Dinge auch so große Störungen in das Gemüth der Betheiligten wie in das harmlose Zusammensein, daß Warnungen, die das Scham- und Ehrgefühl gegen die Leidenschaft aufrufen, zeitig unter vier Augen gegeben werden müßen.

Der Erzieher muß aber den Zögling auch lehren, den Umgang so zu pflegen, daß derselbe die ihm zugeschriebene segensreiche Wirkung ausüben kann. Denn der Umgang ist eine Kunst, die man lernen kann; und wenn wir auch diese Lehre nicht, wie treffend über Knigges „Umgang mit Menschen" gesagt worden ist, in einen Kleinhandel mit Umgangsregeln auflösen, weil eine edle Grundgesinnung, verbunden mit Bildung und Erfahrung jeden das Beste lehrt: so kann doch in diesem, wie in vielen andern Stücken, die Einsicht und Erfahrung, die der Erwachsene gewonnen hat, dem Anfänger nützlich sein. Wir können uns auf folgende „Umgangsregeln für die Jugend" beschränken.

1) Man muß nicht hastig, dem ersten Eindruck folgend, solch ein Band knüpfen; der vertrautere Umgang muß sich allmählich von selbst bilden. Aber eben darum ist auch schneller und häufiger Wechsel vom Uebel; wie er eine gewiße Charakterlosigkeit schon voraussetzt und verräth, so verstärkt er dieselbe; mit einem Menschen, der alle Augenblicke wieder andern Umgang hat, mag zuletzt kein Rechtschaffener mehr umgehen.

2) Offenheit ist wohl das beste Mittel, um Zutrauen zu erwecken, aber sie ist etwas anderes, als das unbedachte Heraussagen von allem, was einem in den Sinn kommt. Also einerseits Behutsamkeit in der Mittheilung der eigenen Gedanken, andererseits aber auch möglichste Vermeidung dessen, was verletzen kann, wo wir doch nicht berufen sind, strafend oder demüthigend aufzutreten: beides ist eine Grundbedingung für die ungetrübte Erhaltung eines erwünschten Verhältnisses.

3) Umgekehrt aber muß auch der Neigung zur Empfindlichkeit (s. d. Art.) entgegengetreten werden. Es giebt eine, freilich nicht mit Worten zu bezeichnende Grenze, bis zu welcher man auch Unangenehmes muß ertragen können, um nicht aus jeder Bagatelle einen casus belli zu machen, oder tagelang zu schmollen, ohne daß der vermeinte Beleidiger nur weiß, was er verbrochen haben soll. Ist aber eine Verstimmung eingetreten, so sind viele der Meinung, jeder solche Span müße durch einen förmlichen Act der Satisfaction ausgetragen werden; und weil es aus irgend einem Grunde dazu nicht kommt, so entsteht oft aus vertrautem Umgang bittere Feindschaft. Sobald man sich überzeugt hat, daß die Beleidigung nicht beabsichtigt oder doch nicht so böse gemeint war, daß die eigentliche Herzensgesinnung des andern unverändert ist, so ists ja viel edler und zugleich klüger, weder Abbitte zu verlangen noch eine Versöhnungsscene zu arrangiren; das einfache Vergessenkönnen ist auch eine edle Gabe und Kunst, die im Leben über viele Anstöße hinweghilft.

4) Wenn nur der eine Theil activ sich verhält, der andere aber stets passiv bleibt, so ist das dem Wesen und Zweck alles Umgangs zuwider; es giebt aber in Wirklichkeit schon unter Knaben und Mädchen solche zum Dominiren geneigte Naturen, die sich dann gerade solch willenlose Geschöpfe zum Umgang suchen, die dann auch fortwährend den andern Theil hofmeistern: beide Theile werden dadurch sittlich verdorben. Halten sich aber beide selbständig einander gegenüber, dann wird aus der Meinungsdifferenz leicht förmlicher Streit, und wenn auch täglicher Disput manchmal die gegenseitige Anhänglichkeit nicht aufhebt, so ist doch das ewige Keifen kein Schmuck und kein Segen des Umgangs. Es ist in dieser Beziehung zweierlei zu beachten. Erstens geben manche sonst gut geartete Individuen namentlich in gewißen Lebensperioden — manche freilich auch bis ins Alter und bis aufs Sterbebette — einen Widerspruchsgeist zu erkennen, dem es unmöglich ist, etwas, was ein anderer sagt, unbezweifelt oder unwidersprochen zu lassen. Das ist, aus welcher Quelle es auch stammen mag, immer eine böse Angewohnheit, die einem die Wahrheit wie den Frieden liebenden Gemüth den Umgang mit solchen Personen gründlich verleidet. Wo sich beim Kinde schon diese Neigung zeigt, oder wo sie der Gymnasiast oder das Institutsfräulein mit nach Hause

bringt, da muß einfach Stille geboten und denselben das Lästige und Störende solcher Neigung, wie auch das Lächerliche und Absurde dessen, was nur aus Widerspruchsgeist behauptet wird, zum Bewußtsein gebracht werden. — Damit soll selbstverständlich der Disput nicht grundsätzlich vom Umgang ausgeschlossen sein. Nur gilt auch hiefür die Regel: est modus in rebus; man muß zeitig aufzuhören wissen; wer durch Schweigen dem andern das Feld räumt, der giebt sich damit keineswegs gefangen, Schweigen ist auch ein Protest und oft der allerberedteste.

Schließlich ist nur das noch zu sagen, daß, so lange nicht der Kern aller Sündenmacht im Menschen, der Egoismus, durch eine höhere, göttliche Macht, die Liebe, überwunden ist, alle Umgangsregeln vergeblich sind oder aber nur zur Aneignung der äußeren Umgangsformen führen, die, wenn sie mit der Herzensmeinung im Widerspruch stehen, lediglich zu Mitteln der Täuschung werden, daß aber, wenn Liebe und Wahrheit im Innern wohnen, dann auch die Umgangsformen zum wahren und edlen Ausdruck dieser Gesinnung und dadurch selbst gehoben und veredelt werden. Ueber die conventionellen Umgangsformen selbst vgl. den Art. Anstand.

**Unabhängigkeitstrieb.** Der Trieb, unabhängig zu sein, also sich lediglich durch sich selbst und aus sich selbst zu bestimmen, ist in der sittlichen Natur des Menschen mitgesetzt. Eine absolute Unabhängigkeit allerdings wäre für denselben nicht nur eine physische Unmöglichkeit, sondern auch die Negation aller Sittlichkeit, da diese nur besteht, wo der Wille durch ein allgemeines ethisches Gesetz sich bestimmen läßt; aber eben daß er sich selber bestimmen läßt, und daß er dies nicht thut, weil er einer höhern Gewalt nicht Widerstand leisten kann, sondern weil er ihr das Recht zuerkennt, das sich ihm als Wahrheit zu erkennen giebt: darin bethätigt er eben in der Unterordnung seine Unabhängigkeit; und diese erweist sich sofort praktisch und reell darin, daß, wer nur vom Sittengesetz abhängig ist, allem andern gegenüber eine unerschütterliche Unabhängigkeit bewahrt. In diesem Sinn erkennt die christliche Moral die Freiheit nicht bloß als ein Gut an, sondern macht es zur Pflicht, dieses Gut zu wahren; vgl. Palmers „Moral des Christenthums“ S. 292—300; und Rothes Ethik III, S. 246—250.

Dem Manne gebührt die Freiheit, weil er sich selbst zu beherrschen vermag. Der Unmündige aber thut und vermag dies nicht; deswegen unterstellen wir ihn der Zucht, damit er durch diese erst zur Unabhängigkeit erzogen werde; die Zucht aber ist das Gegentheil von Unabhängigkeit, daher auch der Trieb nach dieser, je stärker er schon im Knaben sich geltend macht, desto häufiger mit der Zucht in Conflict geräth. Es ist aber in dieser Beziehung eine große Verschiedenheit des Naturells zu constatiren. Wir nennen manchen einen unbändigen Jungen; das sind diejenigen, in denen sich der Unabhängigkeitstrieb mit einer Art Wildheit verbindet, ohne daß darin schon ein Zeichen bewußter Renitenz gegen jede Ordnung zu finden wäre. Anders steht es bei denen, die in jedem Zwang, in jedem Gebot und Verbot schon einen unleidlichen Eingriff in ihre Freiheit sehen und etwas gerade deswegen thun, weil es verboten worden. Solchen Trotz zu brechen, ist oft erst ein schweres Schicksal im Stande, und oft nicht einmal dieses. Wenn freilich die Erzieher selbst diesen Trotz gewähren lassen oder dem Unabhängigkeitssinn gerade am unrechten Ort nach Laune und Willkür entgegentreten, dann ists kein Wunder, wenn aus dem kindischen Eigensinn eine bübische Unbändigkeit wird. Wieder anders stellt sich die Sache bei solchen, die den Willen haben, sich aller gerechten Ordnung zu unterwerfen, die aber sehr genau unterscheiden, was unter diesem Namen ihnen zur Pflicht gemacht werden darf und was nicht. — Erfahrungsgemäß bekommen wir es aber auch mit Individuen zu thun, in denen der Unabhängigkeitstrieb schwach oder unentwickelt ist. Es kann Aengstlichkeit, Mangel an Selbstvertrauen, es kann aber auch Trägheit sein, die sie, was man so nennt, lenksam macht; sie lassen sich keinerlei Renitenz zu Schulden kommen und fügen sich in alles, was man verlangt. Aber solchen Naturen ist die Abhängigkeit von äußerer Einwirkung dann auch später Bedürfnis; so richten sie zwar kein Unheil an, bleiben aber dafür ihr Leben lang unselbständige und darum untergeordnete Subjecte, deren sittlicher Werth völlig dadurch bestimmt wird, in welche Umgebung sie sich versetzt finden. Dasselbe traurige Bild haben wir in solchen Menschen vor uns, die nur dann überhaupt eine Ueberzeugung gewinnen, wenn sie blindlings irgend einer Auctorität folgen. — Hieraus

geht hervor, daß der Unabhängigkeitstrieb nicht nur nicht unterdrückt, sondern sogar, wo er fehlt, hervorgerufen, wo er zu schwach ist, gestärkt werden muß. Aber wie ist dieser Zweck pädagogisch zu erreichen, wenn doch anerkanntermaßen Gehorsam die erste und fundamentale Kindestugend ist?

Das ist derselbe gewiß; aber es folgt daraus nicht, daß das Kind gar nichts wollen und thun dürfe, das ihm nicht befohlen wäre. Vielmehr liegt neben alle dem, was es aus Gehorsam zu thun oder zu unterlassen hat, schon im zarten Alter ein Gebiet für freie Bewegung, das aus dem Grund von ungemeiner Bedeutung ist, weil sich eben auf diesem Gebiete des Kindes eigene Natur und Kraft, der Zug seiner Seele dem Erzieher offenbart. In dem bezeichneten Alter wird die Thätigkeit, die dem Kinde freigelassen werden muß, das Spiel (s. d. Art.) sein; und so ergiebt sich als erste Regel diese: das spielende Kind nicht weiter zu beschränken, als nothwendig ist, um es entweder vor Schaden zu bewahren oder Unfug abzuschneiden oder auch weiterhin die Zeit zum Lernen und Arbeiten nicht zu beeinträchtigen. In späterer Zeit wird sich das der Freiheit einzuräumende Gebiet auf freiwillige Arbeiten, Liebhabereien und Nebenstudien ausdehnen, für die wieder nur die Rücksicht auf das Nothwendige in Bezug auf Sittlichkeit, Haus- und Schulordnung, sowie auf Abwehr aller Zerstreuung und Zersplitterung die Schranke bildet. — Aber auch die obligaten Studien und Arbeiten lassen der Unabhängigkeit noch einigen Raum, den der Erzieher freizugeben wohl thut. Wenn der Zögling seine Aufgaben nur immer rechtzeitig und nach bestem Vermögen fertig hat, so kann ihm ganz wohl innerhalb gewißer Schranken überlassen werden, wie er dieselben eintheilen will; er soll lernen, auch das Gebotene mit Freiheit ins Werk zu setzen. — Sofort werden auch Ausflüge und Ferienreisen unter die Kategorie solcher Unternehmungen sich stellen, durch die der Unabhängigkeitstrieb sowohl befriedigt als wach gerufen und ausgebildet wird. — Endlich nennen wir in dieser Reihe die Berufswahl (s. d. Art.). Bei alle dem wird die Erziehungsregel dahin lauten, daß dem eignen Willen nur insoweit Schranken gesetzt werden sollen, als nöthig ist, damit nicht höhere Lebenszwecke gefährdet sind, alle Beschränkung aber wegfallen muß, die den Schein der Willkür, der Pedanterie, der Laune oder des Eigensinns an sich trägt; oder positiv ausgedrückt, daß dem Jüngling so viel Unabhängigkeit zugestanden werden muß, als es ein wirklicher Wille, eine vernünftige Zwecksetzung ist, wovon getrieben er unabhängig handeln zu können wünscht.

Diesem Spielraum der Freiheit steht nun aber das Gebiet des Gehorsams nicht äußerlich und gegensätzlich gegenüber, als wäre Gehorsam eben die Negation der Unabhängigkeit, und Unabhängigkeit die Negation des Gehorsams. „Der wahre Gehorsam," sagt K. L. Roth, Kl. päd. Schriften I, S. 139, „macht den Geist erst frei; erst da fängt der Mensch an, seinen eigenen Willen und eigene Ueberlegung zu haben, wo er das, was man sonst den Willen nennt, unter ein höheres Gesetz gestellt, dieses Gesetz in sich aufgenommen hat." Unabhängigkeit von allen äußeren Einflüssen ist nur dann möglich und nur dann etwas werth, wenn man zu allererst unabhängig ist vom eignen Gelüste; und beiderlei Unabhängigkeit kommt nur zu Stande und wird nur behauptet, wenn man schlechthin abhängig geworden ist von Gott; zu dieser Abhängigkeit aber ist der Gehorsam des Kindes die nothwendige Vorübung. Wohl wird es im einzelnen oft nicht leicht sein, diese ideale Einheit von Gehorsam und Unabhängigkeit auch praktisch herzustellen und den Punct, wo beides zusammentrifft, also auch beides sich scheidet, genau zu fixiren; aber wenn es manchen Zöglingen gegenüber im Zweifelsfall immerhin das Sicherere sein mag, den Unabhängigkeitstrieb lieber zu viel als zu wenig zu dämpfen: so ist ängstlichen Erziehern doch immer auch das Wort Herbarts in Erinnerung zu bringen: „Knaben und Jünglinge müßen gewagt werden, um Männer zu werden;" vgl. C. Kühner, Pädagogische Zeitfragen, Frankfurt a. M. 1863. S. 54—77.

**Unachtsamkeit:** eine ebenso häufige, als dem Lehrer unbequeme Untugend der Kinder. Sie ist eine Zwillingsschwester der Unaufmerksamkeit, und doch nicht ganz dieselbe. Ein Kind ist a c h t s a m, wenn es überhaupt seine Gedanken aus der Zerstreuung sammelt, a u f m e r k s a m, wenn es sie auf den mit ihm zu behandelnden Gegenstand richtet in der Absicht, ihn zu merken. Ein aufmerksames Kind ist nothwendig auch achtsam, während das achtsame nicht nothwendig auch schon aufmerksam

sein muß. Achtsamkeit ist das Allgemeinere, Aufmerksamkeit das Besondere. „Achtung!" commandirt der Officier, und die Soldaten sammeln sich und sind bereit, zu hören, was befohlen wird. Auf dieses ist nun zu merken. So auch in der Schule. „Achtung!" mit diesem Worte ruft der Lehrer die Schüler zur schulmäßigen Sammlung. Unachtsamkeit ist der Mangel an dieser Sammlung. Er ist bei manchen Kindern bloß innerlich, ein Zerflattern der Gedanken oder gar ein Gedankenstillstand, den man Gedankenlosigkeit nennt. Eine wie ein Blitz einschlagende Frage macht oft solch eine Gedankenleere plötzlich kund, wenn sie nicht schon durch den leeren Blick, durch die nichtssagende Haltung verrathen worden ist. Bei anderen tritt aber jener Mangel auch heraus in Spielereien, Geschwätz, das für den Lehrer fast unbemerklich zu machen unachtsame Kinder oft eine wunderbare Fertigkeit haben, in Neckereien gegen die Nachbarn, im Umblicken nach rechts und links oder Umkehren des Kopfes nach der Hinterwelt u. dgl. Die natürliche Folge davon ist, daß indessen das Bächlein des Unterrichts dahinplätschert und die unachtsamen Kinder nicht daraus trinken. Der Unterricht ist an ihnen verloren, ihr Wissen bekommt empfindliche Lücken, die alles tüchtige Fortschreiten und am Ende auch jede Lust am Lernen hindern.

Fragen wir nach den Ursachen der Unachtsamkeit, so werden wir zunächst auf die Kindesnatur selbst verwiesen. Die Seelenkräfte des Kindes stehen eben noch in der Entwicklung. Den denkenden Kräften fehlt noch die Stärke und Festigkeit, dem Willen die geübte Kraft und Ausdauer. Dabei spielt das Eigen- und Herzensleben des Kindes immer auch in die ihm aufgenöthigte Thätigkeit hinein. Die Spiele, die Liebhabereien, die das junge Herz erfüllen, mengen sich unter die ernsthaften Gedanken des Unterrichts; ein Spielen, eine Nebenbeschäftigung, ein lispelndes Wörtlein des Nachbarkindes zieht unversehens die Gedanken von dem Kreise ab, dem sie zuzuwenden wären. Besonders jüngere Kinder haben oft auch noch ein träumerisches Wesen, dem sie sich nicht so ohne weiteres entwinden können. Dazu kommt die Temperamentsverschiedenheit der Kinder. Wir verweisen auf den Art. Temperament. Eine weitere Ursache der Unachtsamkeit ist mangelhafte Erziehung und Gewöhnung. Das Kind, welches sich, wie das in den niederen Lebenskreisen meist der Fall ist, in frühen Jahren viel selbst überlassen war, das wenig geistige Anregung genoß, wird seine Gedanken schwerer auf den Gegenstand des Unterrichts zu concentriren vermögen als das Kind des gebildeten Hauses, das Stadtkind, das von klein auf manchfache Anregung empfangen hat. Oftmals wirkt freilich auch eben dieser Ueberfluß an äußeren Anregungs- und Reizmitteln wieder zerstreuend. Manchmal ist eine im leiblichen Leben begründete krankhafte Verstimmung mit im Spiel. Je und je mögen noch unheimlichere Dinge, geschlagenes Gewissen, oder geheime Sünden zu Grunde liegen; kurz die Ursachen der Unachtsamkeit können sehr verschieden sein. Darnach wird sich nun auch die pathologische Behandlung zu richten haben.

Wir hätten freilich, wenn es sich um die Heilmittel für das genannte Uebel handelt, gar manche Wünsche, die schon die erste Behandlung des Kindes betreffen. Denn schon in der Schule des Hauses kann von verständigen Müttern und Pflegerinnen viel geschehen, um das Achten und Aufmerken des Kindes auf die dasselbe umgebenden Dinge zu leiten und zu stärken, wenngleich bei den jüngern Kindern ein verständiges Maß einzuhalten ist, da bei einem zu häufigen und heftigen Einstürmen auf sie auch wieder viel geschadet werden kann. Dem Kinde thut auch zu Zeiten eine gewiße ruhige Beschaulichkeit wohl. — Indessen was wir hier über die Pflege des Kindes schon in der Mutterschule zu sagen hätten, dürfte meistens an der leidigen Wirklichkeit des Lebens scheitern. Wir beschränken uns daher hauptsächlich auf die eigentliche Schule. Schon die Kleinkinderschule, wo sie besteht, hat die ihr anvertrauten Kleinen zum richtigen Achten auf Worte, Geschichtlein, Bilder, Figuren, Zahlen, auf Ordnung, Vorschrift anzuleiten und zu gewöhnen. Für die eigentliche Schule ist der Unachtsamkeit der Kinder gegenüber die Forderung an den Lehrer wohl gerecht und billig, daß er um so mehr ein achtsamer Mann sein müße, der die ihm vertrauten Kinder sich genau ansieht und sie beständig im Auge behält. Er muß sich, wo ein unachtsames Wesen hervortritt, klar darüber werden, woran das liege, ob in der Kindesnatur überhaupt, ob in andern oben angeführten Umständen, oder ob gar er selbst — der Lehrer der Unachtsamkeit sei. Fehlt ihm selbst die innere

Achtsamkeit, die innere Sammlung, die Concentration seiner Gedanken auf das Nothwendige, Passende und Fassende, läßt er sich gehen, ohne sich von dem Bedürfnis der Kinder leiten zu lassen, wird er zu hoch oder weitschweifig oder verworren und unklar in seinem Unterricht, so darf er sich nicht wundern, wenn die anfängliche Spannung der Kinder bald nachläßt und ein gewißes Gefühl des Unbehagens, der getäuschten Erwartung über dieselben kommt. Mit Wehren, Schelten, Schlagen ist da wenig ausgerichtet. Damit kann man höchstens Furcht, Schrecken und äußere Gesetzlichkeit erzeugen; aber das innere Achten auf das, was gesagt wird, läßt sich nicht erzwingen. Zum Wesen des Geistes gehört nun einmal Freiheit. Der Sinn und Geschmack für geistige Nahrung will gereizt sein und das geschieht, wenn der Lehrer in das wirkliche Bedürfnis der Jugend nach Wesen und Form eingeht. Das eigentlich königliche Mittel gegen die jugendliche Unachtsamkeit ist also ein tüchtiger, fassender und faßlicher Unterricht. Daß ein solcher nicht aus dem Aermel geschüttelt wird, daß er ernste Vorbereitung voraussetzt, ist klar. — Daneben möchten wir rathen Geduld. Man hat es dem in Rede stehenden Fehler gegenüber nicht sowohl mit bösem Willen, als mit Schwachheit zu thun. Wir fehlen oft darin, daß wir dem Kinde den Grad von Stärke in Regierung seiner Gedanken zutrauen, den wir selbst besitzen. Das heißt dem Kinde zumuthen, Mann zu sein. Unachtsamkeit ist ein Mangel an Kraft und Uebung, die Gedanken zusammenzuhalten. Schwachheit fordert zunächst nicht Strafe, sondern Hülfe. Diese Hülfe sehen wir neben der oben bezeichneten Art des Unterrichts einmal in einer beständigen Ueberwachung der Kinder durch den Lehrer. Seine Augen müßen auch während des Unterrichts immer über die Kinder hingleiten; keine Bewegung, keine Miene darf ihm entgehen (vgl. den Artikel „Aufmerksamkeit," der sich natürlich von wegen der Zwillingsschwesterschaft mit dem unsern mehrfach berührt und manches dort bemerkte hier entbehrlich macht). Dabei müßen des Lehrers Augen immer den auf ihn gerichteten Augen der Kinder begegnen. Ein Klopfen mit dem Finger, ein „Hans oder Kunz! Wo bist du?" oder „Achtung!" ruft leicht einen einzelnen achtlosen Schüler zur Ordnung. Fruchtet das nicht, so lasse man den Betreffenden in seinem Platze auf-, im Nothfall heraussstehen, behalte ihn auch wohl zur Strafe eine Zeit lang in der Schule zurück mit entsprechender Beschäftigung, freilich nicht zu 100maligem Abschreiben der Wahrheit: „In der Schule schwatzt man nicht." (Neuere Thatsache!) Mit diesen wenigen Mitteln, rechtzeitig und beharrlich angewendet, dürfte ein tüchtiger Lehrer der gewöhnlichen Unachtsamkeit der Kinder gegenüber auskommen. Es muß mit einem unachtsamen Schüler sehr weit gekommen sein oder muß etwas in der Art des Lehrers fehlen, wenn zu härtern Mitteln müßte gegriffen werden. In Fällen, wo der Unachtsamkeit eine krankhafte Verstimmung zu Grunde liegt, ist schonendes Einsehen doppelt nothwendig; wo irgend eine Sünde den jungen Geist erschlafft oder bannt, da ist liebende Seelsorge, ein Gespräch unter vier Augen und besondere Aufmerksamkeit angezeigt. — Mit rechter Achtsamkeit der Schüler ist viel gewonnen; sie werden dann auch Acht haben auf die mit ihnen getriebene Sache und so mehr und mehr in die Erkenntnisse und Fertigkeiten eingeführt werden, welche eine tüchtige Schulbildung verlangt. Daß der rechte Lehrer ebenso auf das Herzensleben seiner Kinder Acht zu geben und diese auch zur Achtsamkeit in Beziehung auf ihr Gewissen zu ziehen habe, ist selbstverständlich, da sich der Mensch nun einmal nicht nach Kopf und Herz trennen läßt.

**Unart, Unarten.** — In dem Artikel Laster ist die Scala des Bösen aufgestellt worden, deren oberste Stufe eben das Laster ist. Für die Unart fanden wir dort keinen Platz, denn sie repräsentirt nicht eine jener Stufen, so daß man sie an bestimmter Stelle einreihen könnte; sie ist eine Kategorie für sich, die mehr der Pädagogik als der Ethik anheimfällt, daher wir in den Lehrbüchern der Moral die Unart nur selten besprochen finden. Unter den Pädagogen gebührt Beneke (Erz. und Unt. L. I. S. 319 f. 395 f.) und Ziller (die Regierung der Kinder, S. 11 ff.) das Verdienst, diesen Gegenstand auf psychologischer Grundlage ins Auge gefaßt und die richtigen pädagogischen Sätze darüber aufgestellt zu haben. — Der Unartige ist der Gegensatz des Artigen. Artig aber ist, was eine Art, d. h. eine Form hat, was für die Anschauung wohlgefällig ist, was also den moralischen Schönheitssinn nicht verletzt, oder was den Anstand, das ruhige, geordnete Zusammenleben verwirklichen hilft. Es ist also nicht das

schlechthin ethische, sondern das ethisch-ästhetische Urtheil, dem die Unart unterliegt. Sie ist darum nicht nothwendig etwas in sich selbst böses; aber allerdings kann auch das wirklich Böse sich in Form der Unart offenbaren, dann nämlich, wenn es die anständige, wohlgefällige Form des Gemeinlebens durchbricht, die Sitte stört. Deswegen faßt Ziller sie vorzugsweise als Unordnung auf, durch welche die Erwachsenen belästigt werden. In jedem Kinde erzeugen die sich regenden Kräfte eine beständige Unruhe; „statt nach objectiven Gründen sich zu richten, ist es fortwährend den subjectiven Aufwallungen seines Gedankenkreises, wie sie der Moment ihm eingiebt, preisgegeben. Es führt daher in jedem Augenblick unmittelbar das handelnd aus, was ihm in den Sinn kommt. Hiedurch verursacht es Störungen, weil die Ueberlegung mangelt oder unvollständig ist, ob das im Augenblick Begehrte zur gesellschaftlichen Ordnung paßt oder nicht, und solche Störungen treten um so gewißer ein, da der Knabe ursprünglich gar nicht durch die Nähe der Erwachsenen sich zurückschrecken läßt; denn er kennt noch keine Scheu vor den Erwachsenen, obgleich sie ihn an Macht weit überragen; er tritt nicht gleich dem Jüngling, der den Tadel und die Ueberlegenheit der Erwachsenen scheuen gelernt hat, furchtsam und schüchtern, sondern kühn und frei in ihre Kreise und nimmt, wenn er dazu aufgelegt ist, in ihrer Mitte vor, was ihm beliebt" (Ziller, a. a. O. S. 12). Hier ist ganz richtig die Erklärung und gewißermaßen die Entschuldigung der Unart enthalten. Der Knabe will zunächst nicht absichtlich die Leute ärgern oder etwas zerbrechen, er denkt nur gar nicht an diese Wirkung seines Thuns, und so ist vorerst eben nur diese Gedankenlosigkeit und das Ungestüm seines Dreinfahrens sein Fehler. Aber schlimmer wird die Sache schon, wenn er, nachdem er diese Wirkung seines Thuns erfahren hat, auch dann dagegen unbekümmert bleibt, und bei nächster Gelegenheit ebensowenig Rücksicht nimmt, sich ebensowenig Gewalt anthut. In diesem Fall setzt sich in der Unart schon der Eigenwille fest, den es gerade reizt, das zu thun, was stört und ärgert; die Unart ist dann zum Ungehorsam geworden. Ziller hat auch darin Recht, wenn er (S. 13) sagt: „Unter den Begehrungen wird sich mit der Zeit ein Wille erheben; wenn das Kind nicht vorher in seine Schranken zurückgewiesen worden ist, so entsteht die Gefahr, daß sein Wille eine mit böser Absicht verbundene, widergesellige Richtung annimmt, es tritt an manchen Puncten seines Innern schon frühzeitig zwar kein echter, aber doch ein scheinbar fester Wille hervor in der Gestalt des Muthwillens und Uebermuths, der aus Unvernunft, aber mit Vorbedacht in die gezogenen Kreise hineinbricht . . . Manches Kind setzt sogar eine Art von Stolz darein, recht unartig sein zu können;" oder, fügen wir hinzu, macht doch die Rüge: du bist sehr unartig, nicht den mindesten Scham und Reue erweckenden Eindruck. — Eine Liste der Kinderunarten aufzustellen ist unmöglich, weil einerseits die unvernünftigen Begehrungen unendlich mannigfach sein, und andrerseits auch die vielerlei Lebensordnungen, in deren Störung eben das Unartigsein besteht, nicht registrirt werden können. Giebt es doch Kinder, an denen nahezu alles, was sie thun, Unart ist. Ebensowenig aber können wir die Kinderunarten als eine Species der allgemeinen Gattung Unart betrachten, so daß sich davon die Unart der Erwachsenen als andere Species unterschiede; denn alle Unart, auch an alten Leuten, ist etwas bubenhaftes, das nur darum fürs ganze Leben sich festgesetzt hat, weil es entweder in der Jugend an Zucht von Seiten der Erzieher oder im reiferen Alter an allem Willen gefehlt hat, sich selbst in Zucht zu nehmen.

Mithin kommt es gar sehr darauf an, ob und wie der Unart in jungen Jahren zu steuern ist. Das ewige Klagen: wie bist du so unartig! ist rein wirkungslos; dagegen wird, um Schleiermachersche Terminologie zu gebrauchen, sowohl das verhütende als das gegenwirkende Verfahren, gleichmäßig und consequent angewendet, den Zweck mit demjenigen Grade von Sicherheit erreichen, bis zu welchem überhaupt der Erfolg erzieherischer Thätigkeit bestimmt werden kann. — Wenn die Unart ihre erste Quelle in der natürlichen Unruhe des Kindes hat, so ist das natürliche Präservativ die passende Beschäftigung. Ziller hat (a. a. O. S. 26) nur ausgesprochen, was von jeher jede vernünftige Mutter als nothwendig erkannt hat: weil unzählige Unarten einzig und allein aus Langerweile hervorgehen, also aus Mangel an Beschäftigung, so muß mit dieser die leere Zeit ausgefüllt werden. Vgl. d. Art. Langeweile und Beschäftigung. Zur Verhütung ist weiter das Meiden solchen Umganges zu rechnen,

durch welchen ein Kind Unarten lernen könnte. — Als Gegenwirkung steht dem Erzieher das Wort, das warnende und strafende, und, falls letzteres ein oder zweimal fruchtlos war, die Züchtigung zu Gebot; Unarten erheischen ihrer bubenhaften Natur gemäß die Ruthe und sind nur durch diese gründlich zu curiren. Dagegen wird die Vorhaltung von „Beispielen des Guten," also daß ich meinem Jungen sage: da sieh, wie jener Knabe so artig ist, schwerlich jemals Eindruck machen; wir kennen Exempel davon, daß bei solchen Vergleichungen der Getadelte entgegnet: ja, wenn ich jener wäre, dann wäre ich auch so brav, wie er; in den meisten Fällen aber wird das Vorbild von dem, dem es vorgehalten wird, vielleicht schon vorher, gerade wegen seiner Artigkeit, nach Knabenart geringgeschätzt und man darf einem Knaben nur einmal einen andern zum Muster vorhalten, so wird er leicht einen Widerwillen gegen diesen fassen. Wird dagegen durch die Verhütung einerseits und die Strafe andererseits die Ausübung von Unarten seltener, läßt man sie also schlechterdings nicht zu Angewohnheiten werden, so fallen sie, vollends mit der zunehmenden Altersreife von selber weg, eben weil sie nicht eine Wirkung des radicalen Bösen sind. Fehlt es doch nicht an Beispielen davon, daß aus Knaben, deren Unarten viel Verbruß bereiteten, die wackersten Männer geworden sind, denen auch im Umgang keine Spur von jener Ungeschlachtheit mehr anhaftete. Der Erzieher darf deshalb seinem Zögling die Unarten zwar nicht nachsehen, aber doch sie nicht allzuschwer zu Herzen nehmen, als ob sie an sich schon Schlimmes für die Zukunft bedeuteten. Doch werden in der Praxis derjenigen Eltern, die dieses Trostes bedürfen, weniger sein, als deren, die die Unarten ihrer Kinder zu leicht nehmen und dadurch gerade dieselben zu wirklichen sittlichen Schäden machen.

**Unbeständigkeit.** Daß die Unbeständigkeit etwas der Jugend natürliches sei, wird keinerlei Widerspruch finden; denn Beständigkeit ist eine Errungenschaft, welche eben nur durch die Erhebung über die natürliche Unfreiheit, also durch Erziehung und Bildung erlangt wird. Daraus ergiebt sich die Aufgabe des Pädagogen. Er muß erstlich früh anfangen, nach der goldenen Regel: principiis obsta. Und sodann wird er den Einwirkungen der verführerischen, zum Genuß des Wechsels einladenden Außenwelt eine stufenweise geregelte Anleitung zur Selbstthätigkeit, eine weise Nöthigung zum Ausharren an die Seite setzen und mit liebevollem Eingehen auf das zeitliche Bedürfnis der Erholung und des Spiels zugleich eine gemüthliche Festigung erzielen. Daß ein nervöses, sanguinisches Kind anfangs mehr Mühe macht, als ein ruhiges, phlegmatisches, ist sehr wahrscheinlich, aber der Lohn ist dem Einsatz proportionirt. Jene primitive Unbeständigkeit ist an sich noch keine Untugend: mechanischen Fleiß in langen Arbeitszeiten, still und unbeweglich aufmerksames Zuhören bei stundenlangen Predigten soll man nicht zu früh fordern, und so leicht es sein mag, die Liebe sich zu erwerben, welche die junge Seele so gerne verschenkt, so wenig darf man Treue verlangen vor der Zeit: wo sonst alles richtig ist, kommt sie von selber. Also noch einmal, nicht von Haus aus, erst in ihrem Fortgang und ihren Wucherungen führt die Unbeständigkeit zu den speciellen Fehlern der Flatterhaftigkeit, Zerstreutheit, Langweilerei, Launenhaftigkeit, des Leichtsinns u. s. w., deren Symptome, Prognose und Therapie man bei den bezüglichen Artikeln (unter Hinzunahme der Art. Charakter und Festigkeit) nachlesen mag.

Wir haben übrigens nicht bloß mit der kindischen Unbeständigkeit zu thun. Nein, an die mancherlei Organisationen und Schulpläne, welche durch die Vielheit disparaten Lehrstoffs ein rechtes Arbeitenlernen hindern und die Unbeständigkeit begünstigen, dürfte wohl auch erinnert werden. Aber sehen wir an dieser Stelle davon ab: schlagen wir vielmehr zum Schluß an unsere eigene Brust und prüfen uns recht, ob wir überall selber beständig und fest sind; rechter Fleiß und rechte Treue und Beständigkeit in der Liebe wirken in der That ansteckend, gerade wie ein fester Glaube.

**Ungehorsam** — ist Widersetzung des Eigenwillens gegen einen zum Befehlen berechtigten andern Willen; pädagogisch genommen also Widersetzung des Zöglings gegen die Gebote des Erziehers; das Ich des erstern macht sich dabei auf eine Weise geltend, welche um der Ordnung willen und um sein selbst willen nicht geduldet werden darf. Daß das Ich überhaupt sich geltend macht, ist natürlich und nothwendig, denn jedes menschliche Einzelleben muß einen Kreis von Freiheit zur Bewegung und Ent-

wicklung haben, und sklavische Unterwürfigkeit soll man in keiner Periode des menschlichen Daseins verlangen; auch ist Gehorsam nicht Zweck, sondern Mittel der Erziehung. Aber laut Schrift und Erfahrung sucht der Einzelwille schon von den ersten Jahren an über den berechtigten Kreis seiner Bethätigung hinaus sich ausdehnen. So wird er zum Eigenwillen im Gegensatz zu den Lebensordnungen, worin das Individuum sich bewegen soll, und zum Eigensinn, der auch das Unsinnige begehrt und durchzusetzen sucht. Dem muß gesteuert werden. Betrachten wir daher zuerst die Ursachen und Aeußerungen des Ungehorsams, um sodann die Mittel seiner Bekämpfung oder Heilung anzudeuten.

Ungehorsam entsteht entweder aus einer Stumpfheit des Gemüths oder aus einer gewißen Energie desselben. — Jene, die Stumpfheit, drückt sich zunächst in dem Wortklang aus. Der Ungehorsame mag nicht hören. Das befehlende Wort geht nicht in ihn ein, findet sein Echo nicht, sondern sinkt unter im dumpfen Sinn und Willen, oder es geht zum einen Ohr ein, zum andern wieder hinaus. Jenes stumpfe Wesen kann Naturanlage sein oder unter Umständen mit kranker Disposition vorübergehend zusammenhängen; es kann aber auch durch falsche Behandlung entstehen. Man findet Kinder, und diese Erfahrung machen unsere Rettungsanstalten, die sind fast unempfänglich für das Wort, welches sie etwas thun oder lassen heißt, entweder weil sie ihre ersten Jahre ohne alle kräftigen Anreizungen des Bewußtseins hinvegetirt haben, oder weil sie unter vielfachen Mishandlungen hartschlägig und harthörig geworden sind. Hier erscheint der Ungehorsam eher als eine Unfähigkeit zu horchen, denn als eine Unwilligkeit zu gehorchen, und die Aufgabe des Erziehers ist zunächst, Sitz und Ursache des Uebels zu erkennen. Ein solches Kind steht mit seinem Willen nicht eigentlich in Opposition gegen den erzieherischen Willen, sondern jener ist gebunden, unentwickelt, noch nicht disponirt zu selbständiger Bethätigung Für oder Wider. — Ganz anders stellt sich die Sache da, wo ein persönlich erregter Eigenwille sich dem Willen des Erziehers gegenüber geltend macht. „Ich will eben nicht", so lautet hier die Kriegserklärung. Es giebt ein Sichaufbäumen der Individualität gegen das berechtigtste Gebieten und Verbieten, einen Souveränitätsdrang, der auf ein selbstherrliches Dastehen im Leben gerichtet ist, und dieser Drang giebt sich manchmal schon frühe kund. Naturen, die auf ein kräftiges Schaffen und Durchgreifen im späteren Leben angelegt sind, zeigen ihn ebenso wie künftige Bösewichter. Dort wird es der Kraft der Eigenthümlichkeit schwer, sich zu orientiren und einzuordnen, hier steht man vor dem Räthsel einer angebornen Verschiebung der moralischen Lebenselemente. — Nicht Können bei Stumpfheit, nicht Wollen bei starker persönlicher Erregtheit sind indessen die selteneren Erscheinungen des Ungehorsams gegenüber von denjenigen, welche man am ehesten mit nicht M ö g e n bezeichnet. Hier wird der Einzelwille von Einflüssen der Sinnlichkeit und des äußern Lebens in Anspruch genommen und gelenkt. So ist die sinnliche Trägheit Hauptursache des Nichtlernenmögens; die Lüsternheit, das Vagabundiren, der Trieb zu spielen u. dgl. lassen das Gebot oder Verbot des Erziehers unkräftig, weniger aus positiv verkehrtem Willen, sondern weil das Nichtmögen es überhaupt nicht zu einem rechten Aufmerken und Wollen kommen läßt. Wohl wird hiebei sporadischer Gehorsam geleistet, aber es fehlt der zuständliche, die Folgsamkeit als Habitus. Jedoch am Ende kommt es auch noch dazu, daß das Nichtmögen sich in ein Nichtwollen verwandelt, indem der täglich sich erneuernde Ungehorsam den Einzelwillen immer mehr in die Abhängigkeit von den Einflüssen der Sinnlichkeit führt und in die Knechtschaft der Sünde, insofern als Eigenwille und Eigensinn nicht Freiheit, sondern Gebundenheit durch unberechtigte Naturgewalten bedeuten. — Ungehorsam kann auch zur epidemischen Krankheit werden, wenn Freiheitsgefühl und Freiheitsstreben in einer Zeit mit besonderem Nachdruck sich geltend machen, ohne ihr Maß an der Ehrfurcht vor dem Heiligen und an dem Respect vor Gesetz und Ordnung zu haben. Es ist natürlich, daß wo die Schüler ihre Väter sich mit Geringschätzung, Hohn und Grimm über Staat und Kirche, Gesetze und Obrigkeit auslassen hören, jene dann auch dem Lehrer gegenüber widerspenstig und empfindlich werden, daß sie Rügen und Strafen als ein ihnen angethanes Unrecht ansehen, und so eine geheime, manchmal auch offene Rebellion in den Schulen entsteht. Im allgemeinen wird man sagen müßen: unsere Jugend ist jetzt weit heikler zu behandeln als noch vor wenigen Jahrzehnten, das vertrauensvolle Aufsehen zu den Lehrern vermindert, die

Lenkung schwieriger. Mit solcher allgemein vorhandenen Disposition ist zu rechnen, das Ehr- und Freiheitsgefühl, soweit es erlaubt, zum Bundesgenossen zu machen. Ob aber die Schule den Gehorsam zu erzwingen vermag, welchem der Haus- und Volksgeist entgegenwirkt, das ist eine Frage, die nur unter besonders günstigen Schulverhältnissen eine bejahende Lösung finden wird: während der von einzelnen Schülern ausgehenden Ansteckung leichter begegnet werden kann. — Ungehorsam entsteht aber auch aus Ursachen, welche ihren Sitz in der Disposition des Erziehers haben. Wer Ungerechtes oder über die Kräfte Gehendes zumuthet, bringt einen Widerspruchsgeist hervor, der auch billigen Anforderungen sich zu entziehen sucht. Wer oft droht, ohne der Drohung Folge zu geben, auf den hört man bald nicht mehr, und wo soll Glauben und Gehorsam herkommen, wenn wer andern predigt selbst verwerflich wird? Auch das viele und breite Reden und Klagen, das immerwährende Schelten und Poltern stumpft ab. Leichte Uebereilungen zu schweren Sünden stempeln macht die Gewissen zuerst irre und dann stimm- und kraftlos. Der größte Schaden wird aber da angerichtet, wo der Wille des Erziehers den Einzelwillen des Zöglings nicht beugt und bildet, sondern zu zerbrechen und zu vernichten sucht; denn ein im Innersten seiner Persönlichkeit angegriffener Mensch kann nicht anders als mit aller Macht sich dagegen empören. Beschimpfung, Niedertretung erzeugt eine stille Wuth und kann aus dem zu Besserem angelegten Knaben und Jüngling einen lebenslänglich widerspenstigen Mann machen, sei es, daß die Widerspenstigkeit sich als offener Trotz kund giebt, oder daß der innere Grimm sich unter der Maske der Botmäßigkeit verbirgt.

Haben wir im Bisherigen die Ursachen und Aeußerungen des Ungehorsams kennen gelernt, so sollen nunmehr auch die Mittel seiner Bekämpfung und Heilung besprochen werden; übrigens in Kürze, da wir uns auf die Artikel: Gehorsam und Strafe beziehen dürfen. — Von Heilung des Ungehorsams handelt es sich vornehmlich da, wo derselbe in angeborener Stumpfheit seinen Sitz hat; und da hier der lahme Wille mit Schwäche des Aufmerkens und Denkens verbunden ist, so wird jede Weckung der Verstandesthätigkeiten zugleich von belebender Wirkung auf die des Willens sein. Erst von da an, wo der Wille des geistig zum Aufwachen Gebrachten dennoch fortschlafen möchte, sind strengere, direct auf ihn gerichtete Mittel angezeigt. Anders bei den durch Verwahrlosung in einem dumpfen Zustand Gesunkenen, namentlich wo mit Verwahrlosung auch noch Mishandlung verbunden war. Es kostet viel, so ein verschüchtertes Geschöpf dahin zu bringen, daß es lieben und glauben lernt, und bis das mit sklavischer Furcht vermischte störrige Wesen überwunden wird. Dazu muß ihm ein freudiger Geist in Haus und Schule entgegenkommen, wodurch es aufgerichtet und ermuthigt wird. Auch ist vorerst von der Zucht durch die feste Ordnung in der Gemeinschaft, worein es versetzt ist, mehr zu erwarten als von der directen Einwirkung des Erziehers. Erst muß der Zögling sich als Mensch unter Menschen fühlen, dann darf man von ihm ein menschenwürdiges Betragen fordern und im Fall der Noth erzwingen. Herzliches Erbarmen auf Grund des Evangeliums und dann das Gesetz. — Dies gegenüber von dem Nichtkönnen. Das Nichtwollen erfordert eine andere Heilmethode. Hier heißt bekämpfen — heilen. Der störrige Eigenwille muß gebrochen, der Nacken gebeugt werden. Doch so, daß immer das Grundrecht der Persönlichkeit respectirt, die Grundkräfte des individuellen Lebens geschont werden. Den Ungehorsam tödten, aber den Menschen beleben. Nicht selten setzt sich eine Widerspenstigkeit da fest, wo die Erziehung nach starren Regeln handelt und alle Individuen in einen und denselben Model gießen will, und man weiß nicht, ob jene Widersetzung nicht das geringere Uebel ist, verglichen mit der Nachgiebigkeit, bei welcher die Persönlichkeit untergeht. Kein Mensch hat das Recht, einen andern zum willenlosen Werkzeug seiner Regierung zu machen, und es ist das System der Jesuiten ein des Menschenthums und Christenthums unwürdiges, der Gesellschaft gefährliches System. Gefährlich, schädlich und lächerlich zugleich erscheint aber der Anspruch eines Einzelnen, der seine individuelle Art zur Norm und Uniform für die Zöglinge machen will, und man weiß, wie oftmals deren späteres Leben solcher, vielleicht gut gemeinter, aber schlecht verstandener Erziehungsmaximen spottet. Nur der gereinigte, von pedantischem Eigensinn befreite Erzieherwille hat ein Recht über den Eigensinn des Zöglings; dieses Recht aber soll er dann auch mit Entschiedenheit ausüben und dem: „Ich will nicht“ sein: „Du mußt, denn du sollst“ ent-

gegensetzen. — Auch das Nichtmögen ist durch Bekämpfung zu heilen. Dem trägen, zerstreuten Wesen muß mit fester Hand begegnet, der Wille aus den Banden der Sinnlichkeit gelöst werden, wobei auch sinnliche Mittel statthaft sind (s. d. Art. Strafe). Der Gefahr, daß sich ein mehr zufälliger Ungehorsam in einen beharrlichen verwandle, steuert nur die feste, beharrliche Zucht, welche, indem sie beugt und bändigt, zur Freiheit leitet. Dem Wogen und Wallen des Leichtsinns gegenüber muß der erziehende Wille als ein Fels dastehen, dieses Felsengestein aber desto härter sein, wenn der Ungehorsam durch Conspiration einer größeren Anzahl von Zöglingen zum System zu werden droht. Schlaffes Regiment macht zuchtlose Rotten, und nicht aus persönlicher Ambition, aber aus dem Bewußtsein einer heiligen Pflicht und großen Verantwortung muß der beharrliche Eifer hervorgehen, welcher dem Ungehorsam steuert und wie im Staate den Thron so in der Schule den Katheder zum Sitz eines ernsten, keinem Angriff weichenden Waltens macht.

**Ungerathene Kinder.** Nichts kann so hoch erfreuen, als ein wohlgerathenes Kind, nichts so tief betrüben, als ein ungerathenes. Kein Wunder! Unsere Kinder sind ja „Fleisch von unserem Fleisch." Ihr Gerathen ist ein Zeugnis göttlicher Barmherzigkeit, ihr Misrathen eine tiefeinschneidende Bußpredigt. Im Gerathen oder Misrathen unserer Kinder kommen zwei Factoren in Betracht: das menschliche und das göttliche Thun, die menschliche Arbeit und der göttliche Segen. Wie diese beiden zusammen oder in einander wirken müßen, das deutet schon das Wort gerathen an. Wir gebrauchen es von Dingen, die nicht ganz in unserer Hand sind, die aber auch nicht von selber kommen, an die wir auch unsere Sorge und Mühe zu wenden haben. Was nicht so geworden ist, wie man beabsichtigte oder hoffte, ist ungerathen, oder insofern man sich die falsche Form, in die es gekommen ist, vergegenwärtigt, misrathen. Letzteres sagt die Sache noch stärker als ersteres. Ungerathene Kinder sind also im allgemeinen solche, die den Wünschen, Bemühungen, Hoffnungen der Eltern nicht entsprechen, in eine andere, falsche Richtung gekommen sind. Fassen wir den Begriff des Gerathen- oder Nichtgerathenseins in seiner höchsten Bedeutung, so können wir sagen: Wer das nicht geworden ist, was er hätte werden können und sollen, der ist eigentlich ungerathen, und so gefaßt wird der ungerathenen Kinder überwältigend viel. Wir werden daher den Begriff von ungerathenen Kindern auf solche Fälle beschränken müßen, wo das Misverhältnis zwischen dem, was ein Kind werden konnte und was es wirklich geworden oder nicht geworden ist, in auffallender Weise oder bestimmten Verhältnissen gegenüber hervortritt. In den Augen christlich gesinnter Eltern ist auch das Kind, das nicht zu einem geistlichen Leben gelangt ist, mag es sonst immerhin in den Schranken bürgerlicher Ordnung und Rechtschaffenheit sich halten, schon ungerathen. Eltern dagegen, die auf dem Boden des bloß natürlichen Lebens stehen, lassen sich schon daran genügen, wenn die Kinder nur äußerlich ehrlich durchkommen. Erst da, wo ein Sohn, eine Tochter alle Bande der Zucht und Ordnung sprengt und sich so um die ihm sonst zugängliche sociale Stellung bringt, reden sie von ihnen als von ungerathenen. Wir werden uns im ganzen hier mehr an den letzteren Begriff des Misrathens, als an den greifbareren, zu halten haben. — Ob gerathen oder nicht, das kann sich in der Regel erst bei und nach dem Abschluß der eigentlichen Erziehungsjahre herausstellen, ja das tritt nicht selten erst im späteren Leben des Erwachsenen ganz hervor. Mancher Sohn ist für den vom Vater beabsichtigten Beruf misrathen und doch auf einem andern seiner Natur und Begabung entsprechenderen Gebiete ein tüchtiger Mann geworden. Aber es ist auch gar mancher wirklich und förmlich misrathen, der in seinen Jünglingsjahren noch der „Primus in seiner Promotion" gewesen war. Die Lossagung vom Herzen der Eltern, die ungescheute Verachtung von Gesetz, Ehre, Sitte und liebender Warnung, das verblendete Laufen auf dem eigenen Wege des Verderbens, das ist das Hauptmerkmal des ungerathenen Kindes. Der verlorene Sohn im Evangelium ist so recht das Urbild eines solchen.

Die erste Frage, die nun an uns tritt, ist die: woher kommt es, daß manche Kinder nicht gerathen? Die Ursachen dieser leidigen Erscheinung können vielerlei sein. Soll ein Kind gerathen, so hängt das einmal ab von dem Naturboden, in dem es steht (natürliche Anlage, Begabung nach Leib und Seele, Umgebung und dergl.), dann von der Erziehungsarbeit der Eltern und ihrer Vertreter (Schule), und

endlich von den göttlichen Gnadeneinflüssen und Geisteswirkungen (Wort Gottes, Kirche, Lebensführung rc.). Fassen wir zuerst der obigen Frage gegenüber die menschliche Seite ins Auge: die Erziehungsarbeit. Diese kann entweder eine geradezu verkehrte und verderbliche sein oder eine mehr oder weniger ungenügende und einseitige, also mangelhafte. — Geradezu verkehrt und verderblich ist sie, wo die Kinder, statt zum Guten, vielmehr zum Bösen förmlich angehalten und gezogen, oder wenigstens durch den Vorgang der Eltern dazu verleitet werden. Die Beleuchtung dazu wird uns nicht bloß durch den Abschaum großer Städte, sondern auch durch verkommene Familien in Stadt und Land gegeben. — In unzählig vielen anderen Fällen ist die Erziehung wenigstens eine ungenügende. Ist sie doch vielfach, sofern man dabei an eine ihres Zieles sich bewußte und ihre Mittel sorgfältigst erwägende Thätigkeit denkt, so gut wie keine. Ein großer Theil unserer Kinder in Stadt und Land wird von den Eltern wohl genährt und gepflegt, so weit es die Natur erfordert, und namentlich im Heranwachsen auch zur Arbeit angehalten, um Brot verdienen zu helfen, aber von einer Pflege des geistigen und gemüthlichen, des sittlichen und Gewissenslebens weiß ihre Erziehung gar wenig. Die Kinder sind sich, besonders auf dem Lande, in den so wichtigen Jahren vor der Schulzeit meist selbst überlassen. So erstarkt schon frühe das sinnliche Eigenleben. Dieser Mangel an Erziehung erbt sich fort von Geschlecht auf Geschlecht; denn die Eltern treiben es mit ihren Kindern meist so, wie man es mit ihnen als Kindern getrieben hat, und sind für guten Rath und Belehrung wenig empfänglich, haben auch nicht die sittliche Macht, mit Herkommen, Gewohnheit und Vorurtheil zu brechen. Nur wo ein neues Geistesleben in die Leute kommt — und wir wüßten dazu keinen Weg, als den der Bekehrung zu dem lebendigen Gott — läßt sich eine Unterbrechung dieser leidigen Kette von Ursache und Wirkung hoffen. Käme es auf die erziehende Thätigkeit der Eltern allein an, wir müßten der ungerathenen Kinder noch viel mehr haben, als ihrer wirklich sind. So viel ist gewiß: wo man sich um die Geistes- und Herzensbildung der Kinder nicht bemüht, da hat man eigentlich auch kein Recht, auf ihr Gerathen zu rechnen. — In vielen Fällen findet zwar eine Erziehung statt, aber eine falsche, einseitige. Da ist Vater oder Mutter bald zu streng, bald zu mild, bald zu gesetzlich, bald zu evangelisch, bald wird zu viel an den Kindern gemacht, bald zu wenig. Wie übel ist es, wenn Vater oder Mutter sich über die Behandlung derselben nicht verstehen, wenn die Mutter mit den Kindern zusammenhält wider den Vater. Zorn, Affenliebe, Mangel an Rücksicht auf die Kinder und ängstliches Hineinsehen in sie, Unverstand aller Art, ärgerliches Beispiel in Wort und That, Mangel an Unterstützung von Seiten der Schule und ihrer Lehrer, oder hinwiederum Mangel an Mitarbeit des Hauses mit der Schule, rücksichtslose Beurtheilung der Lehrer vor den Kindern, dazu Fehler, die den Erziehern vom Fach zu Lasten kommen, — all solches und ähnliches kann dem Gerathen der Jugend hinderlich in den Weg treten. — Selbst da, wo Sinn und Befähigung für eine tüchtige Erziehung vorhanden wäre, treten oft äußere Verhältnisse hindernd ein. Wir denken dabei an vielbeschäftigte Väter, denen Amt und Beruf wenig Zeit läßt, nach den Kindern zu sehen. Da hängt das Geschäft der Erziehung fast ganz an der Mutter. Ist sie eine rechte Mutter nach Herz und Geist, so kann alles noch gut werden. Viele nachmals berühmt gewordene Männer verdanken, was sie geworden, hauptsächlich der Mutter. Aber auch sonst sind äußere Verhältnisse und Stellungen im Leben von bedeutendem Einfluß auf das Gedeihen oder Misrathen der Kinder. Man denke an Leute von hohem Rang und Stand, deren Kinder je und je in jämmerlicher Verlassenheit den Dienern und Dienerinnen des Hauses anheimfallen oder auf den nicht immer schon erfahrenen und mit Sicherheit auftretenden Hofmeister angewiesen sind, oder an reiche Leute, deren Kinder von Jugend auf den Segen der mancherlei Selbstverleugnung, wie sie an die Kinder weniger bemittelter Leute kommt, entbehren; man denke an große Armut, da fast alles Sinnen und Denken der Eltern in der Sorge um Nahrung und Kleider aufgeht. Des Unerwünschten, des Hinderlichen, Gefährlichen, Schädlichen in Sachen unserer Kinder und ihrer Erziehung ist so viel, daß man eigentlich ein noch viel schlimmeres Ergebnis erwarten sollte, wiewohl das zu Tag liegende, das Hinleben ganzer Massen ohne Gott, ohne Glauben, in bloßem Trachten nach Brot und Geld und Sinnengenuß schon schlimm genug ist. — Aber selbst da, wo alle Gerechtigkeit der

Erziehung erfüllt wird, ist man nicht immer des Erfolgs gewiß; es giebt Fälle, wo Kinder trotzdem „vergerathen." Wir werden bei dieser Erscheinung erinnert, wie im Herzen des in Sünden empfangenen und geborenen Menschenkindes unberechenbare Tiefen sein können, die sich allen Einwirkungen menschlicher Thätigkeit entziehen, natürliche Härten, die sich in dem Maße, als der Sonnenschein der Liebe auf sie fällt, nur noch weiter verhärten. Eben diese Erscheinung aber weist uns um so mehr hin auf den andern Hauptfactor in der Erziehung: die göttliche Mitbethätigung.

So hoch wir auch die menschliche Erziehungsarbeit anschlagen, wir können doch von den dazu nöthigen Einflüssen von oben nicht hoch genug denken. Schon die Naturanlage des Kindes nach Leib und Seele ist in der Hauptsache nicht unbedingt abhängig von dem „Willen des Fleisches, noch von dem Willen eines Mannes" (Joh. 1, 13); unsere Kinder sind etwas nach dem Wohlgefallen des Schöpfers so oder so gegebenes, „Gabe des Herrn, Geschenk" (Ps. 127, 3). Wohl besteht in der Folge der Geschlechter eine gewiße Ordnung. Es giebt Familienzüge; „Art läßt nicht von Art." Aber trotzdem giebt es auch Kinder, die „aus der Art schlagen," die, wie leiblich, so seelisch ihren eigenthümlichen Gang gehen und so zu sagen Vater und Mutter verleugnen. Wer möchte auch die Wirkung des sich immer wieder neu mischenden Blutes zusammengenommen mit dem Seelenleben der Eltern bemessen und berechnen? — Einen weiteren Factor höheren Einflusses bilden die gottgeordneten Verhältnisse der Eltern, ihr Vermögens- oder Bildungsstand, ihre Führungen und Erlebnisse bis auf die Zeitereignisse hinaus, die oft mächtig in Herz und Sinn der Jugend eingreifen. Damit steht in Zusammenhang der Einfluß, den die gesellige Berührung mit Altersgenossen in Schulen und im freien Umgang bewirkt. Wer, und wäre er der sorgfältigste Vater oder Erzieher, kann das alles bemessen und beherrschen? Man lernt den Mächten gegenüber, die auf Sinn und Leben der Kinder schon im früheren und mehr noch im späteren Jugendalter einwirken, mit zunehmender Erfahrung von der Allmacht der Erziehung immer bescheidener denken. Je gewaltiger aber die angedeuteten Mächte sind, und je ohnmächtiger Eltern und Erzieher vielfach denselben gegenüberstehen, desto wichtiger ist es, die Macht der Mächte, die Macht des lebendigen Gottes in eine gnädige Mitwirkung an unserer Arbeit zu ziehen. Wir denken dabei an das Gebet des Glaubens. Mit der Erlaubnis der Fürbitte ist dem Erzieher in Haus und Schule eine mächtige Waffe zu Schutz und Trutz in die Hand gegeben. Wer sie ernstlich und anhaltend gebraucht, wird von ihrer Wirkung zu sagen wissen. — Und doch scheint auch diese Waffe manchmal zu versagen, ja es ist keine so ganz seltene Erscheinung, daß auch frommer Eltern Kinder übel gerathen. In manchen Fällen dieser Art vermag die Pädagogik nachzurechnen und die Erscheinung psychologisch zurecht zu legen, wie wenn z. B. handgreiflicher pädagogischer Unverstand die zarten Einflüsse des göttlichen Geistes auf die jungen Herzen durch menschlich täppisches Dreingreifen, durch Zwangsandachten u. dergl. stört und verderbt. Selbst in Kreisen wahrhaft gebildeter Christen läuft je und je etwas der Art mit unter. Wir nennen da ein gewißes „Hineinsehen" in die Kinder, eine zu sehr sich aufdrängende Sorge um ihr inneres Leben, oder auch eine gewiße Weichheit und geistliche Verzärtelung, oder, besonders Knaben gegenüber, einen Mangel an einem gewißen gesetzlichen Ernst, der die Liebe nicht verleugnet, nur verhüllt. Indes auch da, wo solche Menschlichkeiten nicht nachzuweisen, vielleicht nicht vorhanden sind, bleiben Fälle übrig, da je und je ein Kind wahrhaft frommer Eltern durch seinen Wandel, auch wenn es nicht in offenbare Verdorbenheit versinkt, denselben tiefes Herzeleid bereitet. Bei einzigen Kindern, die nicht selten aus nahe liegenden Gründen schwerer zu erziehen sind, als mehrere zusammen, ließe sich das noch eher begreifen; aber was sollen wir sagen, wenn unter mehreren wohlgerathenen Kindern ein einziges vielleicht wie eine exotische Pflanze dasteht und nicht einschlagen will? Man wäre hier freilich versucht, solchen Eltern gegenüberzutreten, wie die Freunde Hiobs dem hartgeschlagenen Mann und auf irgend ein Stück noch verborgener Bosheit des Herzens zu rathen, die da vom Herren heimgesucht werde (Hiob 15, 11), und vielleicht thäten wir ihnen damit nicht einmal so unrecht, als jene dem Mann im Lande Uz gethan. Das Gedeihen oder Nichtgedeihen der Kinder steht sicherlich auch

mit dem inneren Leben oft in einem tief gründenden Zusammenhange. Manchmal ist er handgreiflich, so daß er selbst den blinden Weltkindern auffallen kann. Wie oft hat schon ein verschwenderischer Sohn zerstreut, was der Vater ergeizte! Der Dieb wird von den eigenen Kindern bestohlen, den zornigen Löwen des Hauses packt endlich der zu Kräften gekommene Sohn an der Kehle. Der Sohn des Ehebrechers David stirbt. Der ehelich erzeugte Sohn der Bathseba ist Salomo, der Jedib Ja (Liebling des Herrn). So offenbart sich der Herr in Gnade und Gericht auch an seinen Lieblingen, sucht ihre Sünde heim und verherrlicht doch am Ende seine Barmherzigkeit. Ja mit seinen Lieblingen gerade nimmt er es am genauesten. — Aber sollte auch ein Elternpaar allem Verdacht eigener Verschuldung gegenüber rein erfunden werden, wie Hiob, so bleibt uns doch noch, wie bei eben diesem, das freie Wohlgefallen Gottes, der nun eben mit den Seinen thun kann, was und wie er will. Namentlich in unseren Kindern tritt uns ein Geheimnis göttlich freien Waltens entgegen, wo uns nicht ziemt, zu fragen: Was machst du? Und sollte es nun je und je sein Wohlgefallen sein, unter den mancherlei Kreuzen, die er den Seinigen zu tragen geben will, das Kreuz mit einem ungerathenen Kinde zu wählen, wer wollte mit ihm darüber rechten? Wohl zählt ein solches Kreuz zu den schwersten und schmerzlichsten; aber der Träger eines solchen, der es aus der Hand seines göttlichen Erziehers nimmt, wird unter seinem Drucke nur um so mehr gedeihen. Ein ungerathenes Kind kann eine lebendige Bußpredigt werden, die Wunden aufdeckt, welche vielleicht außerdem niemals erkannt und dem Herrn zur Heilung geklagt worden wären. Ganz besonders ist solch ein empfindliches Kreuz geeignet, in Gebet und Fürbitte zu treiben. Das giebt dann Siege, wie sie an dem verlorenen Sohn zu Tage treten, an Augustinus, für den die Mutter neun Jahre lang gerungen, an jenem Sohne Speners, der, als leichtsinniger Student auf den Tod erkrankt, endlich ausrief: „Die Gebete meines Vaters umringen mich wie Berge!"

Hiemit haben wir aber schon die weitere Frage berührt: Was ist mit ungerathenen Kindern zu thun? Was kann und soll zu ihrer Heilung und Rettung geschehen? Diese Frage ist von hoher Wichtigkeit, nicht bloß für das misrathene Kind selbst, das vielleicht nach Leib und Seele zu Grunde gienge, sondern auch für die Gesellschaft im engeren und weiteren Kreise. Ein einziges ungerathenes Kind kann ein Giftbaum werden, von dem ein schädlicher Odem ausgeht für alle, die in seine Nähe kommen, und der, je nachdem er im Leben gestellt ist, auf viele Kreise hinaus verderben kann. Nehmen vollends ungerathene Kinder überhand, so ist das allein schon Grunds genug, nach und nach ein ganzes Volk zu verderben. Es ist darum auch für Eltern nicht nur, sondern für Staat und Kirche von Wichtigkeit, alles zu thun, um dem Misrathen der Kinder vorzubeugen.

Merken Eltern, daß ihre Kinder auf böse Wege gerathen, so wäre vor allem klar zu stellen, woran das eigentlich liegt, ob an der Natur des Kindes, ob an Vater oder Mutter selbst, ob an nahestehenden Personen oder sonst hinderlichen Verhältnissen. Was da zu ändern ist, möge zeitig und gründlich geändert werden, nöthigenfalls mit Hintansetzung auch sonst ehrenwerther Rücksichten. Liegt die Ursache in der Eigenart des Kindes, so ist eine um so größere Sorgfalt und Treue nöthig, um wo möglich eine günstige Umstimmung zu bewirken. Manches giebt sich im Laufe der geistigen und sittlichen, ja leiblichen Entwicklung. Bisweilen ist eine Verpflanzung aus dem heimatlichen Boden in einen andern von gutem Erfolge. Mancher ist schon durch die neue Ordnung der Dinge, durch die allen gemeinsame Regel, die keine Ausnahme für den einzelnen leidet, wieder zurecht gebracht worden und das um so eher, wenn ihm zugleich eine ihm imponirende Persönlichkeit entgegentrat. Es giebt auch dafür besondere Gaben, wie sie z. B. Flattich hatte. Für die niederen Stände ist die freiwillige Liebesthätigkeit dem Bedürfnisse der Kinder, die einer gesunden, tüchtigen Erziehung entbehren, in den Rettungsanstalten entgegengekommen (s. den betr. Art.). Aber wie manches auch schon durch den Dienst der Liebe geschehen ist, so liegt doch immer noch ein zum Erschrecken großes Feld der Thätigkeit vor, das sich überdem mit dem Ueberhandnehmen des Unglaubens und der Gottlosigkeit im Volke in furchtbarer Progression mehren muß. Und haben denn etwa die niedrigen Kreise der Gesellschaft allein solche Kinder aufzuweisen, denen die rettende Liebe ihre Hand zur Hülfe aus vorhandener

oder drohender Verwahrlosung zu reichen hätte? Daß sich schon da und dort Rettungshäuser höherer Ordnung aufgethan haben zur Aufnahme von Knaben und Jünglingen aus reichen und vornehmen Familien, bezeugt, daß man auch da, wo alle Mittel einer guten Erziehung zu Gebote stünden, vor dem Misrathen der Kinder nicht gesichert ist. Im Gegentheil, was dort Armut und Mangel verderbt, das wird hier oft gerade durch Reichthum und Ueberfluß geschädigt. Es werden wenige Privaterziehungsanstalten sein, denen nicht schon die Aufgabe gestellt worden wäre, misrathene Söhne aus höheren Ständen noch zurecht zu bringen.

Doch wie? wenn alle Für- und Vorsorge vergeblich war, wenn die Sorgenkinder den Einflüssen der elterlichen und Schulerziehung entwachsen sind, wenn der verlorene Sohn den Bruch mit Eltern und Haus, mit Sitte und Ordnung, vielleicht mit Kirche und Staat vollzogen hat? — Das Gesetz im Volke Israel machte es da (5 Mos. 21, 18—21) kurz. Wurden die Eltern mit dem Sohne nicht mehr fertig, so sollten ihn die Leute steinigen, daß er sterbe. — Wir sind nun eines andern Geistes Kinder. Wahre christliche Elternliebe läßt nicht ab, das verlorene Kind zu suchen, wenigstens im Herzen und mit dem Gebete, und, wo es noch erreichbar ist, auch in Worten. Nicht jeder Vater freilich ist mit der inneren Mächtigkeit ausgerüstet, mit der sich seinerzeit Johann Heermann, der bekannte christliche Liederdichter, an seinem in die Netze der Jesuiten gerathenen Sohne legitimirt und denselben zurechtgebracht hat; aber wahre Liebe wird doch immer das rechte Wort finden, um dem auf den Irrweg gerathenen Kinde einen tiefen Eindruck zu geben und wird im Suchen des Verlorenen beharren, selbst wenn alles vergebens zu sein scheint. Wo aber dennoch die Stimme des Jammers, der Warnung, der Bitte vergeblich bleibt, oder wo im Gegentheil das ungerathene Kind oft von Jugend auf keine wahre elterliche Liebe genossen hat, da muß denn wohl das Leben mit seiner oft rauhen Wirklichkeit den verlorenen Sohn, die verirrte Tochter in seine ernste Zucht und Lehre nehmen; oder öffnet ihnen die weltliche Obrigkeit die Thüre des Gefängnisses, des Arbeits- und Zuchthauses. Hier mag vielleicht manchem das Gewissen aufwachen und ihm sagen: das hast du an Vater und Mutter, an deinem Lehrer oder Seelsorger verschuldet! Hier tritt jedenfalls an den christlichen Staat die hochwichtige Aufgabe heran, mit der Sühne des Rechts zugleich den Zweck der Besserung und bürgerlichen Rehabilitirung zu verbinden. Indes diesen Gegenstand weiter zu verfolgen ist hier nicht der Ort. Näher liegt uns noch ein Wort über die Behandlung der Ungerathenen, die schon innerhalb der Erziehungsjahre als Verbrecher dem Gesetze des Staats verfallen sind. Wir meinen die jugendlichen Verbrecher.

Mit Recht sagt der Engländer Mayhew: „Wie schlechte Luft und Rinnsteine und faule Pfützen ansteckende Krankheiten erzeugen, so liegt auch in unseren socialen Verhältnissen eine Kraft moralischer Pesterzeugung und Verbrechernahrung.“ In den Verbrecherregionen, wie sie große Städte bieten, finden sich die ungerathenen von Gott und Kirche und Obrigkeit sich emancipirenden Kinder zusammen, von Geschlecht zu Geschlecht sich fortzeugend; sie organisiren sich mehr und mehr nach den wahrheitschillernden, aber im Grunde aller Wahrheit Hohn sprechenden Theorieen des Communismus in immer weiter sich ausbreitenden Verbindungen, welche die ganze Erde zu umspannen suchen, und haben bereits mit Recht die ernste Aufmerksamkeit der Regierungen wie aller Freunde der Ordnung auf sich gezogen. Hier liegt für Staat und Kirche eine Aufgabe von riesiger Wucht und Ausdehnung vor. Der Staat wird sie auch mit den zweckmäßigsten Gesetzen allein nicht zu lösen vermögen; es fehlen ihm zur Behandlung der ins innerste Leben reichenden Dinge meistens schon die geeigneten Werkzeuge, wenn er auch das Verständnis von dem tieferen Grunde des in widergesetzlichen Werken heraustretenden Verderbens hätte. Hier muß die Kirche mit ihren Freiwilligen, das Christenthum als Religion wie der Wahrheit so der Liebe mit eintreten, muß mit Wort und That und Gebet die misrathenen Kinder zurück in das verlassene, verachtete, gelästerte und doch am Ende schmerzlich vermißte Vaterhaus zu rufen suchen. Was das „Rauhe Haus“ zur Ausbildung von jungen Männern für den Dienst der rettenden Liebe in und außer den Gefängnissen gethan hat, ist bekannt. Auch in anderen Ländern regte sich schon das Bemühen, die ungelenke Hand der bloßen Strafgerechtigkeit durch den Dienst persönlich dienender Liebe zu ergänzen. Von be-

sonderem Interesse ist das, was in der französischen **Ackerbaustrafanstalt** (colonie agricole et pénitentiaire) zu Mettray (seit 1839) für den Zweck der Verbesserung junger Verbrecher geschehen ist. Die drei Hauptmittel zur Besserung sind dort: freie Bewegung im abgeschlossenen Familienkreise, militärische Haltung und, was mit dem französischen Charakter nun einmal wesentlich zusammenzuhängen scheint, Anspornung des Ehrgefühls. — Der Vorgang von Mettray hat in Frankreich selbst, sowie auch in Belgien und Deutschland Nachahmung gefunden. Die Staatsbehörden kommen mehr und mehr zu der Einsicht, daß es neben einem rücksichtslosen Fiat justitia der Verbrecherjugend gegenüber mit dem Pereat mundus Ernst werden könnte, daß es sich hier am Ende weniger um Rechtsverletzungen, als um unglückliche Wesen handle, die theils durch die Schuld der Menschen, theils durch die Macht der Umstände dem Verderben anheimgefallen sind und denen aus solcher Erniedrigung geholfen werden muß.

Doch wir brechen hier ab, wie viel auch noch über diesen vielseitigen Gegenstand zu sagen wäre. An den ungerathenen Kindern und der Noth, die sie machen, kann man den Werth und die Wichtigkeit einer gesunden, tüchtigen Erziehung unserer Jugend nur um so deutlicher erkennen. Die Aufgabe, sowohl das Misrathen der Kinder zu verhindern als die misrathenen wieder zurecht zu bringen, will uns manchmal über dem Kopfe zusammenschlagen. Ihre Lösung ist nicht bloß Menschenwerk, fordert aber jedenfalls, sie möge nun gelingen oder nicht, das volle Aufgebot vereinter Kräfte. Greife nur jeder am Nächstliegenden an: an der Zucht und Ordnung des eigenen Herzens, des eigenen Hauses, der eigenen Schule, Gemeinde, allein und im Verein, und halte sich an das Wort des Predigers (11, 6): „Frühe säe deinen Samen und laß deine Hand des Abends nicht ab; denn du weißest nicht, ob dies oder das gerathen wird; und ob es beides geriethe, so wäre es desto besser.“

**Unterhaltung.** — Man kann nicht immer arbeiten, aber man soll nie müßig gehen, auch die der Erholung gewidmete Zeit des wachen Lebens darf nicht leer bleiben. Daraus folgt aber nicht, daß sie nun mit denselben Gegenständen ausgefüllt werde, welche den Geist während der Arbeitszeit des Lernens beschäftigen. Es gehört zu einer gesunden Diät, daß zwischen die eigentlich nährenden Speisungen ein Imbiß eingeschoben wird, der ohne zu beschweren die Verdauung in einer leichten Thätigkeit erhält. Solch ein Imbiß gegenüber dem strengen Lernen ist die Unterhaltung. Nehmen wir zuerst das Wort im Sinn von Unterredung. Je jünger der Zögling, desto mehr wiegt hier seinerseits das Empfangen vor; einfache Erzählungen, Geschichtchen, Mittheilungen über Dinge, die ihn augenblicklich interessiren, liefern den Stoff. Später besteht die Unterhaltung in einem Wechsel von Empfangen und Geben, sie wird zum zwanglosen Dialog. Hiebei kommt der Erzieher dem Zögling menschlich näher; er steigt vom Katheder herab und begiebt sich mit diesem auf den gleichen Boden zum Discurriren d. h. zum Gedankenspaziergang. Doch nicht anders als mit derjenigen Reserve, welche nöthig ist, um hernach wiederum den Katheder einzunehmen. In der Unterhaltung darf sich der Erzieher gehen lassen, aber nicht wegwerfen. Fades Schwatzen ist vom Uebel; Hofmeistern aber während dieser Zeit der Abspannung paßt auch nicht. Gerade nach angestrengter Arbeit thut besonders wohl was holdselig ist zu hören. — Auf die Unterhaltungen merken, welche die Zöglinge unter einander führen, kann Einblick in ihr Inneres und der erziehenden Thätigkeit eine Richtung geben. Man nimmt war, wohin am liebsten Gedanken und Phantasie sich ergehen; man lernt die Redseligen oder die Schweiger kennen. — Andere gut unterhalten können ist eine gesellige Fähigkeit und führt eine Art von Verpflichtung mit sich, der man sich nicht entschlagen soll; aber die Kosten der Unterhaltung ganz allein bestreiten wollen, ist eine Aufdringlichkeit. — Leute, die mehr sich unterhalten als thätig sind, werden von Tag zu Tag langweiliger. — Cicero erwähnt einmal den Ausspruch, welchen der ältere Scipio gethan: er sei nie weniger allein als wenn er allein sei. So ist, wer genug Fonds hat, um mit sich selbst spazieren zu gehen, immer ohne Langeweile. Die gesunde Unterhaltung mit sich selbst hält den Menschen zusammen und ohne Mühe kann ein solcher aus der Abspannung wieder in die Anspannung übergehen. — Wie mit anderen Menschen oder mit sich selbst, kann man sich auch mit Dingen unterhalten — lesend, malend, musicirend, spielend, was auch eine Unterhaltung mit Dingen und Menschen zugleich wird. — Ueber das Spielen ist der Art. **Spiel** nachzuschlagen. — Zeichnen, Malen ist

eine stille, Beruhigung schaffende Unterhaltung, ein friedliches Thun zwischen der anstrengenden Arbeit. — Musiciren wird nur unter gewißen Bedingungen zu einer gesunden Unterhaltung, dann nämlich, wenn es gute und nicht zu schwere Sachen sind, welche der Zögling übt. — Lectüre — sofern es sich von Unterhaltung handelt — fordert ähnliche Vorsicht wie die Musik. Natur-, Lebens-, Geschichtsbilder, Wirkliches in anziehender Gestalt; dagegen spannende Romane, selbst ohne sittenverderbende Zuthat, erhitzen, anstatt daß sie Erholung gewährten, führen in eine unwahre Welt und verderben den Geschmack an der realen und an der Arbeit in ihr, für sie. Wer nach solcher Unterhaltung aufgeregt, widerwillig wieder ans Lernen und Arbeiten geht, der hat sich schlecht unterhalten.

**Unterricht, Unterrichtsform, Unterrichtskunst.** — Unterricht ist derjenige Theil der erziehenden Thätigkeit, mittelst dessen dem Zögling ein Wissen zutheil werden soll. Auch wo es sich um Aneignung einer praktischen Fertigkeit handelt, beruht dieselbe doch immer zunächst auf einem Wissen, wie andererseits auch aller theoretische Unterricht irgend einen praktischen Zweck hat. Näher nun ist der Inhalt alles Wissens, die gesammte Wahrheit, in zwei Hauptmassen zu zerlegen. Die eine enthält das, was ist, die andere das, was sein soll. Mit andern Worten: das Wissen umfaßt theils Realitäten, theils Ideen, nur mit dem Vorbehalt, daß auch die Idee sich realisiren will, und umgekehrt, daß es Realitäten giebt, die unserm Geist in der Form der Idee zugänglich werden. Der Unterricht soll daher den Menschen befähigen, daß er sich in der realen Welt zurechtfindet, indem er über derselben die ideale Welt in seinem Geiste trägt. — Ebenso sind zwei principielle Zwecke alles Unterrichts unterscheidbar. Erstens kann die Thätigkeit des Geistes, die ihn eben als Geist charakterisirt, d. h. das Denken, nur an einem Stoffe sich bilden und entwickeln; indem in Form des Wissens dem Denken Stoffe zugeführt werden, kommt das Denken selber in Fluß; der Unterricht verfolgt also in dieser Beziehung den Zweck, die Intelligenz zu entwickeln. Andererseits aber ist der Mensch als sittliches Wesen befähigt und berufen, handelnd in den Gang der Welt einzugreifen, diesen Gang selbst mitzubestimmen, und nach dieser Seite hat das Wissen den Zweck: jeden zu demjenigen tüchtig zu machen, was im weiteren wie im engeren Sinn des Wortes sein Beruf ist. — Diese beiden Zwecke des Unterrichts hat man mit dem Ausdruck: formale und materiale Bildung zu bezeichnen sich gewöhnt; die Distinction, die damit gemacht wird, ist richtig, aber sie darf kein Gegensatz werden. Denn das eine Moment läßt sich vom andern gar nicht trennen, der Lehrer hat also stets beide im Auge zu behalten. — Nun ist — abgesehen von der Offenbarung im Sinn des Christenthums — alles Wissen, dessen sich die Menschheit zu irgend einer Zeit als ihres Gemeinbesitzes hat rühmen können, durch sie selbst herbeigeschafft worden; sie hat sich also in allem selbst unterrichtet. Und so hat denn Rousseau gesagt: das rechte Unterrichten sei immer nur Selbstunterricht; mithin, was die Menschheit an Schätzen des Wissens in Jahrhunderten gesammelt, sei einfach zu ignoriren, damit jeder wieder von vorn anfange, jeder das längst Entdeckte neu entdecke, und so schlechthin nichts auf Treue und Glauben hingenommen werde, ja niemand eine Erkenntnis irgend einem andern zu danken habe. Die rohe Immoralität, welche hierin sich kund giebt, wird nur noch überboten von der Thorheit solchen Verlangens, durch welches die Menschheit immer auf der gleichen primitiven Stufe zurückgehalten würde. Die Wahrheit ist ein Besitzthum für alle; was einer erkennt, das ist für alle bestimmt und in irgend einer Form auch allen zugänglich. Und so können wir jetzt den Unterricht definiren als die Uebermittlung der bis jetzt von der ganzen Menschheit errungenen Wahrheit je an das eben heranwachsende Geschlecht, welchem dadurch eine Menge Irrwege erspart sind, welches aber hiedurch nicht nur Zeit gewinnt, sondern auch die Impulse und die Fähigkeit empfängt, nun seinerseits frei und selbstthätig den Wahrheitsbesitz zu mehren. Das ist die universale, die menschheitliche Bedeutung des Unterrichts, die auch dem einzelnsten, elementarsten Unterrichtsact seine ideale Weihe verleiht.

Nach alledem hat sich der Sinn des Wortes Unterricht von seiner Etymologie namhaft entfernt, d. h. er ist ein viel speciellerer geworden. Unterrichten ist ein Aufrichten dadurch, daß man hinunter greift, womit zwar der allgemeine Zweck richtig angegeben, aber das Specifische der Unterrichtsthätigkeit nicht ausgedrückt ist. Man

kann auf die Frage gerathen, warum der Sprachgebrauch zwar das Wort Lehrer, nicht aber das Wort Unterrichter kenne. Es ist dies wohl daraus zu erklären, daß Unterrichten immer so zu sagen das Kleingeschäft, die Einzelarbeit bezeichnet, Lehren aber sein Ganzes, Zusammenhängendes ausdrückt, also eben dem Beruf seinen Namen zu geben sich eignet. Vielleicht hat es noch einen tieferen Grund darin, daß wir mit Unterrichten die Vorstellung einer Arbeit, einer Mühe verbinden, das Lehren aber dieselbe Thätigkeit mehr als geistiges Produciren, also in idealem Lichte vorstellt; daher haben Mann und Amt den Namen eben von der höheren Anschauung seines Thuns.

Die nächste Frage für uns ist diese: wann soll der Unterricht beginnen? mit welcher theilweise sich auch die Frage schon beantwortet: wer soll unterrichten? Wenn wir jeden Gewinn eines Wissens, der dem Menschen zutheil wird, ein Unterrichtetwerden nennen müßen, so genießt das Kind Unterricht von dem Moment an und an jedem Orte, wo es irgend ein Object unterscheiden und benennen lernt — ein Unterricht, den Pestalozzi im Buch der Mütter zu methodisiren unternommen hat. Bereichert sich das Leben im Haus und im Wohnort, schreitet die Cultur, in deren Mitte das Kind lebt, fort, so wird auch jener primitive Unterricht ein mannigfacherer. Daß diese Art von Unterricht aller Ordnung entbehrt und rein von zufälligen Dingen abhängt, woran eben Pestalozzi Anstoß nahm, das ist gar kein Fehler; was dem Kinde noch nicht homogen ist, das geht auch spurlos, somit ohne es zu verwirren, an ihm vorüber, und daß seine Vorstellungen noch als buntes Allerlei neben einander existiren, das bringt nicht den geringsten Nachtheil. — In anderer Weise als Pestalozzi, hat denselben Gedanken bekanntlich Fröbel zu realisiren unternommen; wir haben auch hierüber an diesem Ort nicht weiter zu reden, und begnügen uns, eine Aeußerung von Karl Gutzkow anzuführen, der (Augsb. Allg. Zeitung vom 31. Aug. 1852) in Bezug auf die Kindergärten nachdrücklich davor warnt, „das Kindergemüth aus seiner stillen Poesie früher aufzuschrecken, als es ohnehin das Leben thue." — Mathematik freilich und so noch vieles andere lehrt das Leben nicht; und so kommt eine Zeit, wo der förmliche, zusammenhängende Unterricht beginnen muß, der das Kind gerade vom Leben eine Weile isolirt, der es nöthigt, seine Gedanken auf Gegenstände zu richten, die ihm das Leben nicht entgegengebracht hätte. Daß nun die Eltern auch diesen Theil der Erziehung übernähmen, wäre das an sich Natürliche; allein im großen und ganzen wird dies, sobald die primitiven Culturstufen überschritten sind, zur Unmöglichkeit, erstlich weil der Unterricht weit mehr Zeit in Anspruch nehmen muß, als die weitaus größte Zahl der Väter und Mütter hiefür erübrigen kann; und zweitens weil sich mit dem Fortschreiten der allgemeinen Bildung die Masse des Wissens dergestalt vermehrt, daß, wer neben dem Unterrichten einen anderen Lebensberuf zu erfüllen hat, dieselbe nicht mehr in dem Umfang und der Freiheit bewältigen kann, wie es nothwendig ist, um jenes Wissen im geordneten Zusammenhang andern mitzutheilen. Findet dies immerhin auf die Elementarkenntnisse und Fertigkeiten keine Anwendung, so fordert doch eben jene quantitative Vermehrung der Wissensstoffe, daß dieses Elementare so rasch als möglich angeeignet werde, also daß auch in diesem Gebiet die Methode eine immer praktischere werde, und dies beruht selbst wieder auf didaktischer Kenntnis und Erfahrung, d. h. es wird das Unterrichten zu einer Kunst; und wenn wir vorläufig dasjenige eine Kunst nennen, was nicht jeder kann, so folgt schon hieraus, daß das Unterrichten Sache eines speciellen Berufes, des Lehrberufs werden muß.

Die Frage: in was soll unterrichtet werden? ist durch das oben Gesagte vorerst in ganz universalem Sinn beantwortet; hat der Unterricht die Wahrheit zum Gegenstand, so ist von ihm absolut nichts, was Wahrheit ist, ausgeschlossen; und man kann von einer gebildeten Nation in der That dies als ein Merkmal angeben, daß in ihrer Mitte Unterricht in allem zu erhalten ist. Allein es kann weder der Willkür des Lehrers, noch dem Belieben des Schülers überlassen bleiben, worin dieser von jenem unterrichtet werden soll; vielmehr hat es die Didaktik als Wissenschaft von jeher als ihre Aufgabe angesehen, auch in diesem Punct auf Principien zurückzugehen. Stoy hat in seiner Encykl. der Päd. 1861 S. 61 das Gebiet des gesammten Unterrichts in folgender Weise begrenzt: „Nur was zur theoretischen, ethischen, religiösen Bildung einen Beitrag giebt, darf Gegenstand des Unterrichts werden." Aber es wird schwer zu bestimmen sein, welche Gegenstände von der Art seien, oder ob es überhaupt solche

gebe, die absolut nichts zur Bildung beitragen, die also des Wissens nicht werth sind. Wir möchten daher den Satz von Stoy lieber in folgenden Kanon umsetzen: vom Unterricht soll ausgeschlossen sein 1) was zur gegebenen Zeit, im gegebenen Alter des Schülers noch keinen Bildungswerth für ihn hat, weil es seiner Fassungskraft und seinem Interesse noch zu ferne liegt; und 2) was zwar gewußt werden soll und muß, aber sich dem Kinde durchs alltägliche Leben von selbst in genügender Weise bekannt macht und einprägt. Aber auch wenn diese Grenzpfähle gesteckt sind, ist das Gebiet der mitzutheilenden Wahrheit noch ein unendlich weites und mannigfaltiges, und wir müßen, um uns zu orientiren, doch eine Uebersicht und Ordnung, also einen Eintheilungsgrund für die Gegenstände zu gewinnen suchen. Den richtigen Blick hat hierin Graser bewiesen, der (Divinität II. S. 11) von dem Grundsatz ausgehend, daß die dem Menschen im allgemeinen nöthige Kenntnis die Kenntnis seines Verhältnisses zur Natur und zur Gottheit sei, zu der Folgerung gelangt: die Gegenstände des Menschenunterrichts sind also drei: die Natur, Gott, und in der Mitte der Mensch. Was nun aber von den auf jenen drei Wissensgebieten möglichen Kenntnissen jeder Altersstufe und jeder Gattung von Unterrichtsanstalten zuzuweisen, wie viel von jedem derselben als Minimum von jedem Volksgenossen gefordert, also auch von den niedersten Lehranstalten dargeboten werden müße, in welcher Form auch derselbe Gegenstand für verschiedene praktische Bildungszwecke behandelt werden müße: das ist niemals absolut und für alle Zeit festzusetzen; wie es vom Fortschritt der Wissenschaften selber abhängt, so auch vom jeweiligen Stand der Lehrkunst, und selbst sehr materielle Rücksichten können ins Spiel kommen, da die Ausstattung der Lehranstalten auch auf die Zahl der Lehrfächer und auf die Gewinnung tüchtiger Lehrkräfte influirt.

Was die dem Inhalt des Unterrichts, wie der Fähigkeit des Schülers entsprechende Form der Belehrung betrifft, so ist das hiezu Gehörige großentheils schon in dem Art. Methode auseinandergesetzt. Es wird übrigens von manchen Didaktikern, und nicht ohne Grund, die Lehrform von der Methode unterschieden, so nämlich, daß jene nur einen Theil von dieser bildet; es wird dann (wie von Zerrenner, von Denzel) der Lehrform als ihr Correlat der Lehrgang gegenüber gestellt. Es ist wohl einer genaueren Ausdrucksweise gemäß, die Unterrichtsform nur auf die Art und Weise zu beziehen, wie der Lehrer die eben zu übermittelnde Wahrheit dem Schüler beibringt. Hiezu stehen ihm mehrfache Wege offen, die er je nach der Natur des Gegenstandes, nach der Qualität des Schülers und nach seinem individuellen Geschick entweder constant oder abwechselnd einschlagen kann. Nachdem er nämlich — was zur Methode im engeren Sinn, zum Lehrgang gehört — die Masse des Stoffs in dessen Elemente zerlegt und zum Behuf der Mittheilung geordnet hat, verfährt er 1) entweder einfach docirend; er erzählt, beschreibt, oder wenn er etwas vorzeigt, so erklärt er dieses. Eine zusammenhängende, umfassendere Darstellung dieser Art gestaltet sich zum förmlichen Vortrag, der aber, je umfassender er ausfällt, um so gereiftere Schüler voraussetzt. Wenn wir dabei von der Universität absehen, so ist auf allen Stufen des Unterrichts ein freier Lehrvortrag entschieden und unnachsichtig zu fordern. — Oder 2) wird dem Schüler ein Lehrbuch in die Hand gegeben, aus dem er sich selbst unterrichten soll, das also die Stelle des Lehrers vertritt und diesem vielleicht eine große Mühe erspart, namentlich da, wo der Schüler feste Formeln in sich aufnehmen und zugleich dem Gedächtnis einprägen soll. Des Lehrers Sache ist dann (außer der Wahl des Lehrbuchs, die aber in der Regel und aus gutem Grunde nicht dem einzelnen Lehrer anheimgegeben ist) die Bestimmung, was der Schüler darin lesen und sich einprägen soll, dann die mündliche Erläuterung und Ergänzung, sowie das Abhören des daraus Gelernten. (Vgl. Rosenkranz, die Pädagogik als System S. 95 ff.) — Als ein Surrogat des mangelnden Lehrbuchs kann das Dictiren gelten, sofern es dem Schüler einen Lehrstoff in zusammenhängender Darstellung in die Hände geben will, den er sofort selbst durchdenken und sich einprägen soll; der Gebrauch des Dictats ist dann derselbe, wie der des Lehrbuchs. 3) Verhält sich den obigen Formen des Unterrichts gegenüber der Schüler wesentlich empfangend, so tritt diesem Verfahren das andere zur Seite, wodurch der Schüler die Wahrheit, die er sich aneignen soll, selbst gleichsam entdeckt. Empfangend verhält er sich freilich auch in diesem Fall, denn die Wahrheit ist ihm auch so ein Objectives, das er nicht selber macht, sondern nur findet; und der

Ruhm des Entdeckens ist ein bescheidener, denn der Lehrer giebt den Impuls zum Suchen auf der richtigen Fährte, er giebt die Anschauung, das Bild, das Beispiel, woraus der Schüler sich den Begriff, die Regel u. s. w. nur abstrahiren darf, die Prämissen, woraus sich als Folgerung die betreffende Wahrheit ergiebt; oder er nöthigt den Schüler mittelst der Frage, solche Vorstellungen, die ihm wohl schon inwohnen, aber zerstreut, unzusammenhängend, einander fernliegend, nunmehr zu verbinden, wodurch die gesuchte neue Vorstellung sich bildet. Man hat dieses Verfahren als das heuristische deshalb vielfach hochgerühmt, weil die Selbstthätigkeit des Schülers dadurch ganz anders angeregt werde, als durchs bloße Hören, wogegen es an gewichtigen Stimmen auch nie gefehlt hat, die gerade das pythagoreische Hören statt des sokratischen Redens oder Schwatzens als die rechte Lernform, als die heilige Stille bezeichneten, in welcher die Wahrheit empfangen werden müße. Jedenfalls hat dies Verfahren seinen Werth mehr nur darin, daß je jünger die Schüler sind oder auch je weniger sinnliche Anhaltspuncte für ihre Gedanken gegeben werden können (wie im Religionsunterricht), um so mehr es ihnen schwer wird, einem zusammenhängenden Vortrag mit andauernder Aufmerksamkeit zu folgen. — 4) In weit höherem Maß verhält sich der Schüler selbstthätig, wenn er so zu sagen laut unter der Leitung des Lehrers arbeitet, wie beim mündlichen Uebersetzen, Rechnen u. s. w.; und noch mehr, wenn der Lehrer nur die Aufgabe stellt, die der Schüler schriftlich ausarbeitet. Auch das ist eine Form des Unterrichtens, weil der Lehrer a) die Kräfte des Schülers auf einen bestimmten Punct lenkt und b) an jeder Stelle, wo diese Kraft oder ihre Anspannung, also der Fleiß nicht genügend war, das Fehlende durch die Correctur ergänzt. Ferner ist unter die Formen des Unterrichts zu zählen 5) alles Einüben, d. h. die Nöthigung des Schülers, eine und dieselbe Thätigkeit so oft zu wiederholen, bis sie ihm geläufig ist, worunter auch alles Memoriren sich befaßt. — Endlich 6) erfordert aller Unterricht in den verschiedenen Fertigkeiten von Seiten des Lehrers das Vormachen, das dem Schüler durchs Auge oder Ohr zeigt, was er sofort nachzumachen hat. — Die üblichen Namen für die verschiedenen Unterrichtsformen, wie sie z. B. das Schwarz-Curtmansche Lehrbuch II. S. 250 angiebt: die vorzeigende (deiktische), vortragende (akroamatische), einprägende (mnemonische), aufgebende (heuristische), fragende (katechetische, erotematische) sind zwar nicht unbrauchbar, werden aber verwirrend, wenn sie den Schein erregen, als ob diese verschiedenen Formen einander coordinirt wären, oder als ob man nach Belieben die eine oder die andere wählen könnte; wie obige Darlegung zeigt, müßen sie in mannigfacher Weise verbunden werden, wogegen für bestimmte Zwecke nur eine derselben die richtige ist. Das Nähere darüber besagt der Art. Methode, sowie die Art. über die einzelnen Lehrfächer. Dem sogenannten wechselseitigen Unterricht wird unten ein eigener Artikel gewidmet sein. Wenn Curtman (Reform der Volksschule, Frankfurt 1851, S. 137 ff.) mehrere von den hergebrachten Unterrichtsformen beseitigt wissen will, und zwar die akroamatische sammt allem Dictiren, die katechetische, die mnemonische, so trifft sein Anathema doch nur die ungeschickte oder einseitige Anwendung derselben, um deren willen ihre Berechtigung am rechten Orte nicht aufhört.

Daß man (wie z. B. Ziller, Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht, Leipz. 1865. S. 161 ff.) das Unterrichten als eine Kunst auffaßt, dazu besteht ein unbestrittenes Recht (vgl. den Art. Lehrer); und wer einmal einen tüchtigen Lehrer dociren gehört hat, der begreift, warum Curtman geradezu von der Schönheit des Unterrichts hat reden können. Der Begriff einer Kunst schließt die drei Momente in sich: 1) daß das Product einer menschlichen Thätigkeit ein schönes ist; 2) daß dazu eine künstlerische Begabung gehört, aber 3) daß auch der Begabteste erst lernen und üben muß, um der Kunst Meister zu werden. In erster Beziehung werden wir uns meist schon zufrieden geben, wenn nur nichts unschönes mit unterläuft; also etwaige Ausbrüche von Zorn und Unmuth, gemeine Ausdrücke, oder Fehler der Darstellung, wie Unklarheit, Incorrectheit der Sprache, unnöthiges Sich-wiederholen oder allzuhäufiges Sich-corrigiren; lauter Dinge, die freilich nicht bloß die Schönheit, sondern auch den Erfolg des Unterrichts beeinträchtigen. Dann aber auch alle jene Eigenheiten, die sich die Lehrer in der Schule leicht angewöhnen, Manieren, Gesten und Grimassen, durch die sie den Schülern geradezu lächerlich werden. Positiv aber werden wir sagen

müßen: was irgend die didaktische Trefflichkeit eines Lehrers ausmacht, die vollständige, freie Beherrschung des Stoffes, die Klarheit der Darstellung und Entwicklung, der feste, ruhige, den Schüler stets neu in Anspruch nehmende Fortschritt, die Reinheit der dennoch populären Sprache, das immer treffende, niemals stockende Wort, die Gewandtheit und Geistesgegenwart, um auf des Schülers unerwartet zu Tage kommende Vorstellungen sofort einzugehen und daran anzuknüpfen, ebenso die Sicherheit, das Unrichtige oder Schiefe in seiner Antwort und die Wurzel seines Irrthums zu erkennen, und ihn von da aus auf das Richtige zu leiten, überhaupt das Geschick, Zufälliges zu benutzen, und doch die Zügel fest in der Hand zu behalten — das alles giebt dem Unterricht auch den Glanz des Schönen. Und nicht minder alle die sittlichen Eigenschaften des guten Lehrers, die aus allem Ernst hervorleuchtende Liebe, die jeden Schüler auf dem Herzen trägt, die sich der Wahrheit, auch des Mittheilens der Wahrheit, wie der vom Schüler erkannten Wahrheit und darum jeder guten Arbeit, jeder guten Antwort freut, die reine, heitere und constante Stimmung des Gemüths, die Treue, die sich auch am Kleinen bewährt und nimmer müde wird: das alles hebt das Lehrgeschäft weit über Handwerk und Taglöhnerarbeit, es macht dasselbe zur Kunst. — Daß nun hiezu eine specielle Begabung als innerer Beruf nothwendig ist, wird nicht zu leugnen sein. Daß man mit festem Willen alles, auch ein guter Lehrer werden könne, ist doch wohl nur nach der sittlichen Seite dieser Kunst zu behaupten, wiewohl diese allerdings von vielleicht überwiegender Bedeutung ist und durch sie selbst Mängel der anderweitigen Begabung können gedeckt werden. Wer mit sittlicher Entschlossenheit auch bei schwächerem Lehrtalent ein guter Lehrer werden will, dem werden wir diese Möglichkeit gerne zur Ermunterung vorhalten; aber daß es eine entschiedene, natürliche Anlage, ein Lehrtalent giebt, das nur eben nicht wähnen darf, der sittlichen Arbeit, der Mühe des Studiums und der Uebung überhoben zu sein, das beweist denn doch die Erfahrung; die Biographik der gesammten Schulwelt ist an Belegen nicht arm. Und damit ist auch das dritte Moment schon erledigt; die rechte Höhe der Lehrtüchtigkeit erreicht auch der Begabteste nicht ohne anhaltenden Fleiß, nicht ohne strenge und beständige Selbstkritik und nicht ohne reiche Erfahrung, die freilich nicht mit den Jahren von selbst kommt, sondern nur, wenn man sich dieselbe sammelt. — Zum Schluß fügen wir nur noch einige von den Sätzen bei, in denen der verewigte Nägelsbach (Gymnasialpädagogik S. 18) die Requisite der Lehrkunst schildert. „Der Lehrer muß in hohem Grade Receptivität besitzen; productiv braucht er nicht in gleichem Grade zu sein, denn seine Aufgabe ist nicht, die Welt mit neuen Ideen zu bewegen . . . Neben der Leichtigkeit der Auffassung muß er aber auch die rechte Tiefe haben, die freilich nicht in Uebergründlichkeit ausarten und überall Schwierigkeiten sehen darf . . . Glänzende Gaben sind dem Lehrer nicht eben vonnöthen; die Versuchung zur Selbstüberschätzung und zur Unterschätzung der Schüler liegt zu nah und führt zur Ungeduld und Unzufriedenheit. Bei glänzenden Gaben ist das entsprechende Gegengewicht von sittlichen Eigenschaften in hohem Grade nöthig; je begabter ein Lehrer ist, desto demüthiger muß er sein, wenn er nicht schaden soll.“

**Unterrichtsfreiheit.** Die Erörterung dieses Gegenstandes hat auszugehen von der Feststellung des Staatszwecks, welcher freilich auch die Staatspflicht einschließt. Der Staat ist nicht nur eine äußere Veranstaltung zu bestimmten Einzelzwecken, zur Erreichung gewißer beschränkter Ziele; sein Zweck ist vielmehr, die sittliche Anlage eines Volkes zur Ausbildung zu bringen. Ist dem so, so hat er allen geistigen Regungen des Volksthums, sofern sie sich als berechtigt erweisen, seine Pflege zuzuwenden und sie mit Bezug auf das Ganze zu regeln. Allerdings giebt es Zwecke und Gebiete des geistigen Lebens, welche über den Staat, ja über das irdische Leben hinausweisen, wie das Gebiet der Wissenschaft und der Religion, und diese dürfen, ja können unmöglich in eine unmittelbare Abhängigkeit vom Staate versetzt werden. Allein sofern solche höhere Functionen des Geistes sich in äußeren Organisationen darstellen und verwirklichen wollen, dürfen diese Organe jedenfalls nie dem Staatszweck zuwider wirken. Vielmehr wird hier die gegenseitige Achtung und mit derselben folgerecht auch die gegenseitige Hülfeleistung eintreten müßen. Steht dies alles fest, so fällt dem Staate zunächst und unmittelbar die Sorge für die geistige und sittliche Erziehung des Volkes, insbesondere des unmündigen Theils desselben zu. Natürlich geht seine Pflicht

nur so weit wie sein Vermögen; er kann und soll den erziehenden Einfluß der Familie und ebenso den Einfluß, den die Umgebung und der Umgang des Kindes auf dessen Erziehung ausübt, nicht abschneiden. Aber von dem Augenblicke an, wo das Kind fähig ist, zum Selbstbewußtsein und selbständigen Willen ausgebildet zu werden, hat der Staat eine bestimmte und planmäßige Einwirkung auf dessen Bildung in Anspruch zu nehmen und ins Werk zu setzen. In wie weit er einen Theil dieser Sorge der freien Thätigkeit Einzelner oder bestimmter Körperschaften überlassen will und darf, das hängt zunächst immer von dem gesammten Staatszwecke ab, dessen Erreichung nirgends beeinträchtigt werden darf. Sind diese Betrachtungen richtig, so läßt sich die Frage nach der Unterrichtsfreiheit nicht einfach beantworten, sondern sie löst sich in bestimmte Unterfragen auf, welche besonders erledigt sein wollen, bei richtiger Antwort aber schließlich harmonisch zusammenlaufen.

1. Wer hat das Recht auf Unterricht und wie weit hat er dieses Recht? Die Antwort ist einfach, daß jeder Unmündige während seiner geistigen Bildungsperiode das Recht besitzt, so weit unterrichtet zu werden, als er dessen zur Behauptung eines selbständigen Daseins im Staate bedarf. Richtig sagt Frohschammer (Deutsches Staatswörterbuch Th. III. S. 432): „Daß alle Menschen gleiches Recht auf Bildung haben, ist theoretisch richtig und läßt sich auch praktisch zur Geltung bringen; daß aber alle ein Recht auf gleiche Bildung haben, läßt sich weder theoretisch begründen, noch könnte dieses Recht, wenn es wirklich vorhanden wäre, ohne gänzliche Auflösung des Staates zur Durchführung kommen." Allen also muß ein Unterricht zugänglich sein, welcher jedem unbedingt Noth thut, um ein menschenwürdiges Dasein zu führen und sich innerhalb seines Volks und Staats als ein sittlich thätiges Glied des Ganzen zu erweisen; der über diese Stufe hinausgehende Unterricht aber kann nur nach Maßgabe des jeweiligen Zustandes der Gesellschaft eingerichtet und auf die einzelnen Glieder derselben vertheilt werden. — Die obige Antwort ist aber nicht so zu verstehen, als ob das Recht auf Unterricht nur auf Seite des Einzelnen, die Pflicht zu unterrichten nur auf Seite des Staats stünde. Wie viel mehr jedes Recht eine entsprechende Pflicht einschließt und umgekehrt, so ist der Staat auch berechtigt seine Angehörigen zu unterrichten, und die Eltern sind verpflichtet, ihre Kinder unterrichten zu lassen; oder mit anderen Worten: dem allgemeinen Rechte auf Unterricht steht ebenso allgemein der Schulzwang gegenüber (s. d. Art. Schulzwang).

2. Bei wem hat der Einzelne das Recht sich unterrichten zu lassen? Nur bei dem geistig und sittlich hierzu Befähigten. Ueber das genügende Maß dieser Befähigung ist aber nur der Staat durch seine Organe im Stande zu urtheilen, theils weil er, wenn auch nicht ohne Mitwirkung der Kirche und der Wissenschaft, das allgemeine Maß der sittlichen und geistigen Tüchtigkeit seiner Angehörigen ausdrückt und regelt, theils weil er gehalten ist, die Mittel zu der erforderlichen allgemeinen Bildung vorzubereiten und darzubieten. Niemand also darf sich seinen Unterricht bei denjenigen holen wollen, denen der Staat die Fähigkeit zur Unterrichtsertheilung entweder nicht zuerkannt oder sogar aberkannt hat. Dies erhellt auch noch aus einem andern Gesichtspuncte. Die geistige Erziehung des unmündigen Menschen gehört zu den schwierigsten Aufgaben; diese große Aufgabe kann nur von solchen gelöst werden, welche für dieselbe sich besonders und auf geordnetem Wege ausgebildet haben, und zwar kann diese Ausbildung nur in staatlich eingerichteten und geleiteten Anstalten geschehen, oder der Staat muß wenigstens über die anderweitig erlangte pädagogische Ausbildung sein Urtheil abzugeben haben. — Die strenge Folge des Vorhergehenden würde allerdings sein, daß der Staat den Unterricht jedes einzelnen Kindes in seinen Anstalten zu verlangen berechtigt und verpflichtet ist. Allein die Staatsregierung ist befugt, von dieser Forderung soweit abzusehen, als sie voraussetzen darf, daß die Kinder anderweitig genügend ausgebildet werden, und sie macht von dieser Befugnis zu ihrer eigenen Erleichterung wie im Interesse der individuellen Freiheit einen angemessenen Gebrauch. So überläßt es der Staat denjenigen Familien, denen er ein genügendes Bildungsinteresse und ein ausreichendes Urtheil über die nothwendige Bildung ihrer Angehörigen zuzutrauen berechtigt ist, den Unterricht derselben entweder mit eigener Kraft oder durch private Hülfe zu bestreiten, und behält sich nur das Recht vor, die privatim unterrich-

teten Kinder durch seine Organe prüfen zu lassen, ob sie die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten sich angeeignet haben.

3. Wer hat das Recht, Unterricht zu ertheilen? Im Allgemeinen ist die Antwort hierauf schon bei der zweiten Frage gegeben: nur derjenige darf unterrichten, den der Staat ausdrücklich oder stillschweigend als geistig und sittlich zum Unterrichten befähigt anerkannt hat. Es ist also mit geringen Ausnahmen der berufsmäßig ausgebildete Stand der Lehrer und Lehrerinnen, welcher zum Unterrichten berechtigt ist. Diese berufsmäßige Ausbildung geschieht aber in der Hauptsache nach staatlichen Veranstaltungen und selbst diejenigen, welche von solchen Anstalten nicht Gebrauch machen können oder wollen, haben sich über ihre Befähigung zum Unterrichten durch eine staatliche Prüfung auszuweisen oder, wo solche Prüfung etwa als überflüßig angesehen werden kann, doch die Erlaubnis der Staatsregierung zum Unterrichten nachzusuchen. Eine Grenze findet diese entscheidende Staatsaufsicht abgesehen von dem Recht der Familie nur in zwei Factoren: sie kann und darf erstens sich nicht herausnehmen, den materiellen Inhalt des wissenschaftlichen Lehrstoffs schlechthin zu bestimmen, und zweitens findet sie eine Grenze an einer ähnlichen Freiheit, welche der Entwicklung des religiösen und kirchlichen Gemeingefühls zugestanden werden muß. Zwar vollzieht sich der religiöse Unterricht innerhalb der Culturstaaten nur auf dem Boden bestimmter religiöser und kirchlicher Ueberlieferungen, deren schlechthinige Verneinung oder frivole Untergrabung in dem Jugendbewußtsein auch mit den Forderungen der Sittlichkeit und des Staats sich nicht vertragen würde, und nur innerhalb dieser religiösen Ueberlieferung darf sich der öffentliche Religionsunterricht bewegen. Aber bewegen darf er sich allerdings innerhalb dieser Grenzen; vielmehr diese Bewegung ihm zu untersagen ist unmöglich, und ohne dieselbe würde z. B. die große Kirchenreformation mit ihren Wirkungen auf den Jugendunterricht nicht möglich gewesen sein. Diese belebende Bewegung kann der Staat nicht unterbrechen; vielmehr hat er sogar auf die berechtigte Vielgestaltigkeit des religiösen Gemeindebewußtseins Rücksicht zu nehmen oder mit anderen Worten: er hat die Pflege desselben in seinen Unterricht aufzunehmen. Dies ergiebt sich ebenso aus dem umfassenden Zwecke des Staats wie aus dem innigen Zusammenhange zwischen Erziehung und Unterricht, und welcher Unterricht sollte wohl erziehender sein, als der Religionsunterricht! Hieraus erhellt aber die Monstrosität des neuerdings mehrfach verlangten, ja in einzelnen Staaten (z. B. in Holland) ins Werk gesetzten religionslosen Unterrichts in den öffentlichen Schulen. Zu welchen Zuständen solche Verirrungen führen, zeigt eben das Beispiel des genannten Staats. Aber auch von einem andern Gesichtspuncte aus ist klar, daß die öffentlichen Unterrichtsanstalten den Religionsunterricht unmöglich von sich ausschließen können, ohne nicht nur der Jugend einen tödtlichen Schaden beizubringen, sondern auch den Staatszweck zu gefährden. Ist der Staat auch, wie schon bemerkt, weder im Stande noch berechtigt, die Entwicklung des religiösen Bewußtseins zu regeln, so würde er doch in diesem Bezuge zur Ohnmacht herabsinken, wenn er die Leitung und Entwicklung desselben, namentlich bei der Jugend, organisirten Körperschaften überließe, welche außerhalb des eigentlichen Staatslebens stehen oder gar eine Stellung über dem Staate beanspruchen. Es ist selbstverständlich, daß die Kirchen eine große Theilnahme an der religiösen Unterweisung ihrer jugendlichen Angehörigen haben und daß sie diese Theilnahme durch eine irgendwie geregelte Mitaufsicht zu bethätigen nothwendig beanspruchen müßen. Besitzt aber eine Kirche eine Organisation, welche über die einzelnen Staaten hinausgreift und in ihr das Streben nach einer bestimmten Herrschaft über das Leben derselben wach ruft, so ist leicht einzusehen, wie gefährlich es sein würde, einer solchen Genossenschaft den Religionsunterricht der Jugend zu überlassen. Also kann nur der Staat durch seine Organe und durch die von ihm, wenn auch unter Mitwirkung der Kirche gebildeten und beaufsichtigten Personen diesen wie den übrigen Unterricht leiten. Wenn aber der Staat die Leitung dieses einzelnen Unterrichtszweigs sich vorbehalten muß und nicht an eine kirchliche Genossenschaft abtreten darf, zumal sofern dieselbe mit ihrer Organisation ganz außerhalb des einzelnen Staats steht und ihre Weisungen von einem auswärtigen Mittelpuncte erhält, so versteht sich um so mehr, daß er an derartige Genossenschaften nicht das Recht zur Stiftung und Leitung von Schulen überhaupt einräumen kann, ohne sich die eingehendste Aufsicht über dieselben vorzubehalten.

4. Was muß und was darf gelehrt werden? Die Antwort auf diese letzte Frage ist im wesentlichen schon unter dem Artikel „Lehrfreiheit" gegeben. Es genügt hier die allgemeine Regel, daß der Unterricht sich auf alles erstrecken muß, was jedem Staatsangehörigen zur Behauptung seiner Stellung im Staate und zur Erfüllung seiner Pflichten gegen denselben wie zur Vorbereitung auf ein höheres Leben nöthig ist, und daß der von ihm verarbeitete und überlieferte Lehrstoff weder den sittlichen Zustand des Individuums noch den Staatszweck gefährden darf.*)

**Unterrichtsgegenstände.** Die Wechselwirkung, in welche Lehrer und Schüler beim Unterrichte zu einander treten, wird durch ein Drittes vermittelt, durch dessen Betrachtung und Bearbeitung der Schüler nach der Absicht des Lehrers beschäftigt werden soll. Dieser Satz aus Zillers „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte" (S. 1 f.) läßt uns die „Unterrichtsgegenstände" leicht als jenes Dritte erkennen, welches der Lehrer in die Mitte zwischen sich und den Schüler stellt. Die Wahl dieses Dritten wird einerseits durch den Zweck des Unterrichts, andererseits durch die Natur und das gegenseitige Verhältnis des Lehrers und des Schülers bestimmt. — Die Pädagogik hat es nur mit dem erziehenden Unterrichte zu thun, und wir werden daher von unserer Besprechung alle diejenigen Unterrichtsfächer auszuschließen haben, die sich aus den Zwecken eines nicht erziehenden Unterrichts ergeben oder, sofern wir den Schulunterricht ins Auge fassen, alle diejenigen, welche den sog. Fachschulen angehören. Nur die Unterrichtsgegenstände der Erziehungsschulen oder allgemein bildenden Schulen zu finden, ist unsere Aufgabe. — Was ferner den zweiten Factor, der bei der Bestimmung der Lehrfächer in Betracht kommt, die Natur des Lehrers und der Schüler, anlangt, so wird die Theorie von dem bestimmenden Einflusse, den in der Praxis die Natur des Lehrers ausübt, absehen müßen. Dieser Einfluß kann nämlich nur als ein beschränkender gedacht werden, insofern nicht jeder Lehrer befähigt ist, in jedem Unterrichtsgegenstande zu unterrichten; die Theorie aber setzt einen Lehrer voraus, der vollkommen geeignet ist, das zu thun, was der Unterrichtszweck und die Natur des Schülers bedingen. Wenn sich mehrere in das Geschäft des Unterrichts theilen, so müßen sich dieselben so ergänzen, daß jener beschränkende Einfluß wegfällt. In der Natur des Schülers ist das allgemein Menschliche zu unterscheiden von dem, was der Individualität eigen ist. Die Berücksichtigung des Individuellen ist Sache der speciellen Pädagogik. Die Grundsätze, nach denen die allgemeine Pädagogik die Unterrichtsgegenstände auswählt, sind, soweit sie sich nicht aus dem Zwecke des erziehenden Unterrichts ergeben, von der psychologischen Anschauung, welche dem bestimmten pädagogischen Systeme zu Grunde liegt, abhängig. — Der Zweck des Unterrichts ist von verschiedenen Pädagogen sehr verschieden bestimmt worden, und die Psychologie, auf welche je und je die Pädagogik gegründet worden ist, hat unter dem Wechsel der philosophischen Systeme gar mannigfache Gestaltungen angenommen, und trotzdem hat seit geraumer Zeit die Liste der Unterrichtsgegenstände nach den darauf vorkommenden Namen kaum erhebliche Abänderungen erfahren. Religion, Sprachen, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Mathematik und Rechnen, Schreiben, Zeichnen, Singen und Turnen, das sind die Fächer, die, seitdem von einer theoretischen Behandlung der Unterrichtslehre die Rede ist, in jeder Didaktik vorkommen. Die Unterschiede werden daher offenbar nicht in den Namen der Unterrichtsfächer zu erkennen sein, sondern erst dann hervortreten, wenn wir den Sinn, in dem jeder Name gebraucht wird, die pädagogische Bedeutung, welche jedem Fache beigelegt wird, und das Verhältnis, in welches die einzelnen Fächer zu einander gestellt werden, beachten.

Es kann nun nicht unsere Absicht sein, historisch zu verfolgen, in welcher Weise die bedeutendsten Theoretiker bei der Entwicklung der Unterrichtsgegenstände verfuhren. Wir brauchen nur auf Gustav Baurs „Geschichtliche Entwicklung des Begriffs von Erziehung" (Grundzüge der Erziehungslehre §. 7) hinzuweisen, um klar zu machen, daß wir wenigstens eine kurze Geschichte der allgemeinen Didaktik schreiben müßten, wenn wir jene Aufgabe lösen wollten. Ebenso wenig unternehmen wir es, unter Zugrundelegung eines bestimmten Unterrichtszwecks und einer bestimmten psychologischen

*) Vergl. die Artikel Schule, Staat, Kirche, Schulregiment u. a.

Theorie die Unterrichtsgegenstände selbst abzuleiten. Was uns davon abhält, ist vorab unser Bedenken gegen aprioristisch sein sollende Constructionen, die mit dem Anspruch auftreten, die einzelnen Unterrichtsgegenstände als nothwendige aus gegebenen psychologischen Prämissen abzuleiten. Weiter aber bestimmt uns die Betrachtung, daß wir ein geltendes psychologisches System derzeit überhaupt nicht besitzen. Die sog. speculative Psychologie — wir verweisen auf den Art. Seelenlehre — hat sich um ihren Credit gebracht, und von einer wahrhaft empirischen Psychologie sind kaum die ersten Grundlinien gezogen. Interessant ist bei dem allem der thatsächliche Einfluß, welchen sich die Herbartsche Psychologie auf dem Felde der Pädagogik zu erringen gewußt hat. Da es uns nun lediglich darum zu thun ist, an einem instructiven Beispiele den Zusammenhang darzulegen, der zwischen der Entwicklung der Unterrichtsgegenstände auf der einen und der Bestimmung des Unterrichtszweckes und der psychologischen Grundanschauung auf der andern Seite obwaltet, so wählen wir Herbart. H. Kern hat in der Päd. Encykl. IX. S. 583 ff. in ansprechender Weise eine Ableitung der Unterrichtsgegenstände aus dem von Herbart aufgestellten Zwecke des Unterrichts versucht, über deren Grundgedanken wir referiren.*)

Die Aufgabe des Unterrichts besteht bekanntlich nach Herbart in einer solchen Gestaltung des jugendlichen Gedankenkreises, daß sich in demselben vielseitiges Interesse erzeugt. Diese Vielseitigkeit des Interesse ist eine subjective und objective. Jene bezieht sich auf die verschiedenen Richtungen, welche das Interesse demselben Gedankenstoffe gegenüber nehmen kann, und die Herbartianer unterscheiden in diesem Sinne die Interessen der Erkenntnis und der Theilnahme, indem sie das empirische, speculative und ästhetische Interesse (Wißbegierde, Denken, Geschmack) auf die Seite der Erkenntnis, das sympathetische und sociale Interesse (Mitgefühl und Gemeinsinn) auf die der Theilnahme stellen, das religiöse Interesse aber als das Schlußglied beider Seiten betrachten. Vielseitigkeit des Interesse im objectiven Sinne erzeugt der Unterricht nach Herbart, wenn er dafür sorgt, daß die beiden Quellen, aus welchen der Gedankenkreis schöpft, die sich den Menschen und der Natur gegenüberstellende Erfahrung und der den Menschen zur Menschheit und zur Natur gesellende Umgang, reichlich fließen oder reichlichen Ersatz bekommen, wenn er, kurz gesagt, Erfahrung und Umgang erweitert. Aus der Erfahrung erwachsen die Interessen der Erkenntnis, aus dem Umgange die der Theilnahme, aus jener Kenntnisse, aus dieser Gesinnungen. Handelt es sich nun um eine Bestimmung der Unterrichtsgegenstände, so wird selbstredend die Vielseitigkeit des Interesse im objectiven Sinne als Unterrichtszweck zum Ausgangspuncte gemacht. Den Stoff, vermittelst dessen der Unterricht hier seine Aufgabe löst, bieten ihm die Wissenschaften dar, die historischen, die das Gebiet des Menschlichen, und die Naturwissenschaften, die das der äußeren Natur umfassen.

Obenan steht in der Reihe der historischen Fächer die Geschichte, das Wort im weitesten Sinn genommen. Denn den Kindern ist alles Geschichte, was ihnen erzählt wird. Der Unterricht in der Geschichte beginnt für sie mit Fabeln, Märchen und Sagen. Auch auf den höhern Stufen beschränkt er sich nicht auf die politische Geschichte, sondern umfaßt auch die Cultur-, Literatur-, biblische und Religionsgeschichte. Nach allen vorhin genannten Seiten wird durch ihn das Interesse angeregt. Dies alles jedoch nur dann, wenn er dem Schüler Bilder von Menschen und Zeiten giebt, die so lebendig und anschaulich sind, daß er sich in jene Zeiten versetzt fühlt und mit jenen Menschen umgeht. Am sichersten und gründlichsten wird es aber dem Unterrichte gelingen, dem Zöglinge die Menschen und Völker alter und neuer Zeit nahe zu rücken, wenn er sie zum Zöglinge in ihrer eigenen Sprache sprechen läßt, wenn er auch ihre Sprachen lehrt. Hierauf ruht die Berechtigung des Sprachunterrichts im Ganzen des erziehenden Unterrichts. Diese Berechtigung ist nach dem Gesagten eine mittelbare; er bildet eine nothwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts. Einmal in den Unterricht aufgenommen, ist er aber auch an und für sich geeignet, dem Zwecke des erziehenden Unterrichts durch Erregung eines verschiedenartigen Interesse förderlich

*) Vergl. Zillers Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte und Willmanns Pädagogische Vorträge (Leipzig 1869) S. 100 ff.

zu werden. Da die Sprache das Organ für den geistigen Verkehr der Menschen unter einander ist, so kommt es nicht nur auf das Verständnis dessen an, was andere gesprochen und geschrieben haben, sondern auch auf die mündliche und schriftliche Handhabung der Sprache. Am entschiedensten gelangt diese praktische Seite des Sprachunterrichts, dem sich in dieser Beziehung auch das Schreiben, und zwar nicht nur das Schönschreiben und Rechtschreiben, sondern auch die sogen. Stilübung anschließt, bei der Muttersprache zur Geltung, nächst ihr aber auch bei denjenigen fremden Sprachen, welche vom Zöglinge im menschlichen Verkehre angewendet, also gesprochen oder geschrieben werden sollen. An die Uebungen im mündlichen Gebrauche der Sprache, im Declamiren und im freien Vortrage, schließt sich endlich der Gesangsunterricht. Auch der Gesang ist eine Sprache, und noch dazu eine solche, die vom Herzen zum Herzen geht, also Interesse und Theilnahme weckt.

Für die naturwissenschaftliche Richtung des Unterrichts bildet das Hauptfach die Naturkunde (das Wort im weitern Sinne genommen), welche den Schüler mit Naturgegenständen und Naturereignissen beschäftigt. Auch sie weiß alle Interessen, von dem empirischen bis zum religiösen, in Bewegung zu setzen. Der naturkundliche Unterricht hat es nicht bloß mit der theoretischen, sondern auch mit der ästhetischen, poetischen und religiösen Naturbetrachtung, die Naturwissenschaft hätte es nur mit der theoretischen zu thun. Gegen die Gefahr der Zerstreuung, welche zur Vielseitigkeit des Interesse im Gegensatze steht, ist es nöthig, bei der Auswahl des naturkundlichen Unterrichtsstoffes den Zweck des erziehenden Unterrichts überhaupt und den des naturkundlichen Unterrichts insbesondere streng im Auge zu behalten. Aus dem Zwecke des erziehenden Unterrichts folgert die Didaktik, daß sich derselbe auf das Elementare und Fundamentale zu beschränken und alle Vereinzelung des Wissens zu vermeiden hat. Die Aufgabe des naturkundlichen Unterrichts ist es, Erfahrung und Umgang im Gebiete der Natur zu ergänzen. Aus beiden Zweckbestimmungen lassen sich leicht Folgerungen ziehen, wie die, daß der naturkundliche Unterricht von der Betrachtung unserer eigenen Natur und der Heimat auszugehen hat und den Horizont des Schülers erweitern muß, soweit es dessen Individualität gestattet, daß er seinen Stoff der Anthropologie, der Zoologie, Botanik und Mineralogie, der Physik und Chemie, sowie der Geographie entnehmen, daß ihm das Streben nach systematischer Vollständigkeit fernbleiben muß, aber die Einheit nicht verloren gehen darf. Die Geographie ist übrigens jedenfalls ebenso gut auf die geschichtliche, wie auf die naturwissenschaftliche Seite des Unterrichts zu stellen. Welche Bedeutung sie gerade darum für die Concentration des Unterrichts hat, gehört nicht hieher. — In ähnlicher Weise, wie durch den geschichtlichen der Sprachunterricht, wird durch den naturkundlichen der mathematische Unterricht bedingt. Allerdings kann der Unterricht den naturkundlichen Lehrstoff nicht durchweg und nicht auf allen Stufen und in allen Schulen in der Weise der wissenschaftlichen Physik, Mechanik oder Astronomie behandeln; aber nirgends darf es an genauen Bestimmungen durch Zählen und Messen und Wägen fehlen. Hieraus ergiebt sich, daß der mathematische und Rechenunterricht in Beziehung auf Zahl, Gestalt und Bewegung die formale Seite des naturwissenschaftlichen Unterrichts bilden. Die Auffassung der Gestalt verlangt ferner eine Ergänzung durch das Zeichnen. Während Mathematik und Rechnen nur der theoretischen Naturbetrachtung dienen, steht das Zeichnen auch mit der ästhetischen in Zusammenhang. Auch dem mathematischen, dem Rechen- und Zeichenunterrichte ist an sich ein pädagogischer Werth zuzuerkennen, wenn er auch bei diesen Fächern nicht auf einer gleichen Vielseitigkeit wie beim Sprachunterrichte beruht. — Zur Natur gehört auch unser eigener Körper. Er ist das Organ, um auf die Außenwelt zu wirken und um diese auf uns wirken zu lassen. Diesem Doppelzweck dient in umfassender Weise der Turnunterricht, die Gymnastik, welche besonders dazu geeignet ist, das für die Bildung unseres Willens erforderliche Wissen von dem Können unseres Körpers hervorzurufen, und außerdem als ein Mittel nicht nur des Unterrichts, sondern auch der charakterbildenden Zucht erscheint.

Den Stoff des Religionsunterrichts bilden die biblische und die Kirchengeschichte, die heilige Schrift und die kirchlichen Bekenntnisschriften, sowie das Kirchenlied. Alles dies fällt dem Geschichtsunterrichte, in dem weiten Sinne, in welchem er

oben genommen wurde, zu. Daraus folgt aber keineswegs, daß eine Abtrennung dieser Lehrstoffe von dem übrigen Geschichtsunterrichte nicht statthaft wäre. Aus dem Erziehungszwecke folgt, daß der sittliche Gedankenkreis zum Mittelpuncte des gesammten geistigen Innern gemacht werden soll. Ein Unterrichtsfach, dessen Stoff ganz innerhalb dieses Gedankenkreises liegt und seiner Gestaltung am ausschließlichsten und unmittelbarsten dient, hat sicher eine selbständige Stellung zu beanspruchen. Daß dieser Stoff in anderer Hinsicht einem größern Ganzen angehört, kann keinen Grund dagegen abgeben, sondern nur erwünscht sein, weil sich daraus die Möglichkeit ergiebt, den durch den Religionsunterricht gebildeten Gedankenkreis in innige Verbindung mit dem übrigen Geistesinhalte zu setzen.

Das Resultat lautet: Es giebt zwei Gruppen von Unterrichtsfächern, die historische und die naturwissenschaftliche; zu jener gehören Religion, Geschichte, Sprache, zu dieser Naturkunde, Mathematik und Rechnen, Zeichnen und Turnen, zu beiden Geographie.

Bisher wurden die zur Erreichung des Unterrichtszweckes nothwendigen Unterrichtsgegenstände vom Standpuncte der allgemeinen Pädagogik besprochen. Die Forderungen derselben der Individualität des Schülers gemäß zu modificiren, liegt der speciellen Pädagogik ob. Die Individualität des Schülers ist theils durch die Beschaffenheit seiner Anlagen, theils durch die äußern Verhältnisse bestimmt, unter welchen das Erziehungsgeschäft an ihm vollzogen wird. Auf diesen individuellen Verschiedenheiten beruht der Unterschied der allgemein bildenden oder Erziehungsschulen: des Gymnasiums, der höheren Bürgerschule (Realschule) und der Volksschule. Keine von ihnen wird eines Unterrichtsgegenstandes entbehren können, dessen Nothwendigkeit aus dem Zwecke des erziehenden Unterrichts überhaupt folgt; aber der Umfang, in welchem die einzelnen Fächer zu betreiben sind, sowie die Art ihrer Behandlung wird für jede der drei Schulgattungen eine verschiedene sein.

Es ist zunächst ein rein äußerliches Moment, auf welchem der Unterschied der allgemein bildenden Schulen beruht: die Länge der Schulzeit oder, genauer gesagt, die Länge der Zeit, welche für die Erwerbung einer allgemeinen Bildung gestattet ist. Am ungünstigsten sind in dieser Beziehung diejenigen gestellt, welchen für die Erreichung jenes Zweckes nur die Zeit des schulpflichtigen Alters, also die Knabenzeit bis zum vollendeten 14. Lebensjahre gegönnt ist. Es eröffnet sich ihnen zwar später noch manche zufällige Gelegenheit eines Fortbildungsunterrichts; derselbe kann jedoch nur die Erhaltung und Ergänzung des in der Schule erworbenen Wissens zum Zwecke haben. Je kürzer nun die Zeit ist, in welcher die Volksschule ihre Aufgabe zu lösen hat, desto mehr ist es ihre Pflicht, diese Zeit auszunutzen, desto mehr ist es eine Pflicht derer, denen die Organisation der Volksschulen obliegt, eine solche Einrichtung derselben als Norm anzusehen, bei der das möglichgrößte Resultat erzielt werden kann, jede Einschränkung der Verhältnisse, unter denen die Volksschule zu wirken hat, als ein nothwendiges Uebel zu betrachten.

Was nun die Unterrichtsgegenstände anlangt, die jeder der drei Schulgattungen zufallen, so folgen aus den Zeitgrenzen, an welche jede der drei Schulen gebunden ist, zunächst zwei negative Bestimmungen. Es darf 1) in keiner Schule ein Unterrichtsstoff und eine Behandlungsweise dieses Stoffes zugelassen werden, die dem mit dem Lebensalter zusammenhängenden geistigen Standpuncte der Schüler nicht entspricht, und 2) kein Unterricht in irgend einem Gegenstande begonnen werden, der sich innerhalb der gezogenen Zeitschranken nicht bis zur Erreichung des Zweckes, um dessen willen er in den Unterrichtskreis aufgenommen zu werden verdiente, fortführen läßt. Trotz ihrer rein negativen Natur sind diese zwei Bestimmungen schon wichtig genug. Aus ihnen folgt z. B., daß die Volksschule auf den Unterricht in fremden Sprachen und auf ein demonstrirendes Verfahren in der Geometrie verzichten muß. — So bedeutungsvoll aber auch derartige Consequenzen sind, müßen wir uns doch noch nach solchen Merkmalen der drei Schulgattungen oder vielmehr ihrer Schüler umsehen, aus denen sich nicht sowohl ergiebt, worauf der Unterricht in ihnen zu verzichten hat, sondern vielmehr, worauf er nicht verzichten darf. Fragen wir demgemäß, welche Schüler ihrer allgemeinen Bildung den längsten Zeitraum widmen können, welche sich mit der Zeit bis zum zurückgelegten 14. Lebensjahre begnügen müßen, und welchen ein mittlerer Zeitraum gestattet sei, so wird im allgemeinen hierauf folgende Antwort gegeben werden müßen:

Die längste Ausdehnung der Schulzeit ist nur denen möglich, die für einen gelehrten Stand bestimmt sind; auf die Zeit des schulpflichtigen Alters sind diejenigen beschränkt, die in einen niederen gewerblichen (oder niedern praktischen) Stand eintreten sollen; zwischen beiden stehen die künftigen Angehörigen eines höhern gewerblichen Standes. (Vgl. Kern, zur Realschulfrage, im Programme der luisenstädtischen Gewerbeschule zu Berlin vom Jahre 1869.) Auf das Gymnasium gehören dann die für einen gelehrten, in die Realschule die für einen höheren und in die Volksschule die für einen niedern gewerblichen Stand bestimmten Schüler. Sehen wir uns nun beispielshalber nach den niederen Gewerbtreibenden um, so sind dieselben weder in der Lage, auf andere, als die in ihrem engsten Familien- oder Geschäftskreis Stehenden geistig einzuwirken, noch auch nehmen sie materiell Theil an dem großen Weltverkehr. Ihre Arbeit ist materieller Art und bewegt sich vorherrschend in gewohnten Geleisen. Es gilt nicht, neue Ideen zu schaffen; ja es ist nicht einmal ihre Aufgabe, den neuen, von anderen geschaffenen Ideen Bahn zu brechen. Aber sie sollen den engen Kreis, auf den sie beschränkt sind, nicht nur voll und würdig ausfüllen: sie sollen auch empfänglich sein für den hebenden Einfluß, der von außen her auf sie geübt wird, und zu unterscheiden wissen, welchen Einflüssen sie nachgeben, welchen sie sich widersetzen müßen. Aus dieser Charakteristik folgt nun unmittelbar die Bestimmung der der Volksschule zufallenden Unterrichtsgegenstände. Dieselbe wird sich in ihrem Lehrplane auf Religion, Muttersprache, vaterländische Geschichte und Geographie, geometrischen und naturkundlichen Anschauungsunterricht neben dem damit zusammenhängenden Zeichnen, auf Rechnen und Gesang zu beschränken haben. Der Unterricht in der Muttersprache wird dem Schüler nicht nur Fertigkeit im Lesen und Schreiben, sondern auch die Befähigung zu geben suchen, mit richtigem Verständnisse Gedrucktes und Geschriebenes zu lesen und Gesprochenes zu vernehmen und in möglichst correcter und verständlicher Weise seine eigenen Gedanken mündlich und schriftlich auszusprechen. Der geschichtliche und geographische Unterricht wird das Vaterland nicht aus dem Zusammenhange mit der übrigen Welt herausreißen dürfen. Dies, wie gesagt, ein Versuch, auf Herbart'scher Grundlage die allgemein nothwendigen Unterrichtsgegenstände im Zusammenhang mit dem Unterrichtszweck und der psychologischen Grundanschauung zu bestimmen. Andere versuchen es auf anderer Grundlage.

**Unterrichtsministerium**, s. Schulregiment.

**Unterrichtssprache.** Es ist wohl natürlich, daß zunächst die Muttersprache beim Unterrichte als Vermittlerin zwischen Lehrer und Schüler angewendet wird. Dennoch war es nicht immer so, und es können Verhältnisse eintreten, wo es angemessen oder nothwendig erscheint, eine andere als die Muttersprache zur Unterrichtssprache zu verwenden, oder selbst ein doppeltes Sprachidiom in Verwendung zu nehmen. Im Mittelalter pflegte man nicht bloß das Latein den Schülern mittels der lateinischen Sprache beizubringen, sondern alle Schulgegenstände wurden lateinisch betrieben. Doch dies ist ein überwundner Standpunct. Wenden wir uns vielmehr (mit Beschränkung auf die Volksschulen) zur Beantwortung der beiden Fragen, die so viel praktisches Interesse für die Gegenwart haben; nämlich ob 1) jede Muttersprache als Unterrichtssprache sich eigne, und ob es überhaupt immer gerathen sei, die Muttersprache bei Ertheilung des Unterrichts zu verwenden; und 2) wie es dort zu halten sei, wo Kinder mit verschiedenen Muttersprachen zusammen eine Schule besuchen.

Es liegt auf der Hand, daß die Kinder jeder Nation den Unterricht in ihrer Muttersprache empfangen, vorausgesetzt, daß diese selbst so weit vorgeschritten ist, um als Bildungsmittel in Verwendung kommen zu können. So beanspruchen denn auch solche Nationen, deren Literatur kaum über die Erfindung des Alphabets hinaus ist, — und es giebt deren z. B. in Oesterreich noch mehrere, — daß die Jugend in ihrer Nationalsprache, wie man sagt, unterrichtet werde. So lange es nun um den Trivialunterricht sich handelt, hat es in solchem Falle weiter kein Bedenken: daher denn auch in denjenigen Staaten, wo allerhand Völkersplitter sich erhalten haben, dem Sprachidiom derselben fast überall Rechnung getragen wird. Am meisten trifft dies außer Oesterreich noch Preußen (auch Sachsen). Daher hat sowohl die österreichische als die preußische (und sächsische) Regierung dafür Sorge getragen, daß den betr. Nationalitäten

vom Standpuncte der Gleichberechtigung aus ihre volksthümliche Sprache erhalten werde, namentlich sofern es sich um den Religionsunterricht handelt.

Nach der neuern Volksschulgesetzgebung Oesterreichs hängt die Beantwortung der Frage, welche Sprache die Unterrichtssprache sein solle, von denjenigen ab, welche die Schule zu erhalten haben (Reichsschulgesetz vom 14. Mai 1 69. §. 6). Daher giebt es dort Volksschulen mit allerhand Unterrichtssprachen, unbekümmert, ob die Sprachen selbst den Grad der Ausbildung erhalten haben, um ihrerseits bildend zu wirken, oder nicht (vgl. Helfert, System der österreichischen Volksschule. S. 298 ff.). Gewöhnlich tritt im letzteren Falle bald ein Mangel an Wörtern zur Bezeichnung neuer Begriffe ein und man muß zur Fabrication von Wörtern schreiten, die aber das Volk selbst nicht versteht. Wenn man nun aber auch eine Erweiterung und Vervollkommnung des Sprachidioms principiell billigen muß, so ist doch dieser Weg kein naturgemäßer. Ueberdies scheint das gewaltsame Emporbringen dieser Volksdialekte sehr wenig zweckentsprechend, da wohl ein Culturvolk eine gebildete Sprache sich bildet, aber eine künstlich ausgebildete Sprache noch lange kein Culturvolk macht. Sodann sind solche Bestrebungen dort, wo diese versprengten kleinen Nationen innerhalb des Gebietes von Deutschland und Oesterreich sich befinden, geradezu nachtheilig. Ohne Industrie und Gewerbfleiß, häufig ohne rationell betriebene Landwirthschaft, von Kunst und Wissenschaft gar nicht zu reden, sind sie aus Unkenntnis der deutschen Sprache dann nicht einmal in der Lage, sich die Vortheile und Vorzüge ihrer deutschen Nachbarn anzueignen, und es erscheint so die Ertheilung dieser scheinbaren Gleichberechtigung für sie eher als ein Unrecht.

Viel entschiedener und mit bewußtem Zwecke verfährt die preußische Regierung in ihren nichtdeutschen Schulen. Nicht um einfach zu germanisiren, sondern „damit auch in diesen Gliedern der Monarchie ein lebendiges Eingehen in die Culturentwicklung des Gesammtvaterlandes und eine bewußte und energische Theilnahme an den Fortschritten desselben auf allen Gebieten des Verkehrs und der schaffenden Arbeit bezweckt werde, müßen schon die Schüler der Volksschule so weit in den Gebrauch der deutschen Sprache eingeführt und darin befestigt werden, als erforderlich ist, um sie in ihren künftigen Lebensverhältnissen zur mündlichen und schriftlichen Verständigung mit ihren deutsch redenden Mitbürgern zu befähigen." Daher findet sich in der preußischen Schulgesetzgebung eine Reihe von Verordnungen, wie in solchen Schulen mit nichtdeutschen Schülern vorzugehen, namentlich wo und wie die deutsche Sprache neben der Muttersprache als Unterrichtssprache anzuwenden sei. So wird in rein wendischen, polnischen, littauischen und masurischen Schulen der Unterricht in Religion und Gesang allerdings durchgehends, der in Lesen und Schreiben aber nur anfänglich in der Muttersprache ertheilt, indem schon auf der mittleren Stufe an die Stelle der wendisch-deutschen oder polnisch-deutschen Fibel das Lesebuch tritt, an welches die übrigen Disciplinen: Vaterlandskunde, Geschichte, Naturgeschichte angeknüpft werden. Im Rechenunterrichte wird sogar die polnische und wendische Sprache nur zuallererst behufs Vermittlung des Verständnisses der wichtigsten betreffenden Bezeichnungen gebraucht, dann alsbald diese Disciplin lediglich in deutscher Sprache betrieben (Centralblatt u. s. w. Jahrg. 1863. S. 43. Jahrg. 1865. S. 244 u. 678). So liegt allerdings dem ganzen Unterrichte die Tendenz zu Grunde, möglichst bald und möglichst praktisch und mit Erfolg die nichtdeutschen Schüler zur Kenntnis und zur schriftlichen wie mündlichen Verwendung der deutschen Sprache zu bringen. Da das Deutschsprechen beim Unterricht als ein besonders wirksames Mittel angesehen werden muß, die deutsche Sprache den nichtdeutschen Schülern anzueignen, so ist in einem Regierungserlasse (Centralblatt ꝛc. 1868. S. 437) noch ganz besonders auf die Benutzung dieses Mittels hingewiesen. — Auch in den dänischen Schulen Nordschleswigs wird allmählich die deutsche Unterrichtssprache eingeführt, ohne vorläufig mehr, als die Benutzung des deutschen Lesebuchs zu fordern (Centralblatt ꝛc. 1871. S. 618).

In den sogenannten utraquistischen Schulen, wo Schüler verschiedener Muttersprache vereinigt unterrichtet werden, sind in Preußen die Verhältnisse ohngefähr dieselben, wie in den nichtdeutschen Schulen, nur daß die Kinder der verschiedenen Sprachidiome anfangs jedes in seiner Muttersprache Unterricht erhalten, bis in den oberen Classen sich beide Abtheilungen so weit nähern, daß alle Schüler der deutschen Sprache

mächtig sind und die deutschen Kinder wohl auch den slavischen Dialekt sich angeeignet haben (Centralblatt. 1868. S. 434). — In Oesterreich bestehen utraquistische Schulen in diesem Sinne nicht, da man stets nur die eine Sprache gerade beim Beginn des Unterrichts berücksichtigt (Helfert, a. a. O. S. 302). Der Erfolg dieses Systems ist kein günstiger. — Durch nationale Agitationen und durch klerikale, antideutsche Einflüsse ist in beiden Staaten, namentlich aber in Oesterreich, den bestehenden Gesetzen über die Unterrichtssprache in Gegenden und Ländern mit gemischter Bevölkerung vielfach Eintrag geschehen.

Es wurde schon berührt, daß die Einheit eines Culturstaates schon wegen der Gemeinsamkeit seiner Interessen und damit seine Wohlthaten, Vortheile und Rechte allen Angehörigen zutheil werden, jedenfalls fordere, daß die Sprache desjenigen Stammes Gemeingut aller Bewohner werde, der durch Bildung überhaupt, durch Gewerbefleiß, Industrie, Handel, Kunst und Wissenschaft eine hervorragende Stellung einnimmt; daß demnach in den Bildungsanstalten seine Sprache gelehrt und theils zur besseren Kenntnis derselben, theils weil die in der Ausbildung zurückgebliebenen anderen Landessprachen für wissenschaftliche Zwecke nicht ausreichen, auch als Unterrichtssprache verwendet werde. Nun sind die Deutschen in Deutschland, Oesterreich einbegriffen, das eigentliche Civilisationselement. Dagegen wendet man zwar ein, daß die anders redenden Völker bisher nicht in der Lage waren, ihre Nationalität und namentlich ihre Sprache auszubilden. Aber dies ist ein vollständiges Verwechseln von Mittel und Zweck. Eine gebildete Sprache ohne ein gebildetes Volk ist undenkbar. Die Deutschen waren schon ein berühmtes Volk, als sie an die Ausbildung ihrer Sprache noch gar nicht dachten, sondern ihre zum Theil heute noch ausgezeichneten Werke lateinisch oder französisch schrieben. Wir kommen daher auf den Schluß, daß doch eigentlich nicht die Sprache die Nationalität ausmache, wenigstens nicht allein. Das beweisen auch die Juden, die trotz der verschiedenartigsten Sprachen, deren sie sich bedienen, doch eine besondere Nation bleiben. So kann nun auch umgekehrt die deutsche Sprache allein nicht germanisiren. Das ist so oft und so vielfach gesagt worden, daß man meinen sollte, es müße auch den Agitatoren des so oft betrogenen Volkes klar werden, wie das Gezänk um die Unterrichtssprache zum Nachtheil ihrer eigenen Nation ausfällt, — wenn sie eben nicht von Eigennutz und Selbstsucht geleitet würden. Wir meinen aber keineswegs, daß es nothwendig sei, die Sprachen der andern Nationen, die zwischen und neben den Deutschen wohnen, mit Stumpf und Stiel auszureuten; vielmehr muß es Pflicht der mit der Leitung des Schulwesens betrauten Behörden sein, die Sprache jeder Nation zu schonen und zu pflegen, so weit sie mit dem tiefinnersten Gemüths- und Seelenleben, mit ihrer Religion in Beziehung steht; dort aber, wo Fortkommen, intellectuelle Bildung, Befähigung zu Amt und Geschäft in Frage gestellt sind, dafür zu sorgen, daß auch die eine andre, weniger fortgebildete Sprache redenden und nur auf einen engen Raum beschränkten Nationalitäten befähigt werden, die Cultursprache des gemeinsamen Vaterlandes mit Vortheil zu gebrauchen.

**Unterrichtszeit.** Nur ein bestimmtes Lebensalter und während desselben nur eine gewiße Anzahl von Tagesstunden kann für den unmittelbaren Unterricht in Anspruch genommen werden. Zu ermitteln, welches diese Zeit nach den gesetzlichen Bestimmungen und welche nach den Grundsätzen einer gesunden Pädagogik unter gleichzeitiger Berücksichtigung des Unterrichtszweckes und der Lebensverhältnisse als die angemessenste anzusehen sei, ist — mit Beschränkung auf die Elementar- und Volksschule — der Zweck dieses Artikels.

Die erste Frage ist: wann soll der Unterricht begonnen werden? Die Bestimmung des preußischen Allgemeinen Landrechts (II. Tit. 12. §. 43), welches die allgemeine Schulpflicht ausspricht und die entsprechende Bestimmung (§. 1) des Generallandschulreglements von 1763 aufnimmt, lautet: „Jeder Einwohner, welcher den nöthigen Unterricht für seine Kinder in seinem Hause nicht besorgen kann oder will, ist schuldig, dieselben nach zurückgelegtem 5. Jahre zur Schule zu schicken." — Trotz dieses Paragraphen ist gerade der Anfangspunct je nach den älteren provinciellen Bestimmungen in den verschiedenen Landestheilen Preußens sehr verschieden geblieben. (Die einzelnen Bestimmungen s. b. Rönne, das Unterrichtswesen d. preuß. Staats. I. 560 ff.) Aehn-

liche Verschiedenheiten zeigen natürlich auch die andern deutschen Länder. Für den öffentlichen Unterricht nun, um den es sich hier allein handelt, scheint das vollendete 6. Lebensjahr das richtige zu sein. Treffend sprechen sich hierüber die Motive zu dem §. 21 des unter dem Ministerium Bethmann-Hollweg entworfenen Unterrichtsgesetzes aus (die Gesetzgebung a. d. Gebiete des Unterrichtswesens i. Preußen v. J. 1817—68. Berlin 1869). Der Paragraph lautet (S. 204): „Die Verpflichtung zum Besuch der öffentlichen Volksschule beginnt mit dem vollendeten 6. Lebensjahre und dauert bis zu dem der Vollendung des 14. Lebensjahres zunächst liegenden Entlassungstermin. Für Kinder, deren Wohnort über eine Viertelmeile von der Schule entfernt ist, beginnt die Schulpflichtigkeit erst mit dem vollendeten 7. Lebensjahre." Und die Motive dazu (S. 237) lauten: „Nach allgemeiner Erfahrung haben Kinder mit dem 5. Lebensjahre nur in seltenen Ausnahmefällen die hinreichende körperliche und geistige Reife erlangt, um mit Erfolg für ihre Ausbildung und ohne Gefährdung ihrer körperlichen Entwicklung schon einen mehrstündigen, ununterbrochenen, geordneten Unterricht empfangen zu können." Vgl. die Art. Aufnahme und Schulzwang.

Auch in Betreff des **Endpunctes** sind die Bestimmungen sehr verschieden. Die landrechtliche Bestimmung für Preußen II. 12. §. 46 lautet: „Der Schulunterricht muß so lange fortgesetzt werden, bis ein Kind nach dem Befunde seines Seelsorgers die einem jeden vernünftigen Menschen seines Standes nothwendigen Kenntnisse gefaßt hat." Dies gilt im allgemeinen noch jetzt als rechtliche Norm. In den meisten Fällen wird aber für die evangelische Volksschule die Confirmation, also das 14. Lebensjahr als der Zeitpunct der Entlassung festgehalten, und dies gilt auch in den meisten protestantischen Ländern. Das oben erwähnte preußische Ministerium beabsichtigte eine von dem „subjectiven Ermessen" des Seelsorgers unabhängige Bestimmung über den Entlassungstermin in das Unterrichtsgesetz aufzunehmen. Man wird den Motiven (S. 238) wohl beistimmen: „die Berechtigung zum Austritt aus der Elementarschule kann nicht von dem subjectiven Ermessen des Pfarrers, für welches in der bestehenden Gesetzgebung ein sicherer objectiver Anhalt fehlt, abhängig gemacht bleiben. Die pädagogische Erfahrung spricht dafür, daß einerseits vor dem 14. Lebensjahre ein Abschluß der für das Leben erforderlichen Elementarbildung nicht erreicht werden kann und daß andrerseits ein über dieses Alter weit hinausgehendes Verbleiben in der Elementarschule die letztere in der Lösung ihrer Gesammtaufgabe behindert und für das betreffende Individuum ohne wesentlichen Nutzen ist." Uebrigens vgl. d. Art. Entlassung und Schulzwang.

Eine zweite Frage entsteht nach der **Anzahl der Unterrichtsstunden**. Auch diese ist in den einzelnen Ländern sehr verschieden. In Deutschland werden wohl überall die Nachmittage des Mittwochs und Sonnabends freigegeben. Je nach den Umständen und dem Alter variirt die Anzahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden zwischen 16 und 32. Es handelt sich nämlich außer der Berücksichtigung des Alters darum, ob sämmtliche Schüler der verschiedensten Altersstufen in einer einzigen oder ob sie in getrennten Classen unterrichtet werden, ferner ob für individuelle Bedürfnisse sogenannte Hüteschulen, Fabrikschulen u. s. w. eingerichtet sind. Werden die verschiedenen Altersstufen nicht getrennt, so ist die gewöhnliche Anzahl der wöchentlichen Stunden 30, indem täglich 6 Stunden gegeben werden und die beiden freien Nachmittage mit je 3 Stunden ausfallen. Doch werden die Anfangsclassen auch wohl kürzere Zeit beschäftigt, was jedenfalls sehr rathsam ist, und auf die vollen Schultage entfallen nicht selten nur 5 Unterrichtsstunden. Werden dagegen die Schüler getrennt nach dem Alter oder der Befähigung, so können die einzelnen Classen von einem Lehrer natürlich nur eine geringere Anzahl von Lehrstunden erhalten. — In dieser Trennung der Altersstufen verbunden mit vermindertem Unterrichte der einzelnen hat man die unter dem Namen der **Halbtagsschulen** übliche Einrichtung. Dieselben sind in dem bekannten Buche von Goltzsch (Einrichtung und Lehrplan für Dorfschulen 2c.) auf dem Grunde klarer pädagogischer Einsicht mit der Lebendigkeit und Wärme einer festen innerlichen Ueberzeugung empfohlen worden. Dennoch werden sie vielfach in den staatlichen Reglements nur als ein Nothbehelf angesehen, so daß sie nur unter erschwerenden Bedingungen oder nur als Ausnahme stattfinden sollen, auf deren baldige Abstellung hinzuwirken sei. Die Hauptfrage hat übrigens in dem Artikel **Halbtags-**

schulen bereits ihre Erörterung gefunden. Ebenso verweisen wir hinsichtlich der sogenannten Sommerschulen, Hüteschulen, Fabrikschulen auf die betr. Art.

Betreffend die Tageszeit, auf welche die Unterrichtsstunden zu legen sind, ist einerseits zu erwägen, daß oft eine nicht unbedeutende Zeit auf den Schulweg gerechnet werden muß, der bisweilen, namentlich im Winter und für die kleineren Kinder mit Hindernissen verbunden ist, und daß gerade dieser eine Veranlassung zu mancherlei Unfug gewährt, so daß man ihn nicht ohne Noth von den Schulkindern wiederholen lassen möchte. Da aber andrerseits eine zu ausgedehnte ununterbrochene Beschäftigung der Kinder in der Schule geistig und körperlich deprimirend wirkt, so wird man die Kinder nicht länger in der Schule zurückhalten, als sie geistig angeregt beschäftigt werden können. Man wird nun kaum irren, daß für Kinder von 6—10 Jahren 3 auf einander folgende Stunden, incl. der Pausen, durchschnittlich ein passendes Maß seien, wenn man auch für das erste Schuljahr noch eine Beschränkung auf 2 Stunden vorziehen wird. Für ein vorgerückteres Alter werden auch vier Stunden ausnahmsweise, etwa am Mittwoch und Sonnabend, angenommen werden können. Soll nur die Oberclasse der Volksschule täglich einen 5 oder 6stündigen Unterricht erhalten, so wird es natürlich sein, 3 Stunden auf den Vormittag, 2 oder 3 auf den Nachmittag zu verlegen. Wird aber jede Abtheilung in der Halbtagsschule täglich nur in 3 Stunden unterrichtet, so wird es unbedingt unzuläßig sein, dem Lehrer zuzumuthen, daß er 6 Stunden hinter einander unterrichte; im Gegentheil, selbst wenn er es wollte, um den Nachmittag zur freien Disposition zu haben, würde man dies im Interesse der Schüler nicht dulden dürfen. Da erscheint es nun ganz angemessen, daß am Vormittage die Oberclasse, am Nachmittage die Unterclasse unterrichtet werde. Ist aber der Weg nicht zu weit, so können, namentlich im Sommer, auch zu den 3 Stunden für die Oberclasse noch 1 Stunde für die Unterclasse auf den Vormittag und die beiden andern Stunden für die letztere auf den Nachmittag fallen. Um dem Lehrer nicht die freien Nachmittage am Mittwoch und Sonnabend zu rauben, wird es überhaupt bei den Halbtagsschulen nothwendig sein, an diesen Tagen beide Classen theilweise zu combiniren. — Als Unterrichtsstunden werden die Stunden von 7 oder 8—11, und Nachmittags von 1 oder 2—4 zu wählen sein.

Es bleibt noch übrig, der Ferien zu gedenken (s. d. Art.). Auch hierüber differiren die Bestimmungen. Rechnet man die einzelnen Ferienzeiten zusammen, so kommt meistens eine Zeit von 7—9 Wochen für die Dorfschule heraus, wogegen sich für die städtischen Volksschulen die Ferienzeit um etwa 2 Wochen verkürzt, während dort wieder manche einzelne Tage durch die Jahrmärkte vom Unterrichte frei sind. So faßt der preuß. Gesetzentwurf (S. 205) die sehr verschiedenartigen Verfügungen der Provincialbehörden (s. Rönne I. 629 ff.) über die Ferien §. 25 dahin zusammen: „An den öffentlichen Volksschulen dürfen jährlich bis zu 8 Wochen Ferien gegeben werden. Die Vertheilung derselben auf die einzelnen Zeiten ist dann den Schulinspectoren überlassen."

**Urlaub**, 1) für Lehrer, d. h. zeitweilige Entbindung von Dienstgeschäften durch die vorgesetzte Behörde, kann für den Lehrer aus verschiedenen Gründen wünschenswerth oder nothwendig sein. Bald sind es Privatangelegenheiten, bald mehr oder weniger öffentliche Angelegenheiten, die ihn veranlassen, um kürzeren oder längeren Urlaub nachzusuchen. Im allgemeinen gelten nun für die Ertheilung des Urlaubs an Lehrer dieselben Bestimmungen, wie für andere Staats- oder Communalbeamte. Da indes öftere Unterbrechungen des Dienstes nirgends störender sind und nachtheiliger wirken, als in der Schule; da andererseits kein Beamter so häufig und so leicht, wie der Lehrer, namentlich auf dem Lande, zu Unterbrechungen seines Dienstgeschäfts Veranlassung findet, wenn er sie sucht, und da dem Lehrerstande durch die Ferien, welche derselbe in einem Umfange zu genießen hat, wie keine andere Beamtenclasse, Zeit zur Erholung und zur Erledigung nicht dienstlicher Geschäfte und Angelegenheiten gegeben ist: so hat man überall eine besondere Regulirung der Urlaubsverhältnisse für die Lehrer nothwendig gefunden, und die einschlägigen Bestimmungen bilden einen nicht unwesentlichen Theil der Schulgesetzgebungen. Ohne auf die in verschiedenen Staaten bestehenden Vorschriften im einzelnen einzugehen, heben wir folgendes allgemeinere hervor.

In Krankheitsfällen ist ein besonderer Urlaub in der Regel nicht nöthig, so lange der Kranke an seinem Wohnorte bleibt. Nur in zweifelhaften Fällen und wenn es sich um einen Vicar handelt, macht sich Urlaubsertheilung und zur Begründung des bezüglichen Gesuchs ein ärztliches Zeugnis nöthig. Ein solches wird auch fast immer gefordert, wenn eine Reise in ein Bad beabsichtigt oder zur Bestreitung der Curkosten eine Unterstützung beantragt wird. Zu Reisen aller Art soll übrigens so viel als möglich die Zeit der Schulferien benutzt werden. Zu den während dieser Zeit zu machenden Reisen im Inlande bedürfen die Lehrer keinen Urlaub, sofern sie nicht ein kirchliches Amt als Küster, Cantoren rc. bekleiden. Im letzteren Falle haben sie die Besorgung der kirchlichen Geschäfte während ihrer Abwesenheit nachzuweisen und, wie auch während der Schulferien, die Erlaubnis des Pfarrers oder bei längerer Abwesenheit die des Superintendenten (Decans, Bezirksschulinspectors) einzuholen. Für Reisen ins Ausland, namentlich größere, ist Urlaub immer erforderlich. Alle Urlaubsgesuche müßen zunächst bei der Ortsschulbehörde angebracht, jedenfalls durch dieselbe zur Vorlage an der höheren Stelle eingereicht und mit den nöthigen Nachweisungen über die Besorgung des Dienstes während der Abwesenheit begleitet werden. Die betreffenden höheren Instanzen sind die Bezirks- und die Provincial- resp. Landesschulbehörde. Hinsichtlich des Gehaltsbezugs bei längerer Abwesenheit vom Amte fehlt es in vielen Staaten an stricten Bestimmungen. Auch wo feste Normen bestehen, wird in dem einzelnen Falle den besonderen Umständen von einer einsichtsvollen Communalbehörde oder Staatsregierung Rechnung zu tragen sein. — Vergl. Kirsch, das Volksschulrecht. Lpz. 1855 I. 393 ff.

2) Urlaub der Schüler, d. h. die Entbindung einzelner Schüler von dem Besuch der Schule bei gewißen Veranlassungen und auf gewiße Zeit, fällt mit der Ueberwachung der Schulversäumnisse zusammen. S. diesen Artikel.

**Urtheilskraft.** Alles Denken ist Verarbeitung von Vorstellungen und vollzieht sich in zwei Hauptoperationen, im Bilden von Begriffen und von Urtheilen und Urtheilsreihen (Folgerungen, Schlüssen). Das Vermögen, Urtheile (und Urtheilsreihen) zu vollziehen, ist die Urtheilskraft. Die Thätigkeit derselben beschreibt die formale Logik, deren Ergebnisse wir hier voraussetzen.

Mittelst der bezeichneten Denkacte durchbringt und beherrscht nun die Urtheilskraft das ganze Gebiet der Wissenschaften, auf dem sie überall leitend und ordnend thätig ist; jedes wissenschaftliche System und jede wissenschaftliche Abhandlung besteht aus einer Vielheit von Urtheilen und Urtheilsreihen, welche ein innerlich zusammenhängendes Ganzes bilden und sich gegenseitig stützen und ergänzen, und jede wissenschaftliche Arbeit ist durch die allgemeinen Denkgesetze als Normen des Urtheils bedingt. Hierher gehören vor allem die formalen Principien aller wissenschaftlichen Forschung, ohne deren Befolgung keine methodische Gedankenentwicklung stattfinden kann, das Gesetz der Einerleiheit, des Widerspruchs, des ausgeschlossenen Dritten und des zureichenden Grundes; aber auch alle speciellen Regeln, welche für die Anordnung der auf einem wissenschaftlichen Felde sich darbietenden Warnehmungen Anwendung finden. Das ganze inductorische Verfahren steht unter dem maßgebenden Einflusse des Urtheilens. Nicht weniger fällt die Analogie und die wissenschaftliche Hypothese den Gesetzen des Urtheils anheim, und was die Deduction, die Ableitung von Erkenntnissen aus bereits gewonnenen Urtheilen mittelst des Beweises anlangt, so ist zu bemerken, daß jeder Beweis dem Wesen nach nichts anderes, als eine Folgerung oder ein Schluß ist, wobei nur das zu beweisende Urtheil (der Lehrsatz, die Thesis) schon gegeben ist, die dasselbe begründenden Urtheile aber (die Prämissen, Beweisgründe, Argumente) erst gesucht werden müßen.

Psychologisch wird die Urtheilskraft bald dem Verstande, bald der Vernunft, bald beiden eingeordnet, ein anderes mal auch als ein besonderes Vermögen betrachtet, je nachdem Verstand und Vernunft mehr oder weniger scharf von einander geschieden und die Sphären ihrer Thätigkeit so oder anders bestimmt werden. — Versteht man unter Verstand das Vermögen zu unterscheiden und das Unterschiedene auseinanderzuhalten, mit einem Worte das Vermögen der Begriffsbildung, unter Vernunft aber das Vermögen, die lebendige Einheit der verschiedenen Verstandeserkenntnisse aufzufinden und darzustellen, das Einzelne somit vom höheren Gesichtspuncte aus zusammenzufassen

und so zu Principien und Ideen aufzusteigen: so ist klar, daß das Urtheil beiden Gebieten angehört. Denn das Urtheilen ist ebenso ein Unterscheiden dessen, was doch auch zu einer lebendigen Einheit verbunden ist, und umgekehrt ein Verbinden des Unterschiedenen zur Einheit. Sonach kann man die Vorbereitung eines Urtheils, gleichsam die Herbeischaffung des Materials für dasselbe, dem Verstande, die eigentliche Fällung des Urtheils aber und die zusammengesetzteren Operationen, das Schließen, Beweisen rc. der Vernunft zuweisen, wie dies namentlich bei Hegel der Fall ist. — Wird hingegen, wie bei Herbart und den neuern Psychologen, die Vernunft als die Fähigkeit aufgefaßt, Gründe und Gegengründe gleichmäßig zu vernehmen und sich nach den überwiegenden unter ihnen, je nachdem es auf das Denken oder Handeln ankommt, zu entscheiden oder zu entschließen, Verstand dagegen als die Fähigkeit, Begriffe zu bilden und zu verknüpfen, so kann die Urtheilskraft nur als ein Theil der Verstandesthätigkeit angesehen werden. — Es giebt aber allerdings eine Art des Urtheilens, das sog. praktische Urtheilen, welches auch nach dieser Auffassung der Vernunft anheimfällt. Man versteht darunter jede Art von Beurtheilung und Werthgebung, mag sie sich auf das Wahre und Falsche, oder auf das Gute und Böse, das Rechte und Unrechte, das Schuldig und Nichtschuldig, das Schöne und Häßliche, oder welchen Gegensatz sonst beziehen. Diese Beurtheilungen gehören mit der Ueberlegung, deren Ergebnis sie sind, und der Entscheidung oder Entschließung, die ihnen folgen, nicht sowohl dem Erkenntnisvermögen, als vielmehr der Willensthätigkeit an, welche durch Gründe der Vernunft geleitet wird und dann eben eine vernünftige heißt.

Für die Pädagogik ist die Uebung und Schärfung der Urtheilskraft von höchster Bedeutung. Da die Urtheilskraft das wichtigste Glied im ganzen Denkvermögen ist, so ist Ausbildung der Urtheilskraft wesentlich einerlei mit Anleitung und Uebung im Denken, deren Werth und Nothwendigkeit niemand ableugnen kann. Ein bloßes Ansammeln von Kenntnissen giebt dem Geiste keine Klarheit, Kraft und Gewandtheit, er gelangt nur durch Uebung, durch selbstthätige Regung und Ausgestaltung zur Vollendung; die Uebung des Geistes aber ist das Denken. — Auch darüber kann kaum ein Zweifel bestehen, daß eine planmäßige, geordnete Anleitung zum richtigen Urtheilen und Denken in der Schule nicht unterlassen werden dürfe. Allerlei Vorfälle und praktische Aufgaben des täglichen Lebens und die mannigfaltigen Stoffe der einzelnen Wissenschaften üben allerdings den Geist, aber sie machen die planmäßige Anleitung zum Denken nicht entbehrlich. Die allseitige und harmonische Entwicklung der menschlichen Kräfte ist durch bloß gelegentliche, sporadische, oft rein zufällige Uebungen nicht sicher gestellt. So dienlich dem Leibe eine geordnete, auf anatomisch-physiologischer Einsicht beruhende Gymnastik ist, so dienlich ist dem Geiste eine systematische Uebung nach den Gesetzen der Logik. — Zwar giebt es ein Denken und Urtheilen auch ohne logisch durchgebildete Begriffe, und dieses Urtheilen ist im Grund dasjenige, was im praktischen Leben bei weitem am meisten vorkommt. Es ist dieses praktisch erlernte Denken nicht schlechter, ja in vielen Fällen, weil es die Begriffe in ihrer Totalität vergleicht, richtiger, als das theoretische, welches bei seinen Begriffszergliederungen nicht selten an einem einzelnen Merkmale, dem es zu große Wichtigkeit beilegt, hängen bleibt. Auch sind in der That die Gesetze der Logik nichts anderes, als die natürlichen Denkgesetze, also die nämlichen Regeln, denen der gesunde Menschenverstand von selbst folgt. Dennoch bleibt es Aufgabe der Pädagogik, die dem Geiste eingeprägten Normen des Denkens zum Bewußtsein zu bringen und zu einer umsichtigen und erfolgreichen Anwendung dieser Gesetze Anleitung zu geben. Ein solcher Unterricht zeigt die Bedingungen und Grenzen der menschlichen Einsicht, reinigt das Denken von Trug und Flitter, liefert dem Geiste die Gesichtspuncte für seine eigene Arbeit und den Maßstab für fremde Denkproducte, und giebt dem Urtheile Sicherheit und Schärfe, aber auch Bescheidenheit und Milde. Dabei ist das Hauptgewicht auf die Anwendung der logischen Gesetze, auf die Klärung und Ordnung der vorgeführten Erkenntnisse zu legen. Logik wissen nützt wenig, aber Logik anwenden nützt viel.

Was hat nun die Schule für die Ausbildung der Urtheilskraft zu thun? Daß in der Volks- und gewöhnlichen Bürgerschule kein besonderer theoretischer Unterricht in der Denklehre zu ertheilen sei, ist an sich klar; aber das bewußte Denken, das richtige Urtheilen ist auch hier schon methodisch zu üben, und nicht dem bloßen Zufalle

zu überlassen. In dem Artikel „Denkübungen“ ist hierüber das Wesentliche bemerkt. Wir fügen hier (vgl. Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre I. §. 31 ff.) noch Folgendes hinzu. Da die einfachste Operation der Urtheilskraft in der Verbindung von Merkmalen zu Begriffen besteht, die Merkmale aber aus Vorstellungen entnommen werden: so ist die Gewinnung richtiger Vorstellungen die nothwendige Basis eines richtigen Urtheils, und die erste Regel für die Ausbildung der Urtheilskraft lautet: Verschaffe dir über die Gegenstände, welche du beurtheilen willst, eine möglichst vollkommene Sachkenntnis. Man verfahre daher genau und gründlich im Beobachten, und hüte sich vor Sinnestäuschungen und Einbildungen. Nichts ist für die Bildung eines richtigen Urtheils nachtheiliger, als ein flüchtiges, unaufmerksames Auffassen; diesem hat der Erzieher daher vor allem entgegenzuarbeiten. Zeigt sich das Kind zur Flüchtigkeit geneigt, so führe er es durch Umwege öfter auf dieselbe Auffassung zurück, damit sie wenigstens durch die Wiederholung Klarheit und Stärke erhalte; oder er veranlasse das Kind, an dem Gegenstande irgend etwas nach eignem Plane umzubilden oder auszubilden. Nichts prägt sich tiefer ein, als was wir uns durch Selbstthätigkeit zu eigen gemacht haben. — Hiermit hängt die pädagogische Regel zusammen, daß bei den Denkübungen nichts zu übereilen, das Kind nicht zu schnell von der concreten Vorstellung zum abstracten Begriff hinzuführen ist; sonst zeigt sich bald ein Mangel an vorräthigen Vorstellungen, der nicht leicht nachzuholen und durch nichts zu ersetzen ist. Man lasse daher auch in dieser Beziehung Kinder Kinder bleiben. Die altklugen Kinder werden meistens sehr gewöhnliche Köpfe. Die Natur hat gewollt, daß der Mensch zuerst überwiegend receptiv, darauf überwiegend reproductiv sei, und dann erst productiv werde, und der Erzieher hat diese Ordnung nicht zu stören. Der Fortschritt vom concreten Vorstellen zum abstracten Denken werde daher überall klar und rein ausgeführt, ohne Sprünge, ohne zu große Schritte, und man stelle der Fassungskraft nur das als Aufgabe, was sie zu fassen wirklich im Stande ist. — Ein großer Theil falscher Urtheile stammt aber nicht aus eignen Irrthümern, sondern aus falscher Ueberlieferung. Schon früh pflanze daher der Erzieher in die Seele des Zöglings den Trieb zu eigner Prüfung. Er gewöhne denselben, das von andern Ueberlieferte nicht bloß historisch sich anzueignen, sondern sogleich in Denkverhältnisse zu setzen, dem früher Erfahrenen, Selbstgedachten, Gelernten anzureihen und mit diesem zu vergleichen. Wo die Sache von der Art ist, daß sie ein eignes Schauen und eigne Versuche erlaubt, rege und leite er das Kind auch zu diesen an, nehme, was aus eigner Triebkraft hervortritt, mit wohlwollender Aufmunterung und Anerkennung auf und befördere solche Kraftanstrengungen durch Fragen, sowie dadurch, daß er den Fragen des Kindes, wo sie rechter Art sind, ein williges Ohr schenkt. — Neben der bescheidenen Skepsis gegen das von andern Aufgenommene ist in dem Zöglinge aber auch eine gewiße Skepsis gegen sein eignes Warnehmen und Erkennen zu begründen. Der Erzieher mache daher das Kind (doch so, daß er es nicht entmuthigt) darauf aufmerksam, wie wenig es noch weiß, geschweige denn recht weiß; gewöhne dasselbe sein Urtheil aufzuschieben, wo ihm noch keine vollständige Begründung dafür gegeben ist. Besonders ist der Neigung zu voreiligem Generalisiren zu begegnen, indem die vorschnell gebildete und ausgesprochene Regel durch entgegengesetzte Erfahrungen widerlegt und die Voreiligkeit des Urtheilens zum Bewußtsein des Kindes gebracht wird. Ein hauptsächliches Erfordernis des richtigen Urtheilens ist die Gewöhnung an scharfe Trennung dessen, was wesentlich zusammengehört, von dem, was nur zufällig oder äußerlich mit einander verbunden auftritt, die Unterscheidung von Causalnexus und bloß äußerlicher Folge, von räumlicher und zeitlicher Verbindung, von individuellen Gefühlsverhältnissen und allgemein menschlichen &c. Hierdurch vorzüglich erhebt sich die höhere Verstandesbildung über die niedere; in dem Maße, wie sich noch Vermischungen, Verwechslungen der verschiedenen Begriffs- und Beziehungsverhältnisse finden, mangelt dem Urtheil Begründung und Richtigkeit. In der That lassen sich hierauf die meisten Vorurtheile, als auf ihre Quelle, zurückführen. Hier eröffnet sich für den Erzieher und Lehrer ein großes Wirkungsgebiet. Im Gegensatz zu der falschen Begriffsmischerei mache er früh auf die Verschiedenheiten aufmerksam, hebe dieselben in schlagenden Beispielen hervor, sei gegen sich selbst streng und leite die Kinder zur gleichen Strenge gegen sich an. Vorzüglich wird hierfür auch die Gewöhnung ans Aussprechen, an genau bestimmten

Ausdruck des Aufgefaßten von Nutzen sein können. Aber freilich ist hiermit nicht alles gethan. Wie vieles in dieser Art verkehrte hat man nicht in allen Wissenschaften unzähligemal ausgesprochen und wieder ausgesprochen! Nur eine früh begründete Gewöhnung zur richtigen und sorgsamen Unterscheidung der thatsächlichen Verhältnisse kann jene Schärfe und Sicherheit des Denkens verschaffen, welche die Grundlage aller Aufklärung und Vorurtheilsfreiheit ausmacht.

## V.

**Vaterlandsliebe.** Zur Grundlegung für unsere weitere Betrachtung ist es vorab nöthig, daß über Ursprung und Begriff der Vaterlandsliebe eine Verständigung herbeigeführt werde. Das Darmstädter Gesangbuch von 1819 hat im 2. Verse des 546. Liedes eine ehedem weit verbreitete Ansicht über Ursprung und Wesen der Vaterlandsliebe mit unübertrefflicher Classicität ausgesprochen in den Worten:

Drum will ich stets erkenntlich sein,
Durch nützliche Geschäfte
Mich der gemeinen Wohlfahrt weihn,
Will Zeit, Beruf und Kräfte
Dem Vaterlande, das mich schützt
Und mir und meinen Brüdern nützt,
Mit treuem Eifer widmen.

Diese Art von Vaterlandsliebe hat ihren Ursprung in der ordinärsten Selbstsucht, und ihr Preis, der sich in ein evangelisches deutsches Gesangbuch verirrt hat, ist im Grunde nur eine Paraphrase des bekannten Ausspruchs, welchen uns Cicero (Tusc. V, 37) aufbewahrt hat: Patria est, ubicumque est bene. Kaum minder unberechtigt als diese gemein utilitaristische Erklärung der Vaterlandsliebe ist deren Herleitung aus einem abstracten Moralismus, welcher dieselbe außer aller Beziehung setzt zu dem heiligen und theuren Lande der Väter. Auch dieser Patriotismus des kategorischen Pflichtgebotes, welcher seinen höchsten Triumph feiern würde, wenn er in dem Falle wäre, gegen einen schlechten Staat seine Pflichten mit Abscheu erfüllen zu können, hat mit der in den Tiefen des Herzens wurzelnden und treibenden geheimnisvollen und heiligen Kraft der Liebe nichts zu thun. Im Gegensatz zu diesen Auffassungen eines ebenso oberflächlichen als nüchternen Rationalismus, welcher mit seinen Reflexionen über äußerliche Vortheile und äußerliche Leistungen nicht hinauskommt, und welcher seiner Zeit das Seinige dazu beigetragen hat, unser Volk um die wahre Vaterlandsliebe zu betrügen, führt uns Heinrich von Kleist in seinem Katechismus der Deutschen (in der Hempelschen Gesammtausgabe von H. v. Kleists Werken, Berlin o. J., V, S. 77 ff.) auf den wahren Ursprung und Begriff der Vaterlandsliebe zurück. Da wird im 2. Capitel über die Liebe zum Vaterlande folgendermaßen katechisirt: „Frage: Du liebst dein Vaterland, nicht wahr, mein Sohn? Antwort: Ja, mein Vater, das thu' ich. Fr.: Warum liebst du es? Antw.: Weil es mein Vaterland ist." Diese Katechisation führt mit Recht darauf hin, daß wir unser Vaterland lieben, weil wir mit ihm in einer vor jeder egoistischen oder moralischen Reflexion längst vorhandenen, tief realen Verbindung stehen. Wir lieben es eben, wie wir Vater und Mutter, ohne Rücksicht auf den Nutzen, den wir ihnen verdanken, und auf die Pflichten, die wir ihnen schulden, schon darum lieben, weil sie eben unsere Eltern sind. Und wie die Elternliebe, so ruht auch die normale, gesunde und kernhafte Vaterlandsliebe selbst in ihrer idealsten ethischen Vollendung stets auf einer realen Naturbasis. Zunächst handelt es sich darum, den Inhalt, welchen das Bekenntnis: „Ich liebe mein Vaterland, weil es mein Vaterland ist," einschließt, in seine Hauptmomente zu zerlegen.

Vor allen Dingen gilt die gesunde Vaterlandsliebe in der That dem Vaterland im eigentlichsten Sinne, dem Boden des Landes, in welchem unser Vater seinen Wohnsitz hat, in welchem wir die für das ganze Leben bedeutungsvollen Jahre unserer Kindheit verlebt, aus welchem wir unsere leibliche und geistige Lebensnahrung gesogen

haben. Die Regungen dieser mit dem Boden der Heimat verwachsenen Vaterlandsliebe läßt Schiller den Helden seiner Räuber (IV, 1) in treffenden, tief empfundenen Worten ausdrücken. Und was das Gemüth des Dichters in inhaltreicher Unmittelbarkeit ausgesprochen hat, das bestätigt der Verstand der Verständigen. Schleiermacher sagt (Grundriß der philos. Ethik. Herausgeg. von Twesten, S. 146, §. 129): „Menschen und Boden gehören wesentlich zusammen, daher auch der Boden das erste Object der Anziehungskraft, der Liebe für alle ist;" und daran schließt Rothe Theolog. Ethik, 2. Aufl., II, S. 433) die Bemerkung an: „Da die Volksindividualität ihr causales Princip an dem Boden hat, d. h. überhaupt an dem Inbegriff der materiellen Naturelemente, die seine äußere Daseinssphäre constituiren, so ist das nächste und ursprünglichste Object der Vaterlandsliebe eben dieser Boden, auf dem das Volk erwachsen ist." Auch hiernach sind es also nicht gewiße nützliche Eigenschaften des heimischen Bodens, sondern es ist sein natürliches Verwachsensein mit der Volksindividualität dasjenige, was ihn seinen Bewohnern so theuer macht. In der That üben nicht sowohl die vortheilhaften Culturverhältnisse unserer Heimat, welche die Eigenthümlichkeiten der verschiedenen Länder ausgleichen und darum der Entwicklung einer specifischen Vaterlandsliebe minder günstig sind, jenen eigenthümlichen Liebeszauber auf das Gemüth aus, sondern gerade die Eindrücke der Natur selbst, welche in ihrer menschliche Weisheit und Kraft überragenden Größe uns gegenüber steht. — Aber nächst dem heimischen Boden gilt unsere Liebe allerdings der Volksindividualität, deren Eigenthümlichkeit durch jenen mitbedingt ist; und diese natürliche Anhänglichkeit an den Volksstamm, welchem wir angehören, bildet das zweite für die Constituirung des Begriffs der Vaterlandsliebe wesentliche Moment. Die Volksgemeinschaft hat sich aus der Stammes- und Familiengemeinschaft erweitert und beruht in letzter Instanz, wie diese, auf einem blutsverwandtschaftlichen Verhältnis, in welchem wie die Familienliebe, so auch die Vaterlandsliebe, insofern sie Liebe zu dem eigenen Volksstamme ist, ihre Naturbasis hat. Ein Volk ist ein Inbegriff von Menschen, welche durch Gemeinsamkeit ihrer Abstammung und physischen Bestimmtheit, wie ihrer geistigen Anlage und Richtung, insbesondere ihrer Sprache, zu einer Gemeinschaft verbunden und als solche berufen sind, als ein eigenthümlich ausgestattetes Glied im Organismus der Menschheit das göttliche Gesetz auf eine eigenthümliche Weise darzulegen. So lange der Stamm eine feste Heimat noch nicht gefunden hat, muß die wechselseitige Anhänglichkeit der Stammesgenossen die eigentliche Vaterlandsliebe ersetzen; und wenn der Besitz des bereits gewonnenen Vaterlandes wieder gefährdet und zweifelhaft geworden ist, so concentrirt sich die Vaterlandsliebe gleichfalls in der Liebe zu dem eigenen Volk, damit dieses innerlich gestärkt werde, um das ihm unentbehrliche Besitzthum des vaterländischen Bodens wieder zu gewinnen. Aber Boden und Volk gehören doch wesentlich zusammen, und darum behält Reinhard Recht, mit dessen Worten wir das bisher Auseinandergesetzte zusammenfassen können (System der christl. Moral, I, S. 709): „Unser Herz empfindet Liebe gegen das Land, in welchem wir geboren und erzogen sind, und gegen das Volk, zu welchem wir gehören; beide Arten von Empfindungen faßt man unter dem Namen der Vaterlandsliebe zusammen." — Aber noch ein drittes Moment muß zu diesen beiden hinzukommen, und zwar eben dasjenige, welches von der abstract moralischen Auffassung der Vaterlandsliebe als das ihren Begriff allein constituirende aufgefaßt worden ist. Auf der Naturbasis des Volksthums bildet sich die sittliche Gemeinschaft des Staates, und zum vollen Begriff der Vaterlandsliebe gehört darum endlich auch die Liebe zu dem staatlichen Leben und zu den staatlichen Ordnungen des Landes und Volkes, welchem wir angehören. (Vgl. Rothe a. a. O. II, S. 433 f.) Auch unser vaterländisches Staatsleben lieben wir zunächst darum, weil es das unseres Vaterlandes ist. Entwickelt sich aber diese natürliche Liebe zu ethischer Klarheit, so hängt sie mit bestimmtem Bewußtsein dem staatlichen Gemeinwesen des Vaterlandes an, weil und insofern in demselben das eigenthümliche Wesen unseres Volkes zur Entfaltung und Darstellung kommt. Sie zieht ihm dann nicht die staatlichen Einrichtungen anderer Völker vor, sobald sie, wie trefflich sie auch an sich sein mögen, doch eben nur diesen Völkern und nicht dem unsern homogen sind; auf der andern Seite aber haftet sie nicht blind und träg an den Zuständen des vaterländischen Gemeinwesens, wie diese einmal factisch geworden sind,

sondern sie ist für alle Aenderungen empfänglich, durch welche das eigenthümliche Wesen unseres Volkes seinen vollkommenen Ausdruck findet, und sucht solche Verbesserungen selbstthätig zu fördern. Darum aber bedarf auch die Vaterlandsliebe zu ihrer sittlichen Vollendung eines Staatslebens, in welchem jeder Staatsangehörige das Recht und die Pflicht hat, an der Erhaltung und Förderung desselben in seinem Theile selbstthätig Antheil zu nehmen. — Nach diesem allen können wir zusammenfassend sagen: „Die Vaterlandsliebe im vollen Sinne des Wortes ist die physisch-ethische Anhänglichkeit an das mit unserem heimatlichen Boden und unserem natürlichen Volksthum verwachsene staatliche Gemeinwesen, welchem wir angehören.“ Die vaterländische Religion, Sitte, Kunst und Wissenschaft sind von dem weiten Begriff, in welchem hier von einem staatlichen Gemeinwesen die Rede ist, eingeschlossen und demgemäß auch unter den Objecten der Vaterlandsliebe mit verstanden. Während nun in normalen Verhältnissen die drei genannten Factoren der Vaterlandsliebe nebeneinander wirken und sich wechselseitig stützen, giebt es auch Ausnahmen von der Regel, in welchen der eine oder der andere fehlt und darum die Vaterlandsliebe im vollsten Sinne des Wortes nicht zur Verwirklichung kommen kann. Bei der nun folgenden Erörterung gehen wir jedoch von dem normalen Verhältnisse aus, dessen wir uns glücklicherweise in Deutschland erfreuen, und in welchem die Gemeinsamkeit der Heimat, der Abstammung und des staatlichen Lebens zur Entwicklung der Vaterlandsliebe im vollen Sinne zusammenwirken.

In der Geschichte des Alterthums bieten vor allen das israelitische und das griechische Volk Beispiele der auf dem Grund der angeführten normalen Verhältnisse erwachsenen Verwirklichung des vollen Begriffs der Vaterlandsliebe. Das römische Volk, welches auf unsere Entwicklung neben jenen beiden den größten Einfluß geübt hat, ist nicht sowohl von innen herausgewachsen, als vielmehr durch jenen Krystallisationsproceß entstanden, vermöge dessen die wachsende Anziehungskraft der stets mächtiger werdenden Roma nähere und fernere Länder und Völker mit sich vereinigt hat; darum tritt im römischen Patriotismus die Anhänglichkeit an Land und Volk hinter der Achtung und Liebe und dem Gehorsam des Bürgers gegen den staatlichen Organismus zurück, welcher die disparaten Glieder des ungeheuren Reiches umfaßt hielt. Und in seinem gegen alle locale und nationale Eigenthümlichkeit gerichteten Zerstörungsproceß schien der äußerliche Universalismus des Römerthums unterstützt zu werden durch den geistigen Universalismus des Christenthums. Scheint doch z. B. Paulus die nationale Differenz und mit ihr die Basis der Vaterlandsliebe in die durch den Glauben an Christum neubegründete absolute Gemeinschaftlichkeit völlig aufgehen zu lassen, wenn er Gal. 3, 28 den Satz aufstellt: „Hier ist kein Jude noch Grieche, hier ist kein Knecht noch Freier, hier ist kein Mann noch Weib; denn ihr seid allzumal Einer in Christo!“ Aber wie Paulus durch jenen Satz weder den Unterschied der Geschlechter, noch auch nur den der Stände hat aufheben wollen, so kann auch seine Meinung nicht sein, daß die nationale Differenz durch die Gemeinschaft des Glaubens solle vernichtet werden, sondern nur daß sie, gleich jenen andern Unterschieden, in den Dienst Christi eintreten soll, um durch seinen Geist geläutert und geweiht zu werden. Und Apostelg. 17, 26 f. hat er zu der relativen Negirung der nationalen Verschiedenheit, wie sie in jener ersten Stelle enthalten ist, die positive Ergänzung gegeben, indem er hier die nationale Differenz als eine von Gott gewollte und geordnete, aber auch zu freiem Eingehen auf die alles verwaltende heilige Ordnung Gottes berufene darstellt. So rechnet denn das Christenthum die mannigfaltigen Volksthümlichkeiten zu den mancherlei Gaben, die in éinem Geiste, die verschiedenen Völker zu den verschieden ausgerüsteten Gliedern, die zu éinem Leibe in wechselseitiger Unterstützung und Ergänzung sich verbinden sollen. Und somit weiß es ebenso wenig von einer Unterschätzung, oder gar Vernichtung der nationalen Verschiedenheit, als von einer absoluten Berechtigung der vereinzelten Nationalität, vielmehr hat es Recht und Pflicht der Nationalität gleichmäßig anerkannt und das wahre Princip ihrer Ausgleichung aufgestellt. — Zum Träger dieses Princips war und ist vor andern der germanische Völkerstamm und innerhalb desselben wieder, theils wegen der centralen Lage seines Landes, theils weil es von der Vermischung mit romanischen und keltischen Elementen bewahrt geblieben ist, das deutsche Volk berufen. Die

Innerlichkeit des Gemüthes, welche den Grundzug der deutschen Volksthümlichkeit bildet, begründet eine natürliche Prädisposition dieses Volksstammes für das Christenthum als die innerlichste Religion und begünstigt zugleich sowohl die Anerkennung des allen Völkerindividualitäten zu Grunde liegenden gemeinsam Menschlichen, als ein eingehendes Interesse für das eigenthümliche Wesen und Treiben anderer Nationen. So finden wir denn hier nichts von jener Ausschließlichkeit, mit welcher andere Völker sich selbst als die allein Berechtigten betrachteten und auf die anderen entweder mit Geringschätzung oder mit Haß hinübersahen, sondern ein unbefangenes Geltenlassen der fremden Volksthümlichkeiten und zwar dies um so mehr, je mehr die eigene ihnen gegenüber in ursprünglicher Frische und Kräftigkeit sich zu behaupten wußte. Ausdrückliche Bezeugungen eines bewußten Patriotismus finden sich bei dem deutschen Volke nicht so früh und häufig, als man anzunehmen geneigt sein mag: sie treten zahlreicher und kräftiger erst in Zeiten hervor, da infolge der allzugroßen Billigkeit und Nachgiebigkeit, welche es anderen selbstsüchtigeren Völkern bewies, seine eigene Selbständigkeit bedroht wurde, ja unterdrückt zu werden anfieng. Insbesondere enthielten der Jammer und die Schmach der Unterdrückung, welche durch Napoleon über Deutschland gekommen war, die mächtigste Aufforderung, die kosmopolitische Weitherzigkeit, welche nur Küsse für die ganze Welt hat, zu corrigiren durch den heiligen Zorn gegen den Frevler, welcher es wagt, den heiligen Bann zu durchbrechen, der jedem Volke seine eigenthümliche und selbständige Entwicklung sichern soll. Und was die Sänger der Befreiungskriege in diesem Sinne gesungen haben, das ist denn auch durch die deutsche Wissenschaft auf seine bestimmte Formel gebracht worden. Fichte gieng in seinen Reden an die deutsche Nation gleich auf den eigentlichen Kern der Vaterlandsliebe los, wenn er den alten Deutschen in ihrem Kampfe mit den Römern nachrühmte (8. Rede, S. 208): „Freiheit war ihnen, daß sie eben Deutsche blieben." Aber schon Fichte hat zugleich von einem höheren und freieren Standpuncte aus unmittelbar nach der angeführten Stelle auf das Verderben hingewiesen, welches aus einer Unterdrückung der deutschen Volksthümlichkeit der ganzen Menschheit erwachsen müße, weil mit dem Untergange des vermöge der Innerlichkeit seines Wesens zur Pflege des allgemein Menschlichen und der idealen Interessen vorzugsweise berufenen deutschen Volkes auch die übrigen Völker aufs tiefste geschädigt und der Gefahr, in gemeine Selbstsucht zu versinken, in ungleich höherem Grade würden ausgesetzt werden. Und ganz besonders hat Schleiermacher sich das Verdienst erworben, der Vaterlandsliebe ihre rechte Stelle im Kreise christlicher Tugenden anzuweisen und zu sichern, auf welcher sie, während sie die eigenthümliche Volks- und Landesart zu schützen und zu pflegen trachtet, zugleich das Band der vom Evangelium geforderten Gemeinschaft mit andern Völkern zu erhalten hat, in deren Wesen sie die Ergänzung der eigenen Volksthümlichkeit suchen muß (vgl. Schleiermacher, die christliche Sitte, nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt. Berlin 1843, S. 449 ff.). Den in jener Zeit der geistigen Wiedergeburt Deutschlands verkündeten und bewährten Grundsätzen hat nach verheißungsvollen Anfängen eine engherzige und feige Reaction die vollständige praktische Durchführung verkümmert und verwehrt. Aber in der Stille wurde doch der aus der ausgestreuten Saat aufgegangene Keim von deutschen Männern treulich gewartet und wenn jetzt Deutschland wieder eines unter einem deutschen Kaiser kräftiger als je geeinigten deutschen Reiches sich freuen kann, so ist das nur die Erfüllung der Gedanken und Hoffnungen, welche unsere besten Männer in jener Zeit der Neugeburt unseres Volkes gehegt und gepflegt und in der darauf folgenden bösen Zeit bewahrt und aufrecht erhalten haben; und wir haben darum um so weniger Grund, nach andern leitenden Grundsätzen uns umzusehen, wenn wir nunmehr den Versuch machen, für die Erziehung zur Vaterlandsliebe, natürlich in vorzugsweiser Rücksicht auf die deutsche Jugend, Gesetz und Regel aufzustellen.

Wenn die Nationalität auf einer von Gott verliehenen besonderen Begabung beruht, durch welche ein Volk von dem andern sich unterscheidet, so dürfen wir jedes Volk als ein großes Collectivindividuum betrachten, welches zwischen den einzelnen Individuen und der gesammten Menschheit in der Mitte steht: „wir setzen also zuerst zwischen der einzelnen Persönlichkeit und der absoluten Gemeinschaftlichkeit die

nationale Bestimmtheit als etwas nothwendiges" (Schleiermacher). Daraus folgt, daß, ähnlich wie die Individualität des Einzelnen, so auch die Volksindividualität ihr Recht und ihre Pflicht hat. In Bezug auf die Individuen, welche zu ihm gehören, hat ein Volk das Recht, zu fordern, daß sie sich nicht selbstsüchtig isoliren, sondern in das nationale Leben und die nationalen Interessen eingehen, zugleich aber auch die Pflicht, die Individuen nicht als willenlose Werkzeuge seinen äußeren Zwecken dienstbar zu machen, sondern sie in ihrer persönlichen Freiheit und individuellen Eigenthümlichkeit anzuerkennen, zu schützen und zu fördern, damit sie in freiem Gehorsam dem Gedeihen ihres Volkes dienen, und dessen Leben um so reicher und frischer sich entfalte. In Bezug auf die große Völkergemeinschaft und die gesammte Menschheit hat das einzelne Volk das Recht, zu fordern, daß es in seinem eigenthümlichen Wesen und Leben anerkannt und nicht gekränkt werde, zugleich aber die Pflicht, aus dem natürlichen nationalen Egoismus herauszutreten und „seinen eigenen Bildungsproceß stets als Organ des ganzen Menschengeschlechts zu betreiben" (ebenderselbe). Diejenige Gesinnung, welche das Recht des einzelnen Volkes vertritt, kann man für beide Fälle als Patriotismus, diejenige dagegen, welche der Erfüllung der Pflicht des Volkes gegen die Einzelnen, wie gegen die ganze Menschheit zugewandt ist, in der erstern Rücksicht als Individualismus, in der letztern als Kosmopolitismus bezeichnen, beide Wörter in gutem Sinne genommen. Das Christenthum, indem es die nationale und locale Gliederung der Menschheit als eine göttliche Institution darstellt, zugleich aber den Individuen das Recht wahrt, ihrer besonderen Begabung entsprechend, in den freien Dienst ihres Volkes einzutreten, und der ganzen Menschheit das Recht, die einzelnen Völker in Einigkeit des Geistes zur höchsten Gemeinschaft zu verbinden, hat damit den Patriotismus mit dem berechtigten und gesunden Individualismus und Kosmopolitismus versöhnt und diesem wahren Patriotismus zwischen einem selbstsüchtig sich isolirenden Subjectivismus und einem vagen und inhaltslosen Kosmopolitismus die richtige Mitte angewiesen. Wie aber die deutsche Volksthümlichkeit zur Aufnahme und Aneignung des Evangeliums auf besondere Weise angelegt und berufen ist, so ist auch dem deutschen Volke in besonderem Maße der Beruf zuzuschreiben, jenen wahren Patriotismus zu pflegen. Jetzt da die Zeiten innerer Zerrissenheit und politischer Ohnmacht, in welchen unter uns im Vereine mit einem abstracten Weltbürgerthum und schimpflicher Ausländerei die gleichgültige und selbstsüchtige Isolirung der Einzelnen üppig emporwucherte, mit Gottes Hülfe vorüber sind: darf uns das wieder gewonnene Gefühl nationaler Einheit und Kraft nicht verleiten, auf eine ebenso undeutsche als unchristliche Weise die zur Bereicherung unseres nationalen Lebens bestimmte Mannigfaltigkeit individueller Eigenthümlichkeiten und Bildungen zu unterdrücken, oder die brüderliche Gemeinschaft mit andern Völkern gering zu achten, aus welcher uns Ergänzung unseres eigenen Wesens und Förderung des Wohles der ganzen Menschheit hervorgehen soll.

Das erste Mittel, die deutsche Jugend zur Vaterlandsliebe zu erziehen, ist darin zu suchen, daß die von Gott gewollte Verbindung zwischen der deutschen Volksthümlichkeit und dem Evangelium bewahrt und lebendig erhalten werde. Eine traurigere Verirrung ist kaum denkbar, als daß Deutsche nach ausländischen Vorbildern, um die Anhänglichkeit an das allerdings reformbedürftige Bestehende in unserem Volke zu erschüttern, die Pietät aus seinem Herzen auszureuten und den Bau deutscher Freiheit auf dem hohlen Boden des Atheismus aufzurichten trachten. Die natürlichen Gaben des deutschen Stammes sind erst durch das Evangelium recht entbunden worden, die Entwicklungsperioden des deutschen Volkes hängen, wie bei keinem andern, mit denen der Kirche zusammen und die Zeiten seiner nationalen Größe sind immer auch Zeiten religiöser Erhebung gewesen. Das Werk der Reformation ist eben darum die größte That des deutschen Geistes, weil in dieser That der deutsche Geist seinen höchsten Beruf, mit dem Evangelium die innigste Verbindung einzugehen, auf das entschiedenste erfüllt hat. Daß das deutsche Volk lieber seine politische Concentration daran gegeben, als von dieser Verbindung gelassen hat, das hat es freilich Jahrhunderte lang als politisch ohnmächtig erscheinen lassen, zumal dem Nachbarvolke gegenüber, welches gerade den entgegengesetzten Weg gegangen war. Aber der schließliche Erfolg hat gezeigt, daß das Trachten nach dem Reiche Gottes auch für die Reiche dieser Welt ein durch keine politische Klugheit zu ersetzender Segen ist; und es

sind dem deutschen Volke aus seiner Verbindung mit dem Evangelium geistige Güter erwachsen, kraft deren es endlich doch über den mächtigen und stolzen Nachbar als der Stärkere gekommen ist. Von diesem heiligen Berufe des deutschen Volkes zeigt auch Fichte, obwohl er auf das Verhältnis desselben zum Evangelium nicht ausdrücklich sich bezieht, doch thatsächlich in seinen Reden sich durchdrungen (vgl. 8. Rede S. 195 ff.). Die deutsche Jugend muß also dazu erzogen werden, daß sie ihr Volk liebe um der weltgeschichtlichen und insbesondere um der davon nicht zu trennenden religionsgeschichtlichen Mission willen, zu welcher es berufen ist. Eine solche Auffassung der nationalen Aufgabe wird am sichersten einerseits vor trotziger Abgeschlossenheit und hochfahrender Geringschätzung gegen andere Nationen und andererseits vor der Versuchung bewahren, diesen auf den ihrer Eigenthümlichkeit entsprechenden Wegen nachzugehen, auf welchen sie vielleicht rascher zu äußeren Erfolgen gelangt sind. Der deutschen Art, wie der des Christenthums, entspricht es, den äußeren Erfolg stets im Zusammenhange mit dem innern Wesen zu betrachten und zu würdigen, und ebenso undeutsch wie unevangelisch würde eine Erziehung sein, welche die Jugend für äußere Zwecke fanatisirte, die durch das innerste Bedürfnis des Geistes nicht gefordert sind, und sie behufs der Erreichung derselben zum Gebrauche von Mitteln anleitete, die sittlich verwerflich sind. Auch der Confessionalismus wird durch die geforderte Verbindung der religiösen Erziehung mit der nationalen auf das rechte Maß zurückgeführt werden. Ein deutscher Erzieher evangelischen Bekenntnisses wird zwar seine Ueberzeugung nicht verleugnen, daß die Reformation eine ebenso segensreiche als nothwendige und natürliche Epoche in der Entwicklung des deutschen Geistes und des religiösen Lebens unseres Volkes bildet, und daß nur ausländische Einwirkungen politischer und kirchlicher Art die Einigung des ganzen deutschen Volkes auf dem Grunde des evangelischen Glaubens haben verhindern können. Aber wie er, an dem großen Grundgedanken der Reformation festhaltend, das durch diese geknüpfte Band wesentlicher Einheit, welches Lutheraner und Reformirte verbindet, nicht lockern und zerreißen wird, so wird er auch bei deutschen Brüdern, welche der römischen Kirche angehören, die anima naturaliter evangelica nicht verkennen. Jedenfalls können viele der folgenreichsten Thaten der größten Männer, viele der bedeutendsten Werke unseres Volkes im Gebiete der Wissenschaft und Kunst, insbesondere der Dichtkunst, nur aus seinem Verhältnis zum Christenthum und zur Reformation recht verstanden und gewürdigt werden, und Gott bewahre uns in Gnaden davor, daß nicht das vage Geschrei nach confessionslosen Schulen am Ende auch dahin führt, daß der evangelische Lehrer vor evangelischen Schülern, um nicht ein paar Juden, die unter ihnen sitzen, zu verletzen, nicht mehr von dem Erscheinen Jesu Christi als dem größten und segensreichsten Ereignisse der Weltgeschichte, und wegen einer Minorität von Schülern aus der römischen Kirche nicht mehr von der Reformation als der größten That des deutschen Geistes und von dem Segen des wiedererwachten evangelischen Glaubens soll reden dürfen. So lange die Thatsache feststeht, daß Erziehung und Schule genau so weit eines gesunden, kräftigen und lebendigen Gedeihens sich erfreut, als die evangelische Kirche sich ausgebreitet hat, so lange haben wir ein Recht, im Namen evangelischer und protestantischer Freiheit und wahrhaft freier Volksbildung zu fordern, daß der evangelischen Jugend und dem evangelischen Volke Deutschlands nicht sein köstlichstes Kleinod in den Schulen vorenthalten oder verkümmert werde. (Vgl. W. Baurs Geschichts- und Lebensbilder. 3. Aufl. Hamburg 1871.)

Als ein Unterrichtsgegenstand, durch dessen zweckmäßige Behandlung die Vaterlandsliebe der Schüler befördert werden kann, bietet dann vor allem die Muttersprache sich dar. Sie ist der unmittelbarste, vielseitigste und bestimmteste, also prägnanteste Ausdruck der Volksthümlichkeit, und ihre richtige Behandlung und Pflege wirkt am unmittelbarsten und förderlichsten, wenn nicht geradezu auf Erweckung patriotischer Gesinnung, doch auf Erweckung und Nährung nationalen Sinnes zurück. Damit sie nun wirklich jenes bleibe und dieses leiste, ist in erster Linie nöthig, daß sie vor einem ihr eigenthümliches Wesen und Leben beeinträchtigenden Einflusse fremder Elemente bewahrt werde. Die größte Versündigung wird in dieser Beziehung dadurch begangen, daß man, wie es bei der Gouvernanten- und Bonnenerziehung leider noch häufig der Fall ist, das Kind von Anfang an neben der Muttersprache noch eine fremde erlernen läßt. Es wird dadurch nicht allein die Rein-

heit, Richtigkeit und Sicherheit des sprachlichen Ausdruckes, sondern auch die Klarheit und Sicherheit des Denkens gefährdet, abgesehen davon, daß der fremde Eindringling es dem Kinde unmöglich macht, die so sinnige und die eigentliche Poesie der Sprache enthaltende unbewußte Bildlichkeit und Symbolik, den sinnlichen Hintergrund der Muttersprache ahnend zu erfassen und darin heimisch zu werden. Ja man darf hinzusetzen: durch die sprachliche Doppelzüngigkeit wird auch leicht eine sittliche Doppelzüngigkeit befördert. Ein jeder Unterricht in einer fremden Sprache, welcher früher beginnt, als der Zögling im Verständnis und Gebrauch der Muttersprache eine gewiße Sicherheit erlangt hat, ist ein Verrath an der Sprache und an der Nationalität des Zöglings (vgl. Schleiermacher, Erziehungslehre S. 654 f.). Auch die Verunreinigung durch Fremdwörter von der Muttersprache möglichst ferne zu halten, ist eine patriotische Pflicht. Dagegen hat die zur feststehenden wissenschaftlichen, insbesondere grammatischen Terminologie gehörenden Fremdwörter selbst ein so guter Deutscher wie J. Grimm gegen die Verfolgung von Seiten eines rücksichtslosen Radicalismus in der Sprachreinigung mit Recht in Schutz genommen. — Dies führt uns von der negativen Forderung, störende fremde Elemente fernzuhalten, zu der positiven, die Muttersprache nicht nach einer subjectiven Grille, oder nach einer durch Abstraction gewonnenen Schablone zurecht zu schneiden; sondern *sie in ihrem Wesen und Werden gelten lassen und verstehen zu lernen und sie darum zu lieben.* Denn wenn auf irgend einem Gebiete, so gilt auf dem der Sprache die Wahrheit, daß die rechte Erkenntnis ein Kind selbstverleugnender und an ihren Gegenstand sich hingebender Liebe ist (vgl. *J. Grimm*, Vorrede zur 1. Aufl. der Grammatik, S. IX f.). Jede lebende Sprache ist eben selbst ein noch werdendes Leben, an welchem Phantasie und Gefühl ebenso gut wie der Verstand Antheil haben, und welchem verständig abstrahirte Regeln keine Zwangsjacke anlegen und keinen Halt gebieten dürfen. Der nächste und hauptsächlichste Zweck des Unterrichts in der Muttersprache ist, die Schüler mit der neuhochdeutschen Schriftsprache vertraut zu machen. Sie ist einmal die Schulsprache: die Lehrer sollen sie unter allen Umständen sprechen, in höheren Schulen auch die Schüler; in der Volksschule und zumal in der Dorfschule wird man sich zunächst begnügen müßen, wenn die Kinder sie nur richtig lesen, verstehen und schreiben lernen; zum richtigen hochdeutsch Sprechen wird es da, wo der Dialekt von der Schriftsprache stärker abweicht, nur in beschränktem Maße und nur in der obersten Classe kommen. Aber glücklicherweise ist dieses Hochdeutsche weder etwas fertiges, noch wird es allein in der Schule gelernt. Es ist noch in lebendiger Entwicklung begriffen; und die Kinder selbst führen ihm aus dem Hause und von der Gasse Elemente zu, welche zu seinem Verständnis, wie zu seiner Vertiefung, Bereicherung und Belebung verwerthet werden können. Der Lehrer hüte sich also, Ausdrücke und Sprachformen aus dem Volksdialekt, Redewendungen aus dem gewöhnlichen Leben nach dem Maßstabe einer aberweisen Schulgrammatik als zur „gemeinen Sprache" gehörend zu verdammen, sondern sehe zu, ob nicht das kindliche Gemüth, von dem geheimnisvoll wirkenden Geiste der Muttersprache geleitet, eine tiefere Weisheit geübt hat, als der Verstand der verständigen Sprachmeister zu erkennen fähig war. So hat *Luther* sein Hochdeutsch gelernt. Er hat bei seinem Uebersetzungswerk bald die Ueberzeugung gewonnen, daß man „die Mutter im Hause, die Kinder auf der Gasse, den gemeinen Mann auf dem Markte fragen und denen selben auf das Maul sehen, wie sie reden, und darnach dolmetschen muß." Darum ist denn auch selbst der Volksschule in seiner Bibel ein Sprachschatz geboten, aus welchem das Hochdeutsche bereichert und in lebendigem Fluß und mit der Entwicklungsgeschichte der Sprache in Verbindung erhalten werden kann, damit mit dem Verständnis der Muttersprache auch die Liebe zu ihr und zu dem Vaterlande und Volke wachse, welchem dieser kräftige und volle Strom entquollen ist. — Auch in Beziehung auf den *Sprachstoff* wird ein Erzieher, welcher für seine Landes- und Volkesart Verständnis und Liebe hat, die alten naturwüchsigen deutschen Kinderreime und Sprüchwörter den faden oder superklugen Reimereien der Kindergärten, und unsere edlen Volkslieder, sowie das in unserem Volke lebendig gewordene geistliche Lied, welches zu den köstlichsten Kleinodien der evangelischen Kirche und des deutschen Volkes gehört, jenen modernen Gesangeskünsten vorziehen, durch welche so mancher ländliche Gesangverein die unserem Volke eingeborene Sangeslust mehr gestört

als gefördert hat. In dem Lesebuch muß bei der Auswahl deutscher Dichtungen, welche den Schülern als bleibendes Vermächtnis von der Schule mitgegeben werden sollen, im Gegensatze zu der vielfach sich geltend machenden Neigung, auch hier immer mit dem Neuesten aufzuwarten, der Grundsatz maßgebend sein, daß für die Jugend und das Volk das Beste gerade gut genug ist. Bei den schriftlichen Ausarbeitungen aber, welche den Schülern aufgegeben werden, kann und soll deren vaterländische Gesinnung nicht allein durch die Wahl patriotischer Stoffe, sondern auch dadurch gepflegt werden, daß man deutsche Knaben und Jünglinge nicht — im Widerspruche gegen deutsche Art — verleitet, über Dinge, von welchen sie nichts rechtes wissen können, in Declamationen sich zu ergehen, sondern sie anleitet, über das, was ein Gegenstand ihrer eigenen Erfahrung und lebendigen Theilnahme ist, mit Klarheit und Wärme sich auszusprechen. Durch solche Mittel wird die Vaterlandsliebe nicht bloß quantitativ gesteigert, sondern auch qualitativ bereichert werden. Sie wird, so gepflegt, nicht in eitler Selbstüberhebung sich aufspreizen, um andere Völker zu verachten, sondern die eigenthümliche Art des eigenen Volkes erkennen, schätzen und lieben lernen, dadurch aber auch das Verständnis für die Eigenthümlichkeit anderer Völker sich selbst und damit dem deutschen Volke einen Vorzug bewahren, welchen es stets vor andern voraus gehabt hat (vgl. Vilmar, Literaturgeschichte II. S. 126). Denn mit Walther von der Vogelweide sollte jeder Deutsche auch ohne in Wirklichkeit große Reisen gemacht zu haben, sagen können: „Ich hân lande vil gesehen und nam der besten gerne war," aber freilich, um zuletzt zu schließen: „Tiutschiu zuht gât vor in allen!" (Vgl. R. v. Raumer: der Unterricht im Deutschen, im 3. Bande von K. v. Raumers Geschichte der Pädagogik. — O. Sutermeister, Drei deutsche Sprachen. Literarisch-pädagogische Skizzen. Zürich 1859. — G. Weber, das vaterländische Element in der deutschen Schule. Leipzig 1865. S. 35 ff. — Hildebrand, vom deutschen Sprachunterricht in den Schulen. Leipzig 1867. — A. Richter, der Unterricht in der Muttersprache und seine nationale Bedeutung. Leipzig 1872.)

„Ich hân Lande vil gesehen" — das führt uns weiter auf die Bedeutung des geographischen Unterrichts für die Weckung und Pflege der Vaterlandsliebe. Ein deutscher Lehrer der Geographie wird von den Wanderungen in andere Länder und Welttheile, wie sie der Deutsche in Wirklichkeit und im Geiste jederzeit gerne unternommen hat, mit Freuden zum Vaterlande zurückkehren, um seinen Schülern zu zeigen, was es werth ist, ein wohl abgerundetes und innerlich reich gegliedertes und doch eng verbundenes großes Vaterland zu haben; wie die natürliche Grenze, welche Volk vom Volke scheidet, nur durch die Volksthümlichkeit und deren unmittelbarsten Ausdruck, die Sprache, gezogen wird; wie die politischen Verhältnisse, durch welche diese natürliche Grenze vielfach verschoben worden ist, ihre geschichtliche Berechtigung haben, was es aber zu bedeuten hat, daß wir gegen den Nachbar im Westen sicherere Grenzen gewonnen haben, als wir sie bisher hatten; wie aber hier und nach den Seiten hin, wo solche Grenzen fehlen, das deutsche Volk selbst gerüstet sein muß, den kräftigsten Wall gegen feindliche Angriffe zu bilden. Innerhalb dieser Grenzen nun stellt sich uns ein Land dar, in dessen Beschaffenheit der reflectirende Verstand Gründe genug auffinden kann zur Erklärung und Befestigung der natürlichen Anhänglichkeit, welche uns an diesen Boden fesselt. Durch seine Structur und sein Klima wird er zu einem rechten Repräsentanten der Vorzüge, durch welche die Länder der gemäßigten Zone sich auszeichnen. Für die Poesie seiner Wälder, seiner Berge und Ströme, seiner Rebenhügel und Meeresküsten bieten fruchtbare und wohlangebaute Ebenen eine nicht zu verachtende reale Grundlage. Eben um der durch die Verschiedenheit dieser Verhältnisse mitbedingten Verschiedenheit der Stammesart willen sind die einzelnen deutschen Stämme auf treues Zusammenhalten zu wechselseitiger Unterstützung und Ergänzung angewiesen. Der Heimatskunde im engern Sinne liegt die Sorge dafür ob, daß die Jugend in ihrer nächsten Heimat wirklich von Herzen heimisch werde, sie lieb behalte und ihrer Vorzüge sich freue, doch immer so, daß nicht vergessen wird, wie hinter den Bergen auch Leute wohnen. Und wie hinter den Bergen Leute wohnen, so hat es auch im fernen Hintergrunde der Zeiten schon Leute gegeben! Der geographische Unterricht hat darauf Bedacht zu nehmen, daß im Herzen der Jugend Verständnis und liebevolle Theilnahme für das erweckt werde, was in Burgen und Städten

die Heldenkraft, die Bürgertugend, der Kunstsinn der Vorzeit geschaffen, damit nicht zu Gunsten einer Oberflächlichkeit, welcher nur das Neueste immer auch das Beste ist, und eines Kosmopolitismus der Selbstsucht der Sinn für Wesen und Beruf des eigenen Landes und Volkes und jener ideale Zug unserem Volke verloren gehe, welcher aus dem Bewußtsein entspringt, daß der Mensch nicht vom Brote allein lebt. Wo die nächste Heimat solche Denkmäler von der Größe der Vorzeit aufzuweisen hat, da versäume der Lehrer nicht, auf sie aufmerksam zu machen und sie zu deuten; unter günstigen Umständen kann eine Wallfahrt nach ihnen einen Hauptgewinn der pädagogischen Fußreisen einbringen, welche auch sonst zur Belehrung in der Heimatskunde und zur Belebung der Heimatsliebe zu verwerthen sind. Auch unsere Turner dürfen nicht aufhören zu singen — und nicht bloß zu singen —: „Und uns allen wohlbekannt wird das deutsche Vaterland." Und wenn die langhaarige Turnerei einer früheren Zeit sich mehr als billig in nebelhaften patriotischen Träumen gewiegt hat, so dürfte heutzutage die Warnung wohl angebracht sein, daß das Turnen nicht bloß aus Gesundheitsrücksichten empfohlen und gepflegt werde, sondern so, daß es dazu dient, die deutsche Jugend und das deutsche Volk allezeit fest und treu auf der Wacht zu erhalten. Schließlich sei nur noch darauf aufmerksam gemacht, wie auch der deutschen Vaterlandskunde die deutsche Dichtkunst auf jedem Schritt zur belebenden Begleiterin dient. Nächst Schenkendorfs herrlichem Lied von den deutschen Städten ist hier besonders der schwäbischen Dichter, Hölderlins, Kerners, Uhlands, Schwabs, in Ehren zu gedenken (vgl. G. Weber a. a. O. S. 14—24: „Der Geographieunterricht").

Wir haben von der Geographie Deutschlands nicht reden können, ohne zugleich auf die Geschichte des deutschen Volkes Beziehung zu nehmen. Wie förderlich aber ganz besonders der Geschichtsunterricht zur Erweckung vaterländischer Gesinnung, insbesondere durch mahnende und warnende Exempel, die er vorführt, benutzt werden kann, das leuchtet ohne weiteres ein. Die Hauptgesichtspuncte, welche dabei festzuhalten sind, hat für höhere Schulen Piderit, Ueber die Pflege deutscher vaterländischer Gesinnung auf unsern Gymnasien in: Beweis des Glaubens. III. Gütersloh 1867, S. 514 namhaft gemacht. Auch in der Volksschule wird sich im Anschlusse an das Lesebuch Gelegenheit finden, die Schüler mit den bedeutendsten Ereignissen, Männern und Thaten der vaterländischen Geschichte bekannt zu machen, und wenn wir des Lebens der alten Deutschen, wie es namentlich von Tacitus geschildert wird, und ihrer Kämpfe mit den Römern gedenken, der Verbreitung des Christenthums unter den germanischen Völkern, des Reiches Karls des Großen, der Größe des Mittelalters, wie sie in der Doppelmacht des Kaisers und des Papstes, dem Ritterthum, der deutschen Kunst, dem Bürgerthum und Städtewesen hervortritt, dann des Verfalls der Kirche, des Jahrhunderts der Erfindungen und Entdeckungen, der Reformation und ihrer Helden, des dreißigjährigen Krieges, der traurigen Abhängigkeit Deutschlands vom Auslande, des allmählichen, aber stetigen Heranwachsens Preußens zu Deutschlands Vormacht, der geistigen Erhebung durch unsere großen Dichter und Weisen, und der nationalen Erhebung in den Befreiungskriegen, sowie des letzten Krieges mit Frankreich: so wird damit im wesentlichen dasjenige bezeichnet sein, was auch den Zöglingen der Volksschule nicht unbekannt bleiben darf, wenn sie als Deutsche sich fühlen sollen, und was auch theils in öffentlichen Denkmälern, theils in seinen bis heute fortdauernden Nachwirkungen seinen lebendigen Anknüpfungspunct findet. Lebensbeschreibungen deutscher Helden im Krieg und Frieden sind von besonderer anregender Kraft, und deutsche Dichtungen aus den verschiedenen Zeiten der deutschen Geschichte und über dieselben helfen dem Schüler das Charakteristische der verschiedenen Perioden erfassen und festhalten. Unter den Gedichten, welche unmittelbar zur Erregung patriotischer Gesinnung dienen, reihen sich denjenigen der Sänger aus der Zeit der Befreiungskriege aus neuester Zeit vor allem die von E. Geibel würdig an (vgl. G. Weber a. a. O. S. 25—35: „die Geschichte in der deutschen Schule"). — Im Anschlusse hieran sei nur noch bemerkt, daß auch der Gesangsunterricht durch Einübung patriotischer Gesänge seinen nicht unwichtigen Beitrag zur Pflege der Vaterlandsliebe wird zu leisten haben.

So viel über Recht und Pflicht der Erziehung zur Vaterlandsliebe, über die Grundsätze, von welchen sie auszugehen, die Ziele, welche sie zu verfolgen, die Mittel,

welche sie anzuwenden hat. Was den Erfolg der letzteren angeht, so bleibt es freilich bei dem Worte:

Doch werdet ihr nie Herz zu Herzen schaffen,
Wenn es euch nicht von Herzen geht.

Wie überall, wo es gilt, auf die Gesinnung zu wirken, so wird auch hier mit äußeren Maßregeln nichts ausgerichtet, wenn nicht der rechte Mann dahinter steht. Auch muß die Schule darauf rechnen, daß ihr Sinn und Sitte des Hauses, daß ihr die Regierung des Staates und die Verwaltung des kirchlichen Lebens zu Hülfe kommt. Eine treffliche Gelegenheit zu lebendigem Zusammenwirken aller dieser Factoren bieten patriotische Feste, bei welchen der Jugend thätige Mitwirkung eingeräumt wird, an der von den Männern bethätigten vaterländischen Gesinnung die des heranwachsenden Geschlechtes sich entzündet, und jene auf dieses als auf die zur weitern Erfüllung der Aufgabe des Volkes Berufenen hoffend herabsehen. Nachdem unsere Octoberfeuer verloschen sind, war es wohl gethan, den 2. September zu einem allgemeinen deutschen Volks- und Jugendfeste zu weihen (vgl. E. Pilz, die vaterländischen Feste, ein Mittel zur Pflege der Vaterlandsliebe. Cornelia. XV. Leipzig und Heidelberg 1871, S. 10 ff.). Je mehr auf solche Weise Haus und Schule, Kirche und Staat zur Bethätigung und Förderung der Vaterlandsliebe zusammenwirken, desto mehr wird ihre Pflege und Aeußerung vor tendenziöser Einseitigkeit und Absonderlichkeit bewahrt bleiben.

Zur Literatur ist noch zu vergleichen: B. Brückner, De rei christianae cum caritate patriae necessitudine commentatio. Lipsiae. 1859, das Beste über das Verhältnis des Christenthums zur Vaterlandsliebe. — Ferner: G. Baur, Das deutsche Volk und das Evangelium. Leipzig 1871. — E. Kock, Ueber nationale Erziehung. Anclam 1855. — K. A. Schmid, Aus Schule und Zeit, Gotha 1875. — Pilz, die Erziehung unserer Jugend zur Vaterlandsliebe. Cornelia. XIV. 1870, S. 5 ff. — In das System der Pädagogik ist die Lehre von der Erziehung zur Nationalität aufgenommen in G. Baurs Grundzügen der Erziehungslehre, 3. Aufl. Gießen 1877.

**Vergnügungen.** — Halten wir diesen Begriff zunächst mit dem der Erholung (s. den Art.) zusammen, so ist die letztere, mehr negativer Natur, nur dazu bestimmt, die durch die Arbeit aufgezehrten Kräfte wieder herzustellen. Die Vergnügung dagegen kann und soll zwar einerseits zu gleichem Zweck dienen; andererseits aber hat sie noch eine positive Bedeutung, nämlich dem Menschen seinen Antheil am Lebensgenuß zu gewähren. Insofern ist sie gewißermaßen Selbstzweck und greift weiter als die bloße Erholung. Daraus folgt aber sogleich, daß sie seltener eintreten muß, als die Erholung; würde das Vergnügen in gleichem Maß wie die Erholung mit der Arbeit abwechseln, so würde es binnen Kurzem nicht nur zum Bedürfnis, sondern vermöge seiner erregenden Natur würde dasselbe, statt zur Arbeit desto tauglicher zu machen, vielmehr eine erschlaffende, lähmende Wirkung ausüben, es würde Sinne und Gedanken in Beschlag nehmen. Denn die Vergnügung ist, wie wir jetzt weiter zu sagen haben, nicht bloß Lebensgenuß, sondern gesteigerter Lebensgenuß; sie ist etwas extra ausgesonnenes, besonders bewerkstelligtes; ja sie wird eben darum oft selber zur Arbeit, man möchte lieber sagen, zum Zerrbild der Arbeit. Giebt es doch sogar Berufsarten, die ihren Vertretern gerade das zum Gegenstande der Arbeit machen, andern Leuten Vergnügen zu bereiten; traurige Exempel davon sind Hofnarren, Bajaderen, Ballet- und Seiltänzer. Und doch wäre mit alledem noch kein Verwerfungsurtheil in Bausch und Bogen über alles, was Vergnügen heißt, zu rechtfertigen; sonst müßte am Ende auch der Dichter, der Maler, der Musiker von Beruf, unter jenes Urtheil fallen. Gerade die zuletzt erwähnten Beispiele führen uns auf den Punct, wo sich herausstellt, auf was es bei der sittlichen, also noch mehr bei der pädagogischen Taxation der Vergnügung in erster Linie ankommt: nämlich auf den Gegenstand, in dessen Genuß das Vergnügen gesucht wird. Fragen wir, welcherlei Gegenstände es sind, in denen der Mensch seine Vergnügung suchen kann, so wird sich uns in dem Mannigfaltigen ein Gemeinsames zeigen. Die Vergnügung kann bestehen in sinnlichem Genuß — wobei wir hier selbstverständlich nur an Essen und Trinken zu denken haben, — oder in Geselligkeit, in Naturgenuß, in Kunstgenuß, endlich auch in rein geistigen Genüssen.

Was ist von dem allem das Gemeinsame? Offenbar ein Zufluß von Leben, eine Assimilirung von Substanzen oder Aufnahme von Eindrücken, die das Lebensgefühl steigern, damit also auch die Stimmung erhöhen. Hier zeigt sich uns noch bestimmter der positive Charakter der Vergnügung im Gegensatze zum negativen der Erholung. Letztere thut uns wohl, weil wir eine Weile losgebunden sind von den Mühen der Erde; erstere aber bietet uns solches zum Genusse dar, was die Erde dem Menschen gerade lieb machen kann. Das ist der Grund, warum die christliche Ascetik in ihren strengsten Formen alle irdische Vergnügung verwirft. Dem stellen wir vorerst den Spruch (1 Tim. 4, 4) gegenüber: daß alle Creatur Gottes gut und nichts verwerflich ist, was mit Danksagung genossen wird. Es liegt aber darin allerdings auch der deutliche Wink, daß es nicht bloß auf das Was ankommt, sondern auch auf das Wie und Wieviel; hievon weiter unten.

Also Essen und Trinken wäre das erste und nächste Object der Vergnügung, und wahrlich, gerade für die Kinderwelt nicht das schlechteste. Aber freilich, wo man alle Tage „herrlich und in Freuden" lebt, da ists mit der Vergnügung bald zu Ende. Von großen Gastmählern sind Kinder ferne zu halten; an der Schwester Hochzeitmahl darf der kleine Bruder freilich theilnehmen, und das von Rechtswegen, aber das Elternauge wird darob wachen, daß auch solch ein seltenes Vorkommnis nicht übel abläuft. Wir wollen es einem Kinde nicht verdenken, wenn es sich freut über ein Leibgericht, einen Geburtstagskuchen, über eine Einladung, die ihm gute Sachen in Aussicht stellt; es hat noch das Recht, ein sinnlicheres Wesen zu sein, als wir Alten; aber wenn wir selbst keinen Werth auf Leckereien legen, so werden auch unsere Kinder keine Schmarotzer werden. Dabei ist allerdings nicht zu verschweigen, daß erfahrungsgemäß diejenigen Kinder, die zu Hause allzu karg gehalten wurden, dann gerade die lüsternsten werden.

Was die Geselligkeit betrifft, so kann sie zur Vergnügung werden schon einfach durch sich selbst; sodann aber auch durch solche Unterhaltungen, die, wie Tanz und Spiel, eben nur durch Geselligkeit möglich sind. Hierüber verweisen wir auf die Artikel Geselligkeitstrieb, Spiel, Tanzen, Wirthshausbesuch und citiren folgende Aeußerungen Karl von Raumers (Gesch. d. Päd. III. 2. S. 196): „Wenn der Sinn für das Höhere, für Genüsse, die wahrhaft den Geist stärken und erquicken, Auge und Ohr erfreu'n — von früh auf erschlossen ist, so wird die Lust zu dem gewöhnlichen leeren Zeitvertreib nicht leicht erwachen. Kommt der Gedanke noch dazu, daß jede eitel hingebrachte Zeit kein Gewinn, so leicht aber ein Schaden für die Seele sein kann, so wird ohne Zwang und ohne Ueberredung alles aufgegeben werden, was die reine Stimmung des Gemüths stören kann. Aber als Sünde dürfen jene sogenannten Vergnügungen nicht hingestellt werden; man darf sich nicht ein Verdienst daraus machen, wenn man manche Dinge nicht mit genießt, und andere Menschen deshalb verurtheilen. Geistlicher Hochmuth ist weit seelenverderblicher, als Eitelkeit oder Hang zu Vergnügungen." Wir fügen hinzu, daß es oft das beste Mittel ist, von letzterem ein Kind zu heilen, wenn man ihm ein- oder einigemale ein ersehntes Vergnügen jener Art, selbstverständlich unter anständigen, ehrenwerthen Leuten, gestattet. Nur wenn das Mittel fehlschlüge und aus dem Genuß eine Leidenschaft zu werden drohte, — dann ists hohe Zeit, schonungslos Nein zu sagen; Vergnügungssucht ist ein Laster, das auch die Zukunft schwer bedroht.

Ein Vergnügen, das in Naturgenuß bestehen soll, wird natürlich nicht genossen, indem man sich ins Gras legt und schläft oder phantasirt, sondern durchs Wandern oder Reisen. Vgl. d. Art. Natursinn. Wir setzen unter dieselbe Rubrik auch noch ein jugendliches Hauptvergnügen, das dem Knaben weit über die schönste Landschaft geht: eine Menagerie oder noch besser ein Thiergarten!

Was die Kunst betrifft, so kann kein Zweifel sein: wer in ihr seine liebsten Vergnügungen sucht, der zeigt damit den besten Geschmack, der weiß eigentlich erst, was Vergnügen ist. Können wir mit Fug sagen: das Naturschöne habe Gott nach göttlicher Phantasie zu seinem eigenen Vergnügen (1 Mos. 1, 31) geschaffen und der Mensch dürfe und solle diese Gottesfreude mitempfinden (Ps. 104): so hat die Kunst, wenn gleich des Menschen Producte neben Gottes Werken sich klein ausnehmen, doch wieder das voraus, daß der Mensch nicht bloß schauend, sondern selbstthätig sich verhält, daß er sein eigenstes in ihr zum Ausdruck bringt. Ebendarum ist aber aller-

dings der volle Genuß der Kunst immer durch irgend ein Ueben derselben bedingt: wer nicht selber auch nur in bescheidenem Umfang sich mit ihr beschäftigt, dem entgehen tausend Schönheiten, die das Auge oder das Ohr des Kundigen entzücken. Stellen wir daher die Kunst so hoch unter den Vergnügungen, so ist doch auch diesem Genuß die Schranke richtigen Maßes zu setzen, insofern nämlich, als doch nur wenige den Beruf haben, sich ganz der Kunst zu widmen, mithin die Arbeit des Berufs nicht darunter nothleiden darf.

Reden wir endlich von rein geistigen Genüssen, so bleiben, da wir die Poesie und mit dieser auch die Unterhaltungslecture schon als Kunst zu nennen hatten, nur noch zwei Dinge übrig: — Wissenschaft und Religion. Erstere betreffend versteht es sich, daß man nicht etwa dem Knaben, der Latein lernen soll, nach philanthropistischen Principien die betreffenden Lehrstunden zur Lustbarkeit macht. Aber wenn dem Mann in Rede oder Schrift ein wissenschaftlicher Gegenstand gleichsam reinlich präparirt dargeboten wird: ist das nicht ein hoher Genuß, keine Arbeit, sondern ein Vergnügen? Dazu ist aber auch, nur in weit beschränkterem Maß, der Jüngling fähig; es kann ein Gegenstand allgemeinen Interesses, von dem er die nöthigen Vorkenntnisse besitzt, in einer Weise behandelt werden, daß er freilich noch dabei lernt, aber das Lernen reiner Genuß ist. Das wird, wie alle Vergnügung, nur zwischen der Arbeit, nur als seltene Festgabe ihm zu theil werden; aber in jener Beschränkung ist es erwünscht, wenn die Literatur oder öffentliche Einrichtungen dafür sorgen, daß unter den Gegenständen edler Vergnügung die Wissenschaft nicht fehlt. — Was aber die Religion betrifft, so hat sie ihre eigenen Vergnügungstage — das sind die Feste und Sonntage der Kirche, „die schönen Gottesdienste des Herrn" (Ps. 27, 4). Ein aus der Bibel genommenes, dort aber allerdings nicht das Gleiche bedeutendes Wort gebrauchen wir genau in dem Sinn eines geistlichen Genießens, also einer geistlichen Vergnügung durch neues, lebensvolles Darlegen der christlichen Wahrheit — das ist das Wort Erbauung. Nun entsteht freilich die Frage, ob das, was wir Erbauung nennen, auch dem Jugendalter schon möglich sei? Wenn ein Kind auch gerne zur Kirche geht, so würden doch die meisten nicht wissen, was sie antworten sollten, wenn man sie fragte, ob sie sich erbaut haben. Aber allmählich geht doch auch jungen Leuten, sofern sie ein religiöses Bedürfnis haben, darüber das Bewußtsein auf, daß oder ob sie z. B. von einer Rede, einem Buch einen Lebenszufluß empfangen; sobald dies der Fall ist, so entsteht auch jene erhöhte, freudige Stimmung, es steigt das Thermometer des Gemüths und solch eine Stunde ist ihnen werth.

Das aber führt uns nochmals auf einen oben schon berührten Punct zurück. Wir haben einer falschen Ascese gegenüber an den Spruch 1 Tim. 4, 4 erinnert. Seither nun wußten wir als ethische und pädagogische Regel in Betreff der Vergnügungen nur die Einhaltung des rechten Maßes aufzustellen; und dazu nehmen wir noch die weitere Forderung aus der Ethik in die Pädagogik herüber, daß man in jedem Zweifelsfall dieses Maß lieber zu knapp als zu reichlich nehmen soll. Aber wenn es immerhin im einzelnen Fall schwer sein kann, gerade dieses richtige Maß zu treffen: so giebt uns jener Bibelspruch einen Kanon an die Hand, der niemals irre führt. Was du mit Danksagung genießen kannst, — das ist dir unbedingt erlaubt, das ist von Gottes Güte dir vergönnt. Aber um diesen Kanon anzuwenden, muß man eben gewöhnt sein, immer und überall mit seinen Gedanken auf dem Wege zu Gott zu sein, so daß, was irgend die Saiten des Herzens bewegt, sie zum Gebete stimmt. Und damit stehen wir sofort abermals vor dem, was wir Erbauung nennen. Denn jetzt erst vervollständigen wir ihre Definition dahin, daß uns alles erbaut, was uns als geistiger Genuß zum Gebet stimmt (vgl. die Abhandlung Palmers „über die Kunst, sich zu erbauen" in der Zeitschrift: Altes und Neues, Wiesbaden 1869. Nr. 28. S. 224 ff.). Deswegen ist die religiöse Erbauung die höchste Vergnügung, weil wir für sie nicht bloß, wie für jede Gabe, Gott danken können, sondern weil sie uns von selber dazu treibt. Aber das wirft nun auch ein Licht auf die ganze Reihe edlerer Genüsse zurück, die wir oben aufgezählt haben; denn nicht nur die specifisch religiöse Gedankenbeschäftigung, sondern auch die Wissenschaft, die Kunst, der Naturgenuß kann, wenn wir auf den Höhepuncten dieser Gebiete angelangt sind, eine ähnliche Wirkung haben. Jedes Ergriffenwerden von der Macht des Idealen ist von erbauender Wirkung; wer dazu

seinen Zögling fähig macht, der hat ihm den Weg gezeigt zur edelsten Vergnügung, zum höchsten Lebensgenuß.

**Vernunft.** A. Begriff der Vernunft und sein Verhältnis zu dem des Verstandes. Unter allen Geschöpfen ist es nur der Mensch, welchem Vernunft zukommt: dieß wird wohl allgemein zugestanden werden. Wir reden von einem Verstand der Thiere; die Vernunft dagegen reserviren wir dem Menschen, wie denn schon eine der bekanntesten Definitionen den Menschen als sinnlichvernünftiges Wesen bezeichnet. Der Mensch ist sinnliche, darum endliche Vernunft im Gegensatz zur reinen, absoluten Vernunft, als welche schon in der griechischen Philosophie Gott bestimmt wurde. Schon dies muß uns den Gedanken nahelegen, daß es das Gesammtwesen des menschlichen Geistes sei, was durch den Ausdruck Vernunft bezeichnet werde und nicht etwa nur die erkennende Seite desselben, daß somit alles, was dem Menschen eigenthümlich ist, und ihn vom Thiere unterscheidet, mit der Vernunft irgendwie im Zusammenhange stehen müße. Auf eine eingehende Vergleichung von Mensch und Thier können wir uns natürlich hier nicht einlassen; wir begnügen uns mit Hervorhebung der Daseinsformen und Thätigkeitsweisen, welche so ziemlich einstimmig als eigenthümlich menschlich angenommen werden, als da sind: Sprache, Geschichte, Religion, Sittlichkeit u. a. Wenn Materialisten, wie Büchner, die unarticulirten Laute der Thiere eine Sprache nennen, welche wir nur nicht verstehen, so dürften sie damit doch ziemlich vereinzelt dastehen: in der Sprache, welche dem Menschen allein zukommt, offenbart sich das eigenthümlich menschliche Denken, welches allein im strengen Sinn den Namen Denken verdient. Ebenso wird die Geschichte als mit der menschlichen Vernunft zusammenhängend angesehen werden müßen. Geschichte im strengen Sinn ist innere Fortentwicklung einer Gemeinschaft oder einer durch die Arbeit vieler gepflegten und geförderten Lebenssphäre. Solch eine stufenmäßige Umbildung der Lebensanschauungen und Lebensgewohnheiten, der äußern Daseins- und Machtverhältnisse fehlt den Thieren; und nur ein Materialismus, welcher für die Veränderungen menschlichen Lebens keinen anderen Grund kennt als die Summe äußerer Einflüsse, könnte auch von einer Geschichte der Thiere reden, indem Anpassungen an veränderte äußere Umstände auch bei ihnen bekanntlich sich vorfinden (man vergleiche die Thatsachen, welche namentlich Darwin ans Licht gezogen hat). Weiter von einer Religion der Thiere zu reden, könnte nur dem beikommen, welcher gegen allen Sprachgebrauch schon die instinctiven Gefühle der Pietät unter diesen Begriff subsumirte. Auch Sittlichkeit endlich werden wir den Thieren absprechen müßen. Was auch an Analogien zum sittlich Guten und Schlechten in der Thierwelt vorhanden sein mag, immer fehlt ihm das Moment, welches es zum Sittlichen im specifischen Sinne erhebt. Allerdings schätzen wir ein treues, dankbares Thier höher als ein untreues, undankbares; allerdings ist diese höhere Werthschätzung nicht bloß durch den Nutzen bedingt, welchen wir aus diesen Eigenschaften des Thieres ziehen, vielmehr ist sie eine unbedingte, indem Treue und Dankbarkeit als etwas an sich schönes, beifallerregendes sich uns unwillkürlich aufdrängen; und doch ist diese Werthschätzung keine specifisch ethische. Sie steht parallel der ästhetischen Werthschätzung, indem ein schönes Gemälde uns unwillkürlich Beifall, ein häßliches Misfallen abnöthigt; so wenig wir aber das Gemälde für seine Schönheit oder Häßlichkeit verantwortlich machen, so wenig wir die letztere als Schuld ihm anrechnen — und darin besteht doch das Charakteristische der ethischen Beurtheilung — ebensowenig fällt es uns ein, von Verantwortlichkeit, von Schuld eines Thieres zu reden. Kommt es uns doch auch nicht in den Sinn, mit der Strafe eines Thieres etwas anderes, als seine bessere Gewöhnung und unseren Schutz zu bezwecken. Auch die Sittlichkeit, wie Religion, Geschichte und Sprache, müßen wir demnach als etwas eigenthümlich menschliches bezeichnen; und der Gedanke muß sich uns aufdrängen, daß dies alles mit der dem Menschen eigenthümlichen Vernunft in innerem Zusammenhang stehen werde.

Doch noch von einer andern Seite her legt sich uns der Gedanke nahe, daß mit dem Ausdruck „Vernunft" die Gesammteigenthümlichkeit des menschlichen Geistes, nicht etwa nur sein Erkenntnisvermögen, charakterisirt werde. Wir sprachen eben von der Definition des Menschen als eines sinnlich-vernünftigen Wesens: jeder Mensch als solcher ist nach derselben vernünftig. Auf der anderen Seite machen wir aber doch

werden wir das nicht bloß „unverständig,“ sondern auch „unvernünftig“ heißen. Im letzteren liegt ein sittlicher Tadel, weil hier der genußsüchtige Wille der besseren Einsicht widerstrebte, während wir beim Kinde es natürlich finden, daß sein Wille noch nicht von der richtigen Einsicht beherrscht ist. Ist so der Tadel „unvernünftig“ der entschieden stärkere, gegen den Kern der Persönlichkeit gerichtete, so entspricht es dem, daß die Vernunft, eben als das specifisch Menschliche, gewöhnlich für etwas Höheres gehalten wird als der bloße Verstand. Unter einem verständigen Handeln werden wir meist ein solches uns denken, welches in kluger Berechnung alle zur Erreichung seines Zweckes nöthigen Mittel wählt. In jedem consequent auf die Erreichung eines Ziels gerichteten Handeln zeigt sich Verstand. Vernunft werden wir in solchem Handeln nur finden, als vernünftig werden wir es nur dann prädiciren, wenn das Ziel, auf dessen Erreichung es gerichtet ist, der Zweck, den es realisiren will, als des Strebens werth, als innerlich berechtigt uns erscheint. Der Verstand ist gegen seinen Inhalt ganz gleichgültig; er ist das rein formelle Vermögen, irgend etwas scharf aufzufassen und den Willen darnach zu bestimmen. Die Vernunft bezieht sich auf einen ganz bestimmten, materiellen, innerlich berechtigten Inhalt; sie ist das Vermögen, das innerlich Werthvolle zu erkennen und darnach den Willen zu bestimmen. Die Wahrheit der Vernunft ist somit eine andere als die des Verstandes, nicht als würden beide, als coordinirt, einander ausschließen, vielmehr ist die erstere das höhere Element innerhalb der letzteren. Alle Erkenntnis besteht im Besitz von Gedanken, welche mit einem realen Sein übereinstimmen. Für den Verstand aber ist es gleichgültig, ob das reale Sein, mit welchem sein Gedanke übereinstimmt, etwas ganz unbedeutendes oder gar etwas innerlich unberechtigtes, nichtseinsollendes ist; Vernunft dagegen zeigt sich nur, wo in den Gedanken das innerlich werthvolle Sein, die letzten Gesetze und Zwecke des Seins, das Seinsollende sich abbildet und dadurch der Wille bestimmt wird.

Soweit dürfte der Sprachgebrauch ziemlich allgemein feststehen; fragt man aber, was denn näher dieses innerlich werthvolle Sein sei, auf welches die Vernunft sich beziehe, so wird die Beantwortung dieser Frage verschieden ausfallen je nach der Weltanschauung, von welcher man dabei ausgeht. Wem der religiöse Gottesglaube als Thorheit erscheint, der freilich wird das Gebet für etwas unvernünftiges erklären; wer in einer möglichst gleichmäßigen Befriedigung der egoistischen Sonderinteressen den höchsten Zweck des Lebens sieht, der wird ein egoistisches Handeln wenigstens so lange als vernünftig bezeichnen, als es die Grenzlinie nicht überschreitet, welche durch die Rücksicht auf das Zusammenleben mit anderen egoistischen Individuen vorgeschrieben ist: und da erfahrungsgemäß das menschliche Gesammtbewußtsein, wie es eben in der Sprache sich ausdrückt, nicht auf der Höhe eines streng sittlichen Standpunctes steht, so werden wir namentlich Anwendungen des Wortes „vernünftig“ im so eben angegebenen Sinn häufig wiederfinden; wer aber — wie wir es thun zu müßen glauben, ohne es hier natürlich näher begründen zu können — die Bestimmung des endlich vernünftigen Menschen in unbedingter Hingabe an einen absolut vernünftigen Gott sieht, wer in den Gesetzen des menschlichen Geisteslebens wie des außermenschlichen Seins verwirklichte Gedanken dieses Gottes erkennt, wem alles nur innerlich berechtigt, nur werthvoll ist in dem Maße, als es dem unbedingten sittlichen Ideal, welches Gott in die Menschenbrust gelegt, entspricht und seine Realisirung fördert: — dem wird das vernünftige Handeln mit dem sittlichen, Gott wohlgefälligen Thun identisch sein, der wird Vernunft als die Fähigkeit des Menschen bestimmen, Gottes Wesen und Willen, wie sie in den Gesetzen der Natur und des Geistes sich darstellen, zu erkennen und durch diese Erkenntnis sein Leben und Handeln zu bestimmen. Das eben unterscheidet den Menschen vom Thier, daß er seine Beziehung zum Unendlichen zu erkennen und praktisch zu bethätigen vermag; und dies vermag er deshalb, weil diese Beziehung selbst eine besonders enge ist, weil er eben in seiner Vernunft, um mit Schelling zu reden, eine derivirte Absolutheit besitzt. Die Basis der Vernunftanlage des Menschen ist sein Selbstbewußtsein, die Fähigkeit, sein eigenes Wesen zum Gegenstand seiner Betrachtung zu machen und damit sich selbst als Object von sich als Subject des Erkennens zu unterscheiden. Mit dieser Fähigkeit hängt es weiter zusammen, daß der

Mensch zwischen seinem empirischen, individuellen Dasein und den allgemeinen Gesetzen desselben zu unterscheiden versteht, welche als etwas absolut nothwendiges, deshalb für alle Menschen gültiges sich ihm aufdrängen; und darauf beruht überhaupt die Fähigkeit, allgemeingültige Gesetze, diese in der Welt verwirklichten Grundgedanken Gottes, zu erkennen: solche Erkenntnis verdient, jemehr sie zu dem absoluten Urgrund dieser Gesetze emporsteigt, in desto höherem Maße den Namen einer Vernunfterkenntnis. Auf dem Selbstbewußtsein beruht auch die dem Menschen eignende Fähigkeit der Sprache, indem hier der Mensch den Inhalt seines Bewußtseins so sehr von sich unterscheidet, so sehr objectiv sich gegenüberstellt, daß er ihn in Worten zu verkörpern und damit gleichsam von sich abzulösen vermag. Auf dem gleichen Selbstbewußtsein des vernünftigen Menschen beruht die Geschichte mit der zu ihrem Begriff gehörigen continuirlichen Entwicklung der Gesammtheit; diese setzt voraus, daß wenigstens die geistigen Führer auf den verschiedenen Lebensgebieten das bisher Errungene mit dem Inhalt des eigenen Strebens zu vergleichen, die Harmonie oder Disharmonie zwischen beiden zu erkennen und demgemäß die bisherige Entwicklungslinie geradlinig fortzusetzen oder umzubiegen vermögen. Ebenso ist endlich klar, wie mit der Vernunft des Menschen Religion und Sittlichkeit im engsten Zusammenhang stehen. Als vernunftbegabt hat der Mensch den sittlichen Trieb in sich, welcher dahin tendirt, den von Gott mit dem Anspruch auf absolute Gültigkeit ihm eingepflanzten Lebensgesetzen sich unterzuordnen; als vernunftbegabt hat er ein Bewußtsein dieses sittlichen Triebs und seiner Forderungen, ein Gewissen, sowie die Fähigkeit, diesen Forderungen in einer der sittlichen Beurtheilung unterliegenden Weise nachzukommen, indem er formal frei, wahlfrei ist; und eben dann ist die Vernunftanlage in ihm zur Entwicklung gekommen, eben dann nennen wir ihn vernünftig im engeren Sinn, frei in der materialen Bedeutung, sittlich frei, wenn er von diesem sittlichen Trieb seinen Willen und dessen Aeußerungen beherrschen läßt. Ebenso zeigt sich die Vernunft des Menschen in der Religion, sofern wir unter Religion im subjectiven Sinn, unter Religiosität den Geisteszustand verstehen, da die mehr oder weniger klar erkannte Beziehung zu Gott Gefühl und Willen beherrscht.

Doch kehren wir von dieser Schilderung des Wesens der Vernunft zu ihrer Unterscheidung vom Verstande zurück, so läßt sich die zwischen beiden gezogene Parallele vielleicht noch vervollständigen. Zunächst möge darauf aufmerksam gemacht werden, daß es hier um zwei Seiten des menschlichen Geistes sich handelt, die nur zum Behuf wissenschaftlicher Betrachtung isolirt für sich ins Auge gefaßt werden, die aber in Wirklichkeit immer mit einander in Thätigkeit sind, wenn gleich bald die eine, bald die andere mehr hervortritt. Das klare Denken des Einzelnen, wie es dem Verstande eignet, ist nur einem Wesen möglich, welches als vernunftbegabt auch die allgemeinen Gesetze alles Denkens sich zum Bewußtsein zu bringen vermag. Das vernünftige Bewußtsein der allgemeinen Denkgesetze ist, wenn auch oft nur als latentes Moment, in allem verständigen Denken mitenthalten. Umgekehrt bedarf die Vernunft des Verstandes. Die für die Vernunft erreichbare Erkenntnis des Allgemeinen übersteigt nur dann die Stufe dunkler Ahnung, wird nur dann zur klaren, diesen Namen verdienenden Erkenntnis, wenn der Verstand zum klar aufgefaßten Einzelnen sie in Beziehung setzt. In jeder Vernunftthätigkeit ist wenigstens ein Minimum von Verstandesthätigkeit mitenthalten; wo die letztere ganz sistirt ist (wie beim vollkommen Blödsinnigen), ist auch die Vernunftthätigkeit erloschen. Und wenn der oben von uns citirte Sprachgebrauch zwar den Verstand, nicht aber die Vernunft als verlierbar bezeichnet, so müßen wir allerdings daran festhalten, daß hier ein richtiges Gefühl davon sich ausdrückt, daß die Vernunft, nicht der Verstand, das specifisch Menschliche sei, und — können wir hier beifügen — eine dunkle Ahnung der Wahrheit, daß auch in dem Wahnsinnigen, der den Verstand verloren, das specifisch menschliche Leben noch schlummere, fähig, — wenn auch erst auf einer höheren Daseinsstufe — wieder erweckt und seiner Vollendung entgegengeführt zu werden; aber das können wir nicht leugnen: wer um seinen Verstand vollständig gekommen ist, der hat auch die Vernunft insoferne vollständig verloren, als beide bei ihm in den Potenzzustand zurückgedrängt sind. Also Verstand und Vernunft wirken nie das eine gänzlich ohne das andere; auf der andern Seite kann aber eines von beiden ungebührlich zurück-

treten, kann namentlich der bloße Verstand einseitig entwickelt sein. Letzteres geschieht, wenn das rein formelle Vermögen des klaren Denkens, sowie des geschickten Handelns nach dem Vorbilde des klar Gedachten, ohne Rücksicht auf einen materiell werthvollen Inhalt rein für sich gepflegt wird; wenn der Mensch stolz auf seine technische Fertigkeit im klaren Durchdenken und geschickten Behandeln des Einzelnen sich verschließt gegen das Allgemeine, Unendliche, wie es im Gewissen, im religiösen und ästhetischen Gefühl unmittelbar sich kundgiebt. Die Bildung solch einseitiger Verstandesmenschen verdient nicht den Ehrennamen humaner Cultur, welchen man vielfach so gerne für sie reservirt; denn der einseitig ausgebildete Verstand ist nicht in dem Maße, wie die Vernunft, etwas specifisch menschliches. Entbehrt so der einseitige Verstandesmensch der eigentlichen Humanität, so könnte demselben der einseitige Vernunftmensch gegenübergestellt werden, dem es bei allem inneren Gehalt an der formellen Fertigkeit des klaren Denkens und des geschickten Handelns gebricht. Dem letzteren würde der einigende Tiefsinn im Gegensatz zum auflösenden Scharfsinn, die gehaltvolle, wenn gleich unbeholfen sich äußernde Gesinnung im Gegensatz zu der inneren Gehaltes entbehrenden technischen Fertigkeit zukommen. Und in der That, den Namen Vernunftmensch muß man solchen Naturen geben, sobald man auf den Standpunct sich stellt, daß gerade in der Beziehung des Denkens und Handelns auf das Unendliche, Göttliche, sittlich Gute die menschliche Vernunft sich offenbare; der gewöhnliche Sprachgebrauch aber, obgleich auch er das Denken und praktische Befolgen des innerlich Werthvollen vernünftig findet, kennt nichtsdestoweniger jenen Namen nicht: er ist, wie wir oben hörten, Ausdruck des auf einer niedrigeren Stufe stehenden Durchschnittsbewußtseins, dem sehr oft z. B. eine, durch die Rücksicht auf andere allerdings beschränkte, Verfolgung des eigenen Vortheils als das eminent Vernünftige erscheint. Den Ausdruck „vernünftig" können auch wir auf solche Naturen nur in beschränktem Maße anwenden, weil er als lobende Charakteristik der Gesammtpersönlichkeit nur auf solche Anwendung finden kann, bei denen nicht nur das Centrum der Denk- und Sinnesweise, sondern auch die Peripherie des aufs Einzelne gerichteten Denkens und Handelns von der Vernunft durchdrungen ist.

Versuchten wir im Bisherigen einerseits die nothwendige Zusammengehörigkeit von Verstand und Vernunft, andererseits die Möglichkeit einseitigen Ueberwiegens des einen oder anderen dieser beiden Factoren nachzuweisen, so resultirt daraus zum Schluß eine genauere Bestimmung unserer bisherigen Definitionen von Verstand und Vernunft. Verstand und Vernunft waren uns zwei Seiten des menschlichen Geistes, welche sich nur dadurch unterschieden, daß der erstere auf jeden beliebigen, die letztere nur auf innerlich werthvollen Inhalt sich bezog. Doch diese Verschiedenheit des Inhaltes, auf welchen Verstand und Vernunft sich beziehen, ist nicht die einzige, welche zwischen denselben obwaltet; mit derselben ist unmittelbar auch eine Verschiedenheit der Form gegeben, in welcher die beiden auf ihren Inhalt sich beziehen. Fassen wir zunächst die theoretische Seite ins Auge, so ist der Verstand, als auf das Einzelne gehend, discursiv, eines nach dem anderen ins Auge fassend, das Verwickelte analysirend, die Unterschiede zwischen dem Einzelnen scharf fixirend; als auf das Allgemeine gehend, wie es durch das Einzelne hindurchleuchtet, ist die Vernunft intuitiv, das Göttliche, das Gute, das Schöne noch vor aller Reflexion wenigstens dunkel ahnend. Die Vernunftbildung im theoretischen Sinn, wie sie die Aufgabe des Unterrichts ist, muß natürlich den Verstand ebenso berücksichtigen, wenn gleich die verschiedenen Unterrichtsgegenstände bald Vernunft, bald Verstand überwiegend in Anspruch nehmen; sie muß den Zögling einer intellectuellen Reife anzunähern suchen, da die Erkenntnis Gottes und der in ihm wurzelnden Gesetze mit der scharfen Auffassung des Einzelnen innerlich vermittelt ist. In praktischer Beziehung zeigt sich der Verstand darin, daß den einzelnen Zwecken des empirischen Lebens das Handeln angepaßt wird, während die Vernunft darin zu Tage tritt, daß der höchste Zweck, die Erreichung sittlicher Vollkommenheit und Gottähnlichkeit als Grundtriebfeder in den Willen aufgenommen wird. Auch die praktische Vernunftbildung, wie sie Aufgabe der Erziehung ist, muß die Bildung des Verstandes mit in ihren Bereich ziehen. Technische Fertigkeit ist auf allen Gebieten nöthig, um das die Gesinnung beherrschende Vernunftideal im Leben zu reali-

siren. Denn Verstand ist das unentbehrliche Werkzeug, um den specifisch menschlichen Lebensgehalt, den Vernunftgehalt, nach außen zu bethätigen. Endlich mag noch daran erinnert werden, daß der auf das Einzelne gerichtete, wir möchten sagen quantitative Charakter des Verstandes in einer doppelten Erscheinung zu Tage tritt: einmal zeigt sich der Verstand, wie wir oben sahen, ebensowohl rein theoretisch im Erkennen, als auch in praktischer Befolgung des Erkannten, während wir von Vernunft nur da reden, wo die Erkenntnis den Willen bestimmt; sodann ist der Verstand, als Anlage gedacht, gradweise beim Menschen vorhanden, indem die einen von Natur mehr, die anderen weniger Verstand haben, während wir nicht davon reden, daß der eine mehr, der andere weniger Vernunft besitze.

Hiemit nehmen wir Abschied von dem Begriff der Vernunft und seinem Verhältnis zu dem des Verstandes, um in einem zweiten Theil noch zwei concrete Einzelfragen zu besprechen. Die Vernunft ist es, welche den Begriff Gottes, die Begriffe der Gesetzmäßigkeit, des Wahren, Guten und Schönen in sich hat. Diese Begriffe können wir Ideen nennen, sofern wir unter Ideen solche Begriffe verstehen, welche nicht nur das Sein überhaupt, sondern speciell das werthvolle Sein in Gedanken ausdrücken. Dieses werthvolle Sein kann entweder real existiren (so Gott und die in ihm wurzelnden Gesetze, sofern sie die Gebiete der Natur und des Geistes mit Naturnothwendigkeit beherrschen), oder ideal als das von Gott gewollte und vom Menschen zu realisirende Ziel, als das Seinsollende (dahin gehört die Wahrheit als das vom menschlichen Denken, die Güte als das vom Handeln, die Schönheit als das vom künstlerischen Gestalten zu Erstrebende). Thatsache ist nun, daß nur auf einer bestimmten Entwicklungsstufe des Individuums diese Ideen in Form von bewußtgedachten Begriffen im Geiste sich finden, daß sie bei vielen Menschen nie anders denn in der Form unbestimmter Vorstellungen, instinctartiger Gefühle sich zeigen, ja bei manchen nicht einmal in dieser Gestalt eine Spur von ihnen sich aufweisen läßt. Hier erhebt sich nun die Frage: sind diese Ideen da, wo sie bewußt gedacht werden, nur als etwas *von Haus aus in der Vernunft befindliches* zum Bewußtsein gekommen, oder sind sie als etwas neues, *vorher nicht vorhandenes* erzeugt worden? Dies ist die Frage nach dem *Angeborensein der Vernunftideen*. Daran schließt sich ein weiteres Problem. Wir haben oben auf Grund des allgemein menschlichen Bewußtseins vorausgesetzt, daß die auf das Unendliche sich beziehenden Vernunftideen mit einem realen Sein übereinstimmen, d. h. objective Geltung haben. Diese Voraussetzung ist schon bestritten worden und man hat die Vernunftideen nur als subjectiv nothwendige Illusionen gelten lassen wollen. Eine willkommene Veranlassung, unsere obigen Aufstellungen nachträglich zu rechtfertigen, bietet uns daher eine kurze Erörterung der anderen Frage nach der *Objectivität der Vernunftideen*.

B. *Die Frage nach dem Angeborensein und der Objectivität der Vernunftideen.* 1) *Das Angeborensein der Vernunftideen.* Daß es Formen giebt, in welchen anzuschauen und zu denken wir durch die innerste Organisation unseres Geistes genöthigt sind, deren Anwendbarkeit auf alle Gegenstände unseres Anschauens und Denkens also mit unbedingter Sicherheit vorausgesetzt werden darf, mit einer apodictischen Gewißheit, welche nicht erst durch eine Reihe einzelner Beobachtungen über die bloße Wahrscheinlichkeit allmählich sich emporhebt, dürfte gegenüber der Locke'schen Bestreitung angeborener Ideen von Leibniz und namentlich von Kant unwiderleglich bewiesen sein. Die apodictische Gewißheit, welche ein geometrischer Satz für jeden hat, dem sein Beweis einmal deutlich geworden ist, läßt sich nur dann erklären, wenn die Raumanschauung, deren Gesetze in der Geometrie explicirt werden, eine für unseren Geist vermöge seiner inneren Organisation nothwendige, vermöge dieser inneren Nothwendigkeit (wenn auch auf äußere Veranlassung) von ihm erzeugte, nicht erst von außen in ihn hereingekommene Vorstellungsweise ist. Ebenso verhält es sich mit den logischen Grundgesetzen, deren unbedingte Gültigkeit wir bei all unserem Denken voraussetzen. Daß namentlich das Gesetz der Causalität, welches (in seiner allgemeinsten Form) zu jeder Veränderung eine Ursache postulirt, eine apriorische Voraussetzung unseres Denkens ist, erhellt vor allem daraus, daß wir dieses Gesetz immer schon voraussetzen, sobald wir von einer realen Außenwelt reden, somit zu den Veränderungen unserer anschaulichen Vorstellungswelt äußere Ursachen hinzudenken. In den

logischen Grundgesetzen, sowie in den Grundbegriffen, ohne welche wir gar nicht zu denken vermögen, haben wir somit angeborene Ideen im Leibniz'schen Sinn, d. h. nicht in dem Sinn actueller Existenz wirklicher Gedanken, sondern in dem Sinn virtueller Existenz natürlicher Gewohnheiten, activer und passiver Dispositionen. Ebenso muß in diesem Sinn die Idee des Absoluten als angeboren bezeichnet werden, sofern sie der letzte Abschluß ist, welchem, seiner innersten Organisation gemäß, das menschliche Denken immer wieder zustreben muß. Nicht minder ist die Absolutheit, mit welcher der sittliche Maßstab bei der Selbstbeurtheilung wie der Beurtheilung anderer sich uns aufdrängt, nur aus dem Angeborensein der Idee des Guten zu erklären. Wie solche Ideen angeboren, in welcher Weise sie in der Natur des Geistes begründet sind, bleibt eine offene Frage. Als von Anfang an fertige Begriffe können wir sie nicht denken; als irgendwie nothwendig in uns begründet müßen wir sie denken. Am nächsten liegt vielleicht der Gedanke, an gewiße dem menschlichen Wesen eingepflanzte Triebe (Erkenntnistrieb, sittlicher Trieb) zu denken, deren Forderungen, sobald die Triebe kräftig entwickelt sind, gerade in diesen Begriffen zum Bewußtsein kommen.

2) Die Objectivität der Vernunftideen. Noch eine Frage erhebt sich: was bürgt uns dafür, daß diese in unserem Geiste nothwendig begründeten Ideen nicht bloße Selbsttäuschungen, subjective Illusionen sind? Läßt sich die Objectivität solcher Ideen überhaupt beweisen, wenn wir an die schon oft hervorgehobene Wahrheit denken, daß alles, was wir unmittelbar im Bewußtsein haben, eben als solches nur unsere Vorstellung (unsere Anschauung, unser Gedanke) sein kann, daß nirgends ein objectives Sein uns unmittelbar gegeben ist, welches wir mit unseren subjectiven Vorstellungen vergleichen, in denselben wiedererkennnen könnten? Wie weit wir einen Beweis zurückverfolgen wollen, schließlich kommen wir auf etwas unmittelbar gewißes (einzelne Thatsachen, logische Gesetze, sittliche Beurtheilungsnormen), an dem wir deshalb nicht zweifeln, weil es uns als nothwendig sich aufdrängt, so daß wir nicht anders können, als es unmittelbar anzunehmen, daran zu glauben. Die Vernunftideen sind auch solche, die uns als unumgängliche Voraussetzungen alles Denkens, alles sittlichen Urtheilens u. s. w. sich aufdrängen; wenn wir ihnen Realität zuschreiben, so ist immer schon vorausgesetzt, daß allen Gedanken, welche uns als unbedingt nothwendig sich aufdrängen, auch ein reales Sein entsprechen müße. Die Richtigkeit dieses Grundsatzes läßt sich dem, der ihn bezweifelt, nicht vordemonstriren, weil alle Demonstration den Glauben an die objective Bedeutung der subjectiven Denknothwendigkeit wieder voraussetzt; aber zeigen läßt sich, daß praktisch jeder von der Richtigkeit dieses Grundsatzes ausgeht, ja es für sittliche Pflicht hält, das ihm als wahr sich Aufdrängende zu vertreten und darnach zu handeln. Ein (wenn auch unbewußt) sittliches Motiv ist es denn auch, welches uns zum Glauben an die objective Bedeutung unserer subjectiven Denknothwendigkeit treibt. Der gesund organisirte Mensch will nicht an sich selbst, an der Erreichbarkeit seiner Bestimmung im Erkennen und sittlichen Handeln verzweifeln und deshalb hält er es mit instinctiver Sicherheit nicht bloß für sein Recht, sondern für seine Pflicht, an die Wahrheit dessen zu glauben und unter Voraussetzung der Wahrheit dessen zu handeln, was seinem Bewußtsein sich einmal unwiderstehlich aufdrängt. Ebendeshalb glauben wir das Recht zu haben, die Vernunftideen, wegen der Nothwendigkeit, mit welcher sie unserem Geiste sich aufdrängen, für einer objectiven Realität entsprechend zu halten. Gewißen nothwendig sich aufdrängenden Vernunftideen (der Gottesidee; der Idee der Freiheit als der Voraussetzung des sittlichen Handelns) die Realität wegen vermeintlichen Widerspruchs mit nothwendigen Denkgesetzen abzusprechen, ist deshalb unzuläßig, weil auch der Glaube an die Gültigkeit dieser Denkgesetze nur auf der Nothwendigkeit beruht, mit welcher sie unserem Bewußtsein sich aufdrängen. Sollte zwischen den verschiedenen Seiten dessen, was nothwendig sich uns aufdrängt, wirklich ein Widerspruch bestehen, welchen wir nicht zu lösen vermögen, so müßten wir annehmen, an einer die Schranken unseres endlichen Erkennens bezeichnenden Antinomie angekommen zu sein. Mag aber auch unser Erkennen beschränkt sein, mögen wir sogar positiven Irrthums fähig sein, vor allem deshalb, weil wir als wahlfrei es auch unterlassen können, auf unserer Seite die richtigen (namentlich sittlichen) Bedingungen für das Gelingen des

Erkenntnisprocesses herzustellen — jedenfalls haben wir diejenige Stufe von Erkenntnis, welche wir in einem bestimmten Zeitpunct erreicht haben, als ein Pfund zu betrachten, mit dem treulich zu wuchern sittliche Pflicht ist.

Es bleibt uns nur noch übrig, mit wenigen Strichen zu skizziren

C. Die Mittel und Wege der Vernunftbildung. Bedeutet Vernunft die Gesammteigenthümlichkeit des menschlichen Geistes, allerdings von Seiten des Erkennens betrachtet, sofern die Wahrheitserkenntnis bestimmt ist, das ganze Wesen des Menschen, namentlich sein Wollen und Handeln, zu beherrschen, so muß die Vernunftbildung in einer Einwirkung auf den Kern der menschlichen Persönlichkeit bestehen und dadurch von der bloßen Verstandesbildung sich unterscheiden, welche nur die Fertigkeit erzeugt, einzelne Aufgaben klar aufzufassen und geschickt zu vollziehen. Zur richtigen Vernunftbildung gehört allerdings, wie schon oben bemerkt, auch die des Verstandes, aber alles einzelne muß möglichst auf ein Allgemeines bezogen werden. Zur Vernunftbildung gehört eine derartige Heranbildung zu selbständigem Denken, daß die allgemeinen Gesetze des Denkens mit Bewußtsein und Einsicht gehandhabt werden. Daher die Wichtigkeit des Unterrichts in Sprachen und in der Mathematik. Vermöge des inneren Zusammenhangs zwischen Denken und Sprechen ist die Sprache der unmittelbarste und doch reichste Ausdruck für die Formen und Gesetze des Denkens, wobei allerdings zu bemerken ist, daß die Eigenthümlichkeit der einzelnen Nationen auch darin sich spiegelt, daß durch dieselben sprachlichen Formen verschiedene logische Verhältnisse bezeichnet werden. In der Mathematik findet freilich nur ein bestimmter Theil der Denkformen seinen Ausdruck; aber dieser bestimmte Theil, namentlich die verschiedenen Beweisformen, liegt hier deshalb mit einer besonderen Durchsichtigkeit vor Augen (wir denken hier natürlich an die reine Mathematik, namentlich die Geometrie), weil der Geist keinen spröden Stoff, sondern nur solche Gebilde sich gegenüber hat, die er vermittelst freier Thätigkeit selbst construirt. Leisten so die Sprachwissenschaft und die Mathematik den besten Dienst bei der Heranbildung zu selbständigem Denken, so gehört doch zur Vernunftbildung, daß durch das Denken und die von ihm erkannte Wahrheit der Wille bestimmt werde. Schon das rechte Studium der zwei eben genannten Fächer erheischt Anspannung und Energie des Willens. Aber diese Energie muß speciell auf sittliche Ziele geleitet, der Wille für solche begeistert werden, darum gehören zur Vernunftbildung andere, nicht nur formelle Fächer, namentlich Religion und Geschichte. Soll aber bei der Vernunftbildung zugleich auf den Willen gewirkt werden, so ist ein doppeltes zu beachten. Einmal ist die formale Seite des Willens ins Auge zu fassen, wornach er, als Wille eines vernunftbegabten Wesens, wahlfrei, widerstandsfähig ist. Es ist daher möglichst dahin zu wirken, den Willen zu freier, freudiger Unterwerfung unter das sittlich Gute zu bewegen, was wohl eher gelingen wird, wenn ihm der Spielraum des Dürfens nicht unnöthig soweit eingeengt wird, daß er glaubt, seine Wahlfreiheit nur noch im Widerstand bethätigen zu können. Zweitens ist, das Materiale betreffend, zu beachten, daß der als Gewissen zum Bewußtsein kommende sittliche Trieb, wenn auch vielfach dunkel und unkräftig, doch in jedem Menschen dem Ziele sittlicher Vollkommenheit zustrebt. Dem sittlichen Trieb zum klaren Selbstbewußtsein zu verhelfen, das Gewissen zu wecken und zu stärken, den Einflüssen, welche den sittlichen Trieb zu stärken und die anfängliche sündhafte Uebermacht der anderen Triebe zu brechen vermögen, des Schülers Herz zu öffnen, wird ein wichtiges Stück der Vernunftbildung, der Erziehung zur wahren Humanität sein.

**Versäumnistabellen**, s. Schulacten; Schulversäumnisse.

**Versetzung eines Lehrers**, s. Disciplinarverfahren; Anstellung.

**Versetzung, Versetzungsprüfungen.** In mehrclassigen Schulen bedarf es einer Ordnung, nach welcher der Uebergang der Schüler aus der einen Classe in die nächsthöhere, die Versetzung oder Promotion, zu geschehen hat. Der von Regierungsrath Graff ins Arnsberg einst gemachte Vorschlag, alle solche Versetzungen abzuschaffen und die alljährlich auf der untersten Stufe eintretenden Schüler von dem nämlichen Lehrer ohne Absatz und Unterbrechung bis zum Ziele der Schule führen zu lassen, ist selbst da, wo die erforderliche Lehrerzahl zu Gebot stünde, schon deshalb unausführbar, weil er lauter tüchtige Lehrer voraussetzt, verkennt aber auch den päda-

gogischen Vortheil, der darin liegt, daß man den Schülern das Ziel stufenweise abgegrenzt vorhält und auf jeder Stufe möglichst gleichartige Schüler vereinigt. (Vgl. Herbarts Werke, herausg. v. Hartenstein 1851. XI. S. 267 ff.) Allerdings zerreißt das Classensystem den Faden des Unterrichts eben so oft als der Schüler versetzt wird, es hindert eine continuirliche erziehende Einwirkung und die „Erzeugung eines gleichschwebenden Interesse." Aber der Fortgang würde zu einförmig sein, wenn er nicht über verschiedene Stufen gienge, deren jede durch Berührung mit neuen, fortgeschritteneren Mitschülern einen neuen Reiz der Nacheiferung gewährt. Ohne die Versetzungen würden den Schülern viele Anspornungen fehlen, und wie mannigfaltig wird die Bildung des jugendlichen Geistes durch die Einwirkung verschiedenartiger Lehrer! Freilich hat die Abwechslung in den Lehrern, wenn sie nicht in gewißen Schranken bleibt, erhebliche Nachtheile, besonders für jüngere Schüler. Sie wirkt verwirrend und zerstreuend, hindert, daß sich der Zögling einer Persönlichkeit ganz hingiebt und von ihr einen nachhaltigen Einfluß empfängt, führt zu vorzeitiger Vergleichung der Lehrer und damit zu pietätsloser Kritik ihrer Schwächen. Aber steht der Schüler nur unter dem Einfluß eines Lehrers, so ist er der Gefahr der Eintönigkeit und mancher Einseitigkeit ausgesetzt. Aehnlich wie Graff meint auch noch Joach. Günther (das Schulwesen im protest. Staate. Elberf. 1852 S. 272), von einem Versetzen nach Leistungen und Fähigkeiten dürfte nicht die Rede sein, sondern die ganze Classe müße nach Absolvirung ihres Cursus in die nächsthöhere aufrücken. Wenn aber dies geschieht, so bestehen die Classen aus einigen wenigen besonders fleißigen, aufgeweckten und gut fortgeschrittenen Schülern und sehr viel schwachen, hinter diesen bedeutend zurückgebliebenen. Wenig anders würde auch das Ergebnis sein, wenn man dem Vorschlage folgte, den zur Beseitigung der Ueberladung der Schüler mit Schularbeiten ein „praktischer Schulmann" in Gelzers Protestant. Monatsblättern Mai 1855 S. 319 macht: „Der Staat müßte einen jeden Schüler, welchem der Lehrer das Zeugnis giebt, daß er mit Fleiß und gutem Willen gearbeitet hat, am Ende des Schuljahrs zur Promotion in die höhere Classe zulassen." — Alles in allem genommen ist trotz mancher Nachtheile, welche mit dem in Deutschland herrschenden Versetzungssystem verbunden sind, dasselbe doch zur kräftigen Anregung der Schüler und zur Festhaltung eines stufenweise fortschreitenden Lehrganges unentbehrlich. In strengen Versetzungen liegt namentlich für höhere Schulen (vgl. Hegels Werke, B. XVI. S. 177, 184 ff.) ein Mittel, trägen oder unfähigen Schülern ihre Unangemessenheit zu der Bestimmung der Anstalt zum Bewußtsein zu bringen, während andererseits in allen Schulen das Eintreten in eine neue Classe das freudige Gefühl des Vorwärtsschreitens gewährt und als eine Belohnung empfunden wird. Daß der mit den Versetzungen verbundene Wechsel nicht zu bunt und hierdurch nachtheilig werde, sucht man nach Möglichkeit, vorzugsweise in niederen Schulen und überhaupt in den unteren Classen, theils dadurch zu verhüten, daß man nicht viele Lehrer neben einander beschäftigt oder wenigstens einem unter ihnen, dem Ordinarius, den größten Theil der Lehrstunden und die Hauptsorge für die Erziehung überträgt, theils auch dadurch, daß man die Lehrer einer Classe mit ihren Schülern in die nächsthöhere aufsteigen läßt (s. die Denkschr. des Berliner Stadtschulr. Hofmann über die Errichtung von Mittelschulen. Zeitschr. f. d. Gymn. 1869 S. 522). — Bei der Festsetzung der Ordnung, nach welcher die Versetzung zu geschehen hat, fragt es sich: 1) wie lange der Schüler regelmäßig in den einzelnen Classen sich aufhalten, 2) in welchen Zeiträumen eine Versetzung vorgenommen werden solle, 3) welcher Grad der Ausbildung zur Versetzung erforderlich sei, 4) wie der Kenntnisstand der zu versetzenden Schüler am besten ermittelt werde und 5) wer über die Versetzung zu entscheiden habe.

1) Dauer des Aufenthalts der Schüler in den einzelnen Classen. Vollständig organisirte Schulanstalten in größeren Städten haben ebenso viele Classen als Schuljahrgänge; in kleineren städtischen Anstalten und auf dem Lande sind je nach Bedürfnis mehrere Jahrgänge in eine Classe zusammengenommen, so daß sie vom Lehrer neben einander unterrichtet werden. Daß letzteres mit wesentlichen Vortheilen namentlich für Förderung der Selbstthätigkeit der Schüler verknüpft sein kann, ist nicht zu bestreiten. Ein begabter und fleißiger Schüler kann eine solche Classe in kürzerer als der normalen Zeit durchlaufen.

2) In welchen Zeiträumen soll eine Versetzung vorgenommen werden? Ueber diese Frage sind die Pädagogen Norddeutschlands in Betreff derjenigen Schulclassen, in welchen die Schüler ein Jahr zubringen, in zwei Lager getheilt. Die einen nämlich wollen, daß das Pensum der Classe im Laufe eines ganzen Schuljahres durchgenommen werde und alljährlich nur einmal eine Versetzung stattfinde, die anderen sind für halbjährige Durchnahme des Pensums und halbjährlich sich wiederholende Versetzungen, so daß jeder Schüler während seines jährigen Aufenthaltes in der Classe zweimal das Pensum derselben durchmache. Für Jahrescurse und jährliche Versetzungen haben sich z. B. erklärt: Herbart (Werke XI. S. 296 ff.), Spilleke in seinem Gutachten über Lorinser (s. sein Leben von Wiese S. 167 f.), Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre 1868, S. 265 f., die badische Schulordnung von 1869 (Berl. Zeitschr. f. d. Gymn. 1869, S. 843 ff.) u. a. Für halbjährliche Versetzungen und theilweise halbjährige Wiederholungen des Classenpensums haben sich u. a. entschieden: P. M. (Dir. Campe zu Greifenberg in Pommern) in dem Aufsatz „Jährliche oder halbjährliche Versetzungen?“ (Neue Jahrb. f. Philol. u. Päd. 1857, 2. Abth., S. 57 ff.), Rud. Dietsch (ebendas. S. 493 ff.) und der Stadtschulr. Hofmann zu Berlin in der oben citirten Denkschrift S. 520 ff.

Nach unserem — unmaßgeblichen — Dafürhalten sollte eine halbjährliche Versetzung in mittleren und unteren Classen einer vollständig organisirten Anstalt nur ein Ausnahmefall sein, theils wegen des geringeren Grades von selbständiger Arbeitskraft bei jüngeren Schülern, theils wegen der in den entscheidenden Fächern aus dem Lehrplan sich ergebenden Aufgabe: das Classenziel ist in jeder Classe für ein Jahr und für die durchschnittliche Befähigung bestimmt; soll es erreicht werden, so muß der Lehrer in Berücksichtigung des verschiedenen Maßes an Befähigung und Vorkenntnissen, welches die Schüler mitbringen, von Anfang an eine Diagonale ziehen und demgemäß den Stoff deutlich erklären, genügend einüben, regelmäßig wiederholen, wofür er dann aber auch hoffen darf, daß alle Schüler das Pensum der Classe absolviren, die schwächsten freilich nur mit Anstrengung, die begabtesten mit Leichtigkeit. Wollte der Lehrer den ganzen auf ein Jahr bemessenen Stoff im ersten Halbjahr vornehmen, so könnten nur Knaben von hervorragender Begabung sich denselben aneignen, die große Mehrzahl der übrigen würde einen für sie nicht zweckmäßigen Unterricht empfangen, den sie nicht gehörig aufzunehmen und zu verarbeiten im Stande wäre. Ein nicht versetzter Schüler kann in der Classe, in welcher er nun noch ein Jahr zu bleiben hat, bei der erforderlichen Begabung und gutem Willen unter die besten Schüler kommen und dadurch einen neuen Sporn zum Vorwärtsstreben erhalten; eine außerordentliche Versetzung (Nebenversetzung) etwa 3 oder 6 Monate nach der ordentlichen, kann ihm nur bei außergewöhnlichen Leistungen, dann aber mit Recht und — wegen der Seltenheit solcher Leistungen — ohne nachtheilige Consequenzen für andere zugestanden werden, jedoch nicht etwa von dem Vorstand allein, sondern unter Mitwirkung derselben Lehrer, welche ursprünglich die Nichtversetzung ausgesprochen hatten. In dieser Weise stellt sich die Sache auf unserem Standpunct dar, in dessen Behauptung, wie schon oben angedeutet, wir uns allerdings, weil außerhalb des Streites stehend, des Gefühls der Unsicherheit nicht ganz erwehren können. Längere Erfahrungen unbefangener Männer auf einem weiten Beobachtungsgebiete werden auch diese Frage allmählich einer sicheren Entscheidung entgegenführen.

Weiter erörtern wir hier noch, ob Nachversetzungen und Zurückversetzungen zugelassen werden können. — Die nachträgliche Versetzung eines in der Versetzungsconferenz nicht für reif erklärten und deshalb von der Versetzung ausgeschlossenen Schülers wird nicht selten von Eltern verlangt. Wo man solchem Verlangen nachgiebt, schwächt man die Auctorität des Lehrercollegiums und mehrt die Zahl derartiger Anträge und der dieselben begleitenden, oft unerquicklichen Verhandlungen. Darum ist es besser, den Beschluß über die Versetzung nach sorgfältiger Erwägung zu fassen, ihn aber dann auch den Reclamationen der Eltern gegenüber unwandelbar festzuhalten. — Eine Nachversetzung ist es auch, wenn die Versetzung eines Schülers unter der Bedingung beschlossen wird, daß er in einem Gegenstande am Ende der nächstfolgenden Ferien eine Nachprüfung bestehe. Zu einer solchen Milderung der Härte, welche in der Nichtversetzung eines nur in einem Gegenstande zurückgebliebenen Schülers liegt,

wird man namentlich dort geneigt sein, wo auf die am Ende des Schuljahres stattfindende Versetzung längere Ferien folgen und der Nichtversetzte noch ein ganzes Jahr in der bisherigen Classe bleiben muß. Ein solches Verfahren ist jedoch immer bedenklich, weil es zu vielen Reclamationen der Nichtversetzten, die nun auch noch nachträglich geprüft sein wollen, anregt. Entschiedenheit der Beschlußnahme über die Versetzung ist ein für allemal heilsam. Hat man das Vertrauen, der Schüler werde noch vorhandene Lücken durch eine Repetition in den Ferien oder durch Privatunterricht ausfüllen, so versetze man ihn mit der entsprechenden Admonition. Dieser nachzukommen wird man ihn auch durch andere Mittel, als durch eine die Versetzung bedingende Nachprüfung anhalten können. — Zurückversetzungen sind Eingeständnisse, daß man sich bei der Einreihung des Schülers in eine Classe geirrt habe, und sollten mit solchen Irrthümern sorgfältig vermieden werden. Als Strafmittel gegen Unfleiß drücken sie zu sehr nieder, erbittern und wirken dadurch nachtheilig.

3. Welcher Grad der Ausbildung ist zur Versetzung erforderlich? Die Antwort auf diese Frage wird im besondern durch den Lehrplan der Schule gegeben, welcher die Classenziele bestimmt. Im allgemeinen aber lassen sich hierbei folgende Grundsätze aufstellen. Man versetzt gegenwärtig durchgehends entweder in allen Lehrgegenständen oder in keinem, indem man den Unterricht der Classe als ein in sich zusammenhängendes Ganzes betrachtet, das zugleich absolvirt werden müße, um auf der betreffenden Stufe eine allseitig genügende, in sich harmonische Bildung hervorzubringen. Demgemäß ist als Bedingung der Versetzung zu fordern, daß der Schüler in keinem Lehrgegenstande ganz zurückgeblieben sei, daß er in allen Gegenständen das Pensum absolvirt und ein genügendes Maß an Wissen und Können erworben habe; über Mängel in einzelnen Fächern wird man dagegen in vielen Fällen mit Nachsicht hinwegzugehen haben. Eine Unterscheidung der Lehrfächer ihrer Bedeutung nach ist dabei unerläßlich. Die technischen kommen bei der Versetzung nicht in Betracht, weil die Leistungen in diesen größtentheils von der Begabung abhängen und nicht in nothwendigem Zusammenhange mit der übrigen Ausbildung stehen. Unter den wissenschaftlichen Lehrgegenständen wird man keinen von vornherein als einen solchen bezeichnen dürfen, auf den bei der Versetzung nichts ankäme; aber verhältnismäßig schwerer werden Mängel in solchen wiegen, welchen eine größere Stundenzahl gewidmet ist, in denen auch schriftliche Leistungen gefordert werden und in welchen die Möglichkeit, dem Unterricht der höheren Classe zu folgen, von der genügenden Aneignung des Pensums der vorigen Classe abhängig ist. Welche Fächer in dieser Beziehung als die Hauptfächer zu betrachten sein werden, das hängt von der Schulart ab, zu der die einzelne Schule gehört. — Vor der Versetzung eines Schülers ist aber auch zu erwägen, ob von demselben der für die höhere Stufe erforderliche Grad geistiger und sittlicher Kraft erreicht sei. Auch auf das sittliche Wesen dabei zu achten, empfiehlt sich, weil nur von einem sittlich zuverläßigen Schüler erwartet werden kann, er werde auch den schwierigeren Forderungen der höheren Classe genügen. Namentlich wird bei noch lückenhaftem Wissen viel auf den sittlichen Charakter und die geistige Kraft ankommen. — Aber auch noch andere Umstände und Verhältnisse sind bei der Versetzung manchmal, freilich erst in zweiter oder dritter Linie, in Betracht zu ziehen: das Classen- und Lebensalter des Schülers, sein Gesundheitszustand, seine individuellen Anlagen, die Schülerzahl der betreffenden Classen, ihr gesammter wissenschaftlicher und sittlicher Standpunct u. a. Die Abwägung aller dieser Momente, bei welcher die Rücksicht auf die Eigenthümlichkeit des Schülers mit der auf das Wohl der Anstalt vereinigt werden soll, verursacht bei den Versetzungen mancherlei Schwierigkeiten, von deren richtiger, am meisten des pädagogischen Taktes bedürfender Lösung großentheils das Gedeihen einer Anstalt abhängt. Die Anordnungen der Behörden beschränken sich meist auf allgemeine Bestimmungen.

4. Wie wird der Kenntnisstand der zu versetzenden Schüler am besten ermittelt? Manche meinen, daß der Lehrer im Laufe des Unterrichts hinreichende Gelegenheit habe, den Schüler kennen zu lernen und zu prüfen, ob er für die Versetzung reif sei, daß es daher einer besonderen Versetzungsprüfung nicht bedürfe. Das Ergebnis einer solchen, sagt man, sei außerdem wegen der dabei möglichen Täuschungen und Zufälligkeiten ein unsicheres. Der Maßstab zur Beurtheilung der

Schüler müße nicht von einer Leistung am Schluß des Cursus, sondern von dem Fortschritte hergenommen werden, den sie gleichmäßig durch das ganze Jahr hin gemacht haben. Ja diese Prüfungen seien schädlich, weil sie den Schüler verleiten, nicht in ruhigem, gleichmäßigem Fortschreiten, sondern durch übermäßige Anstrengungen gegen Ende des Cursus sich die Versetzung erringen zu wollen. Viele jedoch erachten die Abhaltung einer Versetzungsprüfung, wenn nicht für nothwendig, doch für zweckmäßig. Sie seien nützlich, sagt man auf dieser Seite, sowohl für den Schüler, der durch sie zu Repetitionen veranlaßt, in Selbsterkenntnis gefördert und zu der Ueberzeugung, ihm sei sein Recht geschehen, gebracht werde, als auch für die Eltern, die dadurch die Beruhigung empfangen, es sei bei der Versetzung ordentlich, sorgfältig und ohne Willkür zugegangen, ferner für die Lehrer, deren Urtheil dadurch ergänzt werde, endlich für den Director, der so einen summarischen Ueberblick über die Leistungen der Anstalt und über die Zweckmäßigkeit der Methoden, der Lehrmittel und des Unterrichtsplanes gewinne. Die Vorschriften hierüber sind verschieden. Hie und da wird gefordert, daß jeder Versetzung eine schriftliche und mündliche Prüfung vorangehe; anderswo ist es dem Ermessen der Directoren überlassen, ob sie Versetzungsprüfungen anordnen wollen; wieder an andern Orten sind solche nur für zweifelhafte Fälle vorgeschrieben. Zum Theil werden sie durch die regelmäßigen Classenprüfungen, auch durch die öffentlichen Prüfungen ersetzt, welche jedoch zu wesentlich anderen Zwecken eingerichtet sind. — Die Versetzungsprüfung ist in den Hauptfächern gewöhnlich eine schriftliche und mündliche. Die Fachlehrer lassen entweder von allen Schülern der Classe, oder von den nach einer Vorprüfung ausgewählten, oder von solchen, die sich zur Versetzung melden, schriftliche Probearbeiten anfertigen, corrigiren und beurtheilen sie, legen sie dem Director vor und prüfen mündlich in dessen Gegenwart; der Director macht sich dabei Notizen und stellt zuweilen selbst Fragen, um sich über jeden zur Versetzung stehenden Schüler selbst ein Urtheil zu bilden. Für die mündliche Versetzungsprüfung empfiehlt sich als das geeignetste Verfahren, daß in der Regel alle Schüler, welche den Cursus der Classe durchgemacht und ihr Pensum absolvirt haben, zu derselben herangezogen, dabei aber die nach ihren bisherigen Leistungen unzweifelhaft reifen oder unreifen weniger befragt werden, als die von zweifelhafter Reife. An einigen Orten besteht die als besonders zweckmäßig zu empfehlende Einrichtung, daß der Fachlehrer der nächst höheren Classe die Aufgaben zu den Versetzungsarbeiten dictirt und corrigirt und auf Grund dieser Prüfung miturtheilt. Anderswo werden die schriftlichen Prüfungsarbeiten zwar von dem Fachlehrer derselben Classe aufgegeben und corrigirt, aber nachher dem der höheren Classe mitgetheilt. Bei dem mündlichen Examen wird seine Anwesenheit in der Regel zu fordern sein, damit er seine künftigen Schüler im voraus kennen lerne und gegen die Versetzung zu schwacher Einspruch erheben könne. Freilich darf der Ausfall der schriftlichen und mündlichen Prüfung nicht allein über die Versetzung entscheiden. Die auf Grund der Erstehung eines ganzen Schuljahrs gemachten Mittheilungen der Lehrer über die sonstigen Leistungen müßen immer ins Gewicht fallen und werden unter Umständen einen ungünstigen Ausfall der Prüfung decken können.

5. Wer soll über die Versetzung entscheiden? Daß bei der Beschlußfassung über dieselbe die Lehrer der Classe wenigstens eine berathende Stimme abzugeben haben, ist unbestritten; es fragt sich aber, wer über die Versetzung zu beschließen, wer in zweifelhaften Fällen zu entscheiden haben solle. Die hierüber geltenden Vorschriften und Meinungen lauten verschieden. Nach der württembergischen Dienstvorschrift von 1867, §. 17 entscheidet der Director im Benehmen mit den beiden Classenlehrern (Ordinarien). Die betreffende Bestimmung der pommerschen Instruction (Wiese, Verordnungen und Ges. II. S. 157) lautet: „Unter Mittheilung der Ergebnisse der Versetzungsprüfung ist die Versetzung in der Conferenz zu berathen, wobei der Ordinarius zuerst seine Vorschläge zu machen und jeder Lehrer der Classe sein Votum abzugeben, jedoch der Director auf seine Verantwortlichkeit allein zu entscheiden hat." Für diese oder eine ähnliche Anordnung sprechen gewichtige Gründe. Man muß annehmen, daß der Director durch Einsicht, Erfahrung und Charakter in der Regel vorzugsweise befähigt ist, das von ihm über einen Schüler gewonnene Urtheil in der rechten Richtung geltend zu machen. Jedenfalls hat er vornehmlich die Aufgabe, das Ganze der Schule zu überschauen und in gedeihlichem Fortgang zu erhalten, Einseitigkeiten und Schroffheiten

einzelner Lehrer auszugleichen, allzu großer Nachsicht zu wehren, die Ansprüche und Erwartungen der Eltern mit den Forderungen der Schule zu vermitteln. Um diese Aufgabe erfüllen zu können, muß dem Director die endgültige Entscheidung über die Versetzung allein zustehen. Natürlich aber darf er keinen Schüler versetzen, ohne sich zuvor mit den Lehrern desselben berathen zu haben, und gewiß wird er höchst selten gegen den Rath einsichtsvoller Lehrer einen Schüler versetzen oder zurückhalten.

**Verstand**, s. Erkenntnisvermögen, Urtheilskraft, Vernunft.

**Versuchung**, s. Probe.

**Verträglichkeit.** Im allgemeinen ist diese Tugend den meisten Kindern natürlich, so daß ihre Einpflanzung und Angewöhnung dem Erzieher vergleichungsweise wenig Mühe macht. Sind die Kinder von geselliger Art, so lehrt sie schon das Bedürfnis des Umgangs mit andern Kindern und die Freude an denselben, sich auch in die verschiedenen Charaktere zu schicken; sind sie aber ungesellig, zum Alleinsein geneigt, so fehlt ihnen der Anlaß, unverträglich zu sein. Ist nicht eine Naturanlage zur Unverträglichkeit schon vorhanden, so wird auch das schlechte Beispiel unverträglicher Eltern, oder gar die von ihnen ausgehende Aufreizung schwerlich viel Unheil anrichten; dem Kinde kann eher die Unverträglichkeit der Eltern zur Abschreckung werden, und wenn es etwa auch durch täglichen Streit daran gewöhnt wird, daß es meint, so sei nun einmal die Welt und das Leben, so wird es doch, in eine friedlichere Umgebung versetzt, das Wohlthuende derselben alsbald empfinden. Ist es aber selber zur Unverträglichkeit geneigt, was ist alsdann zu thun? In manchen Fällen kann schon das einfachste Mittel wirken, daß man nämlich kategorisch gebietet: ihr müßt euch vertragen; daß man dem Unverträglichen nicht erlaubt, von den andern wegzubleiben, bis er selber einsieht, es sei besser und klüger, er schicke sich in anderer Art und Weise. Man darf sich Glück wünschen, wenn das Uebel so durch Abgewöhnung allmählich beseitigt wird. Unter Geschwistern sind die Ausbrüche der Unverträglichkeit kurzweg mit Züchtigung zu bestrafen; aber gesichert kann der Erfolg doch nur dann sein, wenn die innere Quelle verstopft wird, aus der diese sittliche Krankheit entspringt. Das ist derjenige Egoismus, der überall nur sich selbst für maßgebend hält und auf die Gemeinschaft mit andern Menschen so wenig Werth legt, daß er jeden Freund ohne Bedenken aufgiebt und zurückstößt, sobald derselbe nicht jeder Laune oder Anmaßung sich fügt. Der Erzieher darf also solch einen Jungen in der Meinung, die er von sich, von seinem Recht und dem Unrecht des andern hat, niemals bestärken; er muß, selbst wenn derselbe einmal materiell in seinem Recht wäre, ihm als Christenpflicht einprägen, daß man dem Nebenmenschen vergeben, seine Fehler tragen, um des Friedens willen vieles hinnehmen müße; außer den religiösen und sittlichen Motiven, die hiefür geltend zu machen sind, muß ihm vorgestellt werden, daß er so, wie er sei, nicht durch die Welt komme; schon jetzt ist an das eigene Gefühl des Zöglings zu appelliren, wie übel er daran sei, wenn seine Altersgenossen nicht mit ihm spielen mögen, wenn man ihn überall zu meiden suche. Auch die Erfahrung ist zu benützen, die der Unverträgliche selber zu machen bekommt, daß er seine Zwecke doch nicht erreicht, sein Benehmen also ebenso thöricht wie unangenehm und unrecht ist. Möglicherweise können allerdings auch physische Ursachen — wie beim Eigensinn (vgl. d. Art.) — mitwirken; wegen Kränklichkeit wird so manchem Kind mehr zugelassen und zugestanden, als recht und gut ist, und kommt es dann unter andere, so macht es die ihm zur Gewohnheit gewordenen Ansprüche. Da kann nur die Erfahrung zum Heilmittel werden, daß es mit seinen Ansprüchen schlechterdings nicht durchdringt; die Rücksichtslosigkeit der Kameraden ist einem solchen eine bittere, aber heilsame Arznei, so daß oftmals auch in dieser Beziehung die Schule gut macht, was im Hause versäumt oder nicht zu Stande gebracht worden. — Wie viel übrigens das gute Beispiel der Eltern und älteren Geschwister, die Sitte und der Ton des Hauses wirkt, davon geben die Quäker einen Beweis; man braucht jedoch kein Quäker zu sein, um den Kindern mit der That zu zeigen, daß es sehr wohl möglich ist, durch freundliches Zuvorkommen, durch die Maxime, mit demjenigen, was man selber thun kann, keinem andern Mühe zu machen, durch möglichste Beseitigung der Anlässe zum Streit und durch echt christliche Geduld Frieden zu halten, selbst mit schwer zu behandelnden Menschen.

**Vertrauen** ist der auf die Zuverläßigkeit einer Person gegründete Glaube an dieselbe. In das Verhältnis dieses Glaubens an jemand greift das Verhältnis der

Liebe ein, wie es schon in der Wortverwandtschaft zwischen treu (zuverläßig) und traut (lieb) angedeutet ist. Den Personen, welche man liebt, vertraut man; wem man hingegen mistraut, gegen den ist schon die Liebe gelockert. Aber man kann allerdings auch von der Zuverläßigkeit solcher Personen überzeugt sein, die man nicht in besonderem Sinne liebt. So übergiebt ein Lehrer etwa seinen Schülern Arbeiten zu gegenseitiger Correctur, wenn die Schüler die nöthigen Kenntnisse und die nöthige Gewissenhaftigkeit besitzen. In solchen Fällen hat das Vertrauen mit der Liebe nichts zu thun, jedenfalls erscheint es nicht als ein Erzeugnis der Liebe.

In der Erziehung nun nimmt das Vertrauen eine centrale Stellung ein, es muß die Grundstimmung sein, welche sich durch das ganze Werk der Erziehung hindurch zieht, das Band, welches alle diejenigen Personen verbindet, welche an dieser Aufgabe betheiligt sind. Das Vertrauen aber, welches zwischen dem Zöglinge und dem Erzieher bestehen muß, so daß nicht nur jener diesem vertraut, sondern auch dieser jenem Vertrauen entgegenbringt, muß sich darauf gründen, daß der Erzieher sich selbst vertrauen kann. Das reicht aber noch nicht aus, auch alle diejenigen, welche zusammen an der Erziehung arbeiten, müßen einander vertrauen, und die Erziehung muß endlich auch dahin wirken, daß der Zögling immer mehr auf seine eigene Kraft und auf seinen Charakter vertrauen darf. Ueberall aber wird sich als Ergänzung und Begründung das Gottvertrauen hindurchschlingen müßen. Es versteht sich, daß es sich bei allen diesen Wechselbeziehungen um ein solches Vertrauensverhältnis handelt, das seine Verwandtschaft mit der Liebe nicht verleugnet.

So schädlich für den Erzieher Selbstüberschätzung ist, so wenig kann er des bescheiden begrenzten Vertrauens zu sich selbst entbehren. Wer nicht die nöthigen Gaben besitzt, um der Erziehung vorzustehen, wem die ausreichenden Kenntnisse für seine Lehraufgabe fehlen, wer sich auf seine Selbstbeherrschung nicht verlassen kann, der wird unsicher in seinem Auftreten, er giebt sich Blößen, die er künstlich zu verdecken sucht, er wird launenhaft und ungerecht und, indem er nicht jenes mit Ehrfurcht verbundene Vertrauen dem Zöglinge einzuflößen vermag, welches allein den guten Erfolg sichert, bringt er Unterricht und Erziehung in ein bedenkliches Schwanken. Um nun ein solches Vertrauen zu sich selbst haben zu können, muß man eine fortwährende ernste Selbstzucht ausüben, sich gründlich auf die erzieherische Aufgabe im allgemeinen und auf jeden einzelnen Theil derselben vorbereiten und sich nicht durch scheinbare Erfolge täuschen lassen. Wer im allgemeinen seiner Sache gewiß ist, der wird nicht durch einen Mangel im einzelnen, wenn er sich nicht häufig wiederholt, das Vertrauen verscherzen; nur muß er durchaus wahrhaft sein und darf nicht, statt etwa einen Irrthum, ein Nichtwissen zuzugestehen, dasselbe künstlich bemänteln wollen. Hat der Zögling einmal angefangen an der unbedingten Glaubwürdigkeit seines Erziehers zu zweifeln, so wird ihm ein solches meist ungeschickt und unsicher ausgeführtes Verdecken des wahren Sachverhaltes leicht durchsichtig sein, und während der Erzieher sich das Vertrauen des Zöglings zu sichern suchte, hat er sich um dasselbe gebracht. Hierher gehört auch jene künstliche Maschinerie, durch welche Rousseau seinen Emil zum Theil unterrichtet, so in jenem mit dem Taschenspieler auf der Messe abgekarteten Spiele (vgl. den Art. Rousseau). — Auf diesem Gebiete der Wahrhaftigkeit und unbedingten Zuverläßigkeit liegt übrigens auch die Klippe, an welcher manche Eltern scheitern. Das Kind blickt zu ihnen auf, als müßten sie alles wissen und ihm jede Frage beantworten können, da halten sie es nun für nothwendig, ihr Nichtwissen künstlich zu verdecken, oder sich mit unwahren Ausflüchten um die Beantwortung der Fragen herumzuwinden, die sie nicht beantworten können oder wollen. Durchschaut das Kind das Verfahren, so wird es mistrauisch, während die rechte Weisheit den richtigen Weg ohne Verletzung der Wahrheit gefunden und dem Kinde das Bekenntnis des überhaupt unzureichenden menschlichen Wissens abgelegt hätte. Schlimmer noch ist es, wenn die Unwahrheit ganz unbefangen zu Tage tritt, wenn wohl gar das Kind im Dienste der Eltern selbst zur Unwahrheit angehalten wird, z. B. sogenannter Höflichkeit wegen dem unerwünschten Besucher die Anwesenheit von Vater oder Mutter verleugnen muß.

Aber das Kind braucht mehr als die Zuversicht auf die geistige Ueberlegenheit, die Aufrichtigkeit und Gerechtigkeit seiner Erzieher, es muß auch von der Liebe der-

selben überzeugt sein. Das Kind ist liebebedürftig und im normalen Zustande glaubt es auch leicht an die Liebe der Erwachsenen, mit denen es verkehrt, namentlich seiner Eltern Liebe vertraut es unbedingt; denn von ihnen hat es ja von Anfang an Gutes erfahren. Nicht umsonst darf das: „Lasset die Kindlein zu mir kommen!" in der christlichen Welt erklingen. Deshalb hat auch der Apostel Paulus mit der Zucht und Vermahnung zum Herrn, in der die Kinder aufgezogen werden sollen, unvereinbar gefunden, daß die Väter ihre Kinder zum Zorne reizen (Ephes. 6, 4) und (Col. 3, 21) gewarnt, die Kinder zu erbittern, daß sie nicht scheu werden; und Luther erklärt, von einem Menschen, der eben durch eine solche Behandlung einen Haß und ein Mistrauen zu seinen Eltern habe und ganz an ihnen verzage, könne man nichts hoffen. Ein Kind, das einmal blöde und kleinmüthig geworden, sei zu allen Dingen untüchtig und verzagt und fürchte sich allezeit, so oft es etwas thun oder angreifen solle; und wo eine solche Furcht in der Kindheit bei einem Menschen einreiße, da möge sie schwerlich sein Leben lang ausgerottet werden. Wer gewöhnt sei, bei einem jeden Worte des Vaters oder der Mutter zu zittern, der erbebe sein Leben lang vor jedem rauschenden Blatte. Damit ist aber auch der schlimmste Verfall des Hauses geschildert, wo mit Härte und Ungerechtigkeit oder mit liebloser Kälte die an die Eltern sich anklammernde kindliche Vertraulichkeit zurückgestoßen wird. Strenge Zucht, von Liebe getragen, durch welche überall die Sorge für das Wohl des Kindes hindurchleuchtet, wird eine solche Scheu nicht hervorbringen, die aus Kindern Knechte macht. Wo aber dieselbe herrscht, da wird aus dem Gehorsam der Liebe und Ehrfurcht ein feiger Gehorsam der Furcht, an dessen Stelle bei steigender Entfremdung und Erbitterung zuletzt wohl vollständige Verstocktheit tritt. Bei einigen wird der Weg bis zu diesem Ende schnell durchlaufen sein, andre werden immer wieder versuchen, sich dem Elternherzen zu nähern, bis sie endlich in sich gebrochen den Versuch aufgeben. Dann tritt auch jene doppelte Vertrauenslosigkeit ein in Bezug auf die Menschen im allgemeinen und in Bezug auf die eigne Fähigkeit, in der Welt etwas zu leisten. Ja der ganze Glaube an die sittliche Weltordnung und an die göttliche Vorsehung wird untergraben. — Gefährlich für den Erfolg des Erziehers ist außer wirklicher Lieblosigkeit auch die Neigung zu Ironie und Satire; mögen dieselben unter Umständen bei der erwachsenen Jugend gegen lächerliche Eitelkeit und anmaßenden Dünkel angewandt werden, so muß doch der junge Mensch schon von der wohlmeinenden Gesinnung des Erziehers überzeugt sein, wenn nicht Erbitterung hervorgerufen werden soll. Wird aber die Grenze gegen den Spott hin überschritten, so kann der Erfolg nur ein schlimmer sein (vgl. d. Art. Lehrton und Strafe). Andrerseits aber ist auch weichliches Süßthun, übertriebener Ausdruck des Wohlwollens und der Herzlichkeit kein Mittel, das Vertrauen der Jugend zu erwerben, überhaupt führt kein künstliches Streben danach zum Ziele. Das Kind selbst will keine falsche Vertraulichkeit, kein unwürdiges und ungeschicktes Herabsteigen zum Kindischen; sein unbedingtes Vertrauen zu den Eltern gründet sich, wie wir schon gesehen, wesentlich auch auf die Ehrfurcht vor denselben, und wo nun der Unterschied ganz verwischt wird, da verliert auch das Vertrauen seinen Boden. Wohl mag der Vater, wie Heinrich IV. mit seinem Sohne auf der Erde herumkriechen und ihn auf seinem Rücken reiten lassen; wohl mag die Mutter sich für die Puppen der Töchter angelegentlich mit interessiren und denselben helfen die kleinen Sorgen erweisen, welche diese für nöthig halten, immer aber müßen Vater und Mutter wieder verstehen, ihre elterliche Würde zur Geltung zu bringen, wenn das Kind glauben soll, es könne sich auf sie durchaus verlassen. — Freilich bleibt noch manches übrig, das sich schwer auf jene von uns angegebenen Gründe zurückführen läßt. Kenntnis der Aufgabe und Hingebung an dieselbe, Wahrhaftigkeit und Gerechtigkeit, Charakterfestigkeit und dabei selbstlose Liebe mag zwei Personen gleich eigen sein, und doch kommt ihnen das Vertrauen der Kinder nicht in gleicher Weise entgegen. Dem einen fliegt das Vertrauen zu, der andre muß es sich erst allmählich erwerben. Auch hierin sind die Gaben verschieden vertheilt, die ganze äußere ansprechende Erscheinung, der herzliche Wohlklang der Stimme u. dgl. m. erleichtern dem einen seine Aufgabe, die dem andern durch Abwesenheit dieser Vorzüge erschwert wird. Wer nun mit solchen Erschwerungen zu thun hat, der muß sich in desto

höherem Maße seiner Aufgabe hingeben, dann wird es ihm aber auch gelingen, selbst bei den Mädchen, bei welchen solche äußere Hindernisse schwerer zu wiegen scheinen als bei den Knaben, welche aber auch ihrerseits noch ein größeres Bedürfnis haben, sich vertrauensvoll anzuschließen. — Besitzt der Erzieher einmal das Vertrauen, so wird er es nicht um kleiner Ursache willen verlieren; einmal verlorenes Vertrauen ist aber schwer herzustellen.

Darin nun hat sicher Locke (Some thoughts concerning education §. 96) Recht, wenn er das fortwährende Beibehalten eines steifen Wesens gegen die Kinder und das Fernhalten derselben durch nie abnehmende Auctoritätsmiene tadelt, wenn er vielmehr ein Heranziehen der Kinder allmählich in ein mehr und mehr freundschaftliches Verhältnis verlangt, wenn er will, daß ihnen ein immer erweiterter Spielraum der Selbständigkeit gewährt werde; auch darin mag er wohl Recht haben, daß er will, der Vater solle die Söhne an seinen eigenen Angelegenheiten mit theilnehmen lassen; wenn er aber geradezu ausspricht (§. 95): „Je früher ihr euren Sohn als Mann behandelt, desto eher wird er ein Mann sein," — so darf man doch nicht vergessen, daß Locke bei seiner Erziehung wesentlich Engländer im Auge hat. Unzweifelhaft ist freilich, daß wir durch eigene Abgeschlossenheit dem Kinde gegenüber auch ihm das Herz verschließen, und daß wir uns dadurch selbst den Weg zur Einwirkung auf dasselbe versperren. Erreichen wir es dagegen, daß uns die Kinder vertrauensvoll in ihr Herz sehen lassen, so werden wir oft mit leiser Hand sie auf den richtigen Weg zu leiten vermögen, uns viele Umwege, ihnen bittere Erfahrungen sparen. Das findet nun seine verschiedene Anwendung auf das Verhältnis vom Vater zum Sohn, von der Mutter zur Tochter und zwischen den verschiedenen Geschlechtern, aber seine Anwendung findet es in allen Fällen. Zusammengesetzter und schwieriger wird das Verhältnis bei besondern Erziehern und in der Schule; in der letztern natürlich kann nicht jener familienmäßige Ton des Hauses herrschen, es kommt namentlich in die Knabenschule schon mehr ein politisches Element. Das Gesetz aber steht bei allen Formen der Erziehung fest: Der Erzieher muß dem Zöglinge Vertrauen beweisen und zwar mit dem steigenden Alter in steigendem Maße. Ist das nicht möglich, so war die Erziehung fehlerhaft. Die Wirkungen des bewiesenen Vertrauens fallen wie alle positiven Wirkungen nicht so leicht in die Augen; wie schädlich hingegen das Mistrauen des Erziehers wirkt, das ist leicht zu erkennen. Wer hinter jeder Ungeschicklichkeit, jedem losen Streiche bösen Willen, in jeder Aeußerung des Leichtsinns die Absicht zu kränken vermuthet, wer überhaupt die möglichst ungünstige Auslegung jeder Handlung seiner Zöglinge, seiner Schüler vornimmt, wer ihnen gegenüber auf dem Kriegsfuße zu stehen glaubt, in dem man immer auf seiner Hut sein müße, der schneidet sich selbst allen tiefern Einfluß auf die Jugend ab, und es wird allmählich in der That ein Kriegszustand eintreten. Ein solcher Erzieher wird nie seines Lebens froh im Verkehr mit der Jugend, er wird gefürchtet, gehaßt, bekriegt und meist besiegt. Der Mistrauische wird oft betrogen; denn seine polizeilich vorsichtigen Maßregeln reichen nicht aus; der Vertrauensvolle, der sich an den dem größeren Theile der Jugend eigenen Wahrheitssinn wendet, ohne doch darum blind zu sein und ohne den jugendlichen Leichtsinn außer Rechnung zu lassen, wird meist Offenheit und Vertrauen finden. Während es der Jugend eine gewiße Genugthuung gewährt, aller klug eingeleiteten Untersuchungskünste des Mistrauischen zu spotten, sei es durch kameradschaftliches Zusammenhalten, sei es durch wirkliche Unwahrheit und Lüge, wird dem vertrauensvollen Lehrer leicht eine Schuld eingestanden, auch wenn keine Straflosigkeit in Aussicht steht; möchte auch vielleicht der einzelne Schuldige sich dem Einflusse dieses Vertrauens entziehen, so kommt es doch bei nicht ganz verdorbenen Schulzuständen meist einer Classengemeinschaft darauf an, das ihr entgegengebrachte Vertrauen nicht zu verscherzen, und sie wirkt dann dahin, daß jener einzelne, den sie leicht ausfindig macht, nicht diesen Zustand störe. Im allgemeinen gilt auch hier das Naturgesetz, daß ein angeschlagener Ton auch in andern Instrumenten den gleichen und verwandten Ton anklingen läßt und zwar um so deutlicher, je voller und reiner er angeschlagen wurde.

Ein Beispiel besonders vertrauensloser Erziehung geben die Jesuiten, deren ganzes Schulsystem auf den ödesten, alle Selbständigkeit des Geistes und des Willens tödten-

den Gehorsam gegründet ist.*) In einem solchen System ist Vertrauen nicht zu gebrauchen. Unbedingte Willensunterordnung nach oben, Mistrauen und Eifersucht gegen die Mitschüler. Dazu gehören denn auch jene feigen Belauerungen und Angebereien der Schüler unter einander, die ein Stück des Systems bilden; und es ist nicht ein Zeichen des Vertrauens im Schulleben, wenn einzelnen Schülern Aemter übertragen werden, sie werden eben nur als Räder in die Maschinerie des Mistrauens eingefügt. (Vergl. d. Art. Angeberei.) — Ganz anders verhält es sich mit den Aemtern der Schüler im Trotzendorfschen Erziehungsstaate; seinen Oekonomen, Ephoren und Quästoren hatte er wirklich einen Theil der Schulverwaltung vertrauensvoll in die Hand gelegt. Den 12 von ihm gewählten Senatoren mit ihrem Consul und den 2 Censoren lag in der That eine offene Mitwirkung in der Schulzucht und am Schulregimente ob. Freilich behielt er sich seine Stellung als dictator perpetuus vor. Aber nicht mit Unrecht durfte er vertrauen, daß „die als Männer den Gesetzen gemäß regieren würden, welche als Knaben den Gesetzen gehorchen gelernt hätten," zumal ihnen z. Th. eine Mitwirkung bei der Handhabung der Gesetze übertragen war.**) — Einigermaßen verwandt damit erscheinen die englischen öffentlichen Schulen, namentlich was uns von Rugby unter dem Regiment von Thomas Arnold berichtet wird. Hier vereinigt sich auch wie bei Trotzendorf mit dem religiösen Elemente ein politisches. Auch bei Arnold gilt die Frömmigkeit als der Weisheit Anfang, auch er will Männer erziehen. Der Zeitcharakter, der Nationalcharakter und das Wesen beider Männer bestimmen natürlich manches anders. In England ist noch jetzt jenes lockesche Verfahren maßgebend, daß man den Knaben früh als einen Mann behandelt, damit er desto eher anfange, ein Mann zu sein, und alle Berichterstatter pflegen ein günstiges Urtheil über das Resultat dieses Verfahrens abzugeben, selbst über die den obersten Classen mit weitgehendem Vertrauen zuertheilte Aufsicht und Herrschaft über die Knaben der unteren Classen. Welche heilsame Wirkung aber bei weiser Leitung durch ein solches Vertrauensverhältnis hervorgebracht werden kann, davon wird uns in Tom Brown's Schuljahren***) aus der Schulleitung des schon genannten Thomas Arnold ein lehrreiches Beispiel erzählt. In ähnlicher Weise, wie Tom Brown durch die ihm übertragene Fürsorge für den schüchternen Georg Arthur moralisch gehoben und gerettet wurde, könnte man vielleicht manchen retten, dessen Credit einmal verloren ist, und der es nun nicht mehr der Mühe werth hält, brav und ordentlich zu sein. Bei der Einrichtung größerer Schulen, die nicht in einem Alumnatsystem Mittel zu solchen Versuchen bieten, bleibt freilich meist nur übrig, den Knaben in einen anderen Boden zu versetzen, in welchem er neue Wurzel schlagen kann, wenn ihm nicht etwa gleich das aus einem schlechten Abgangszeugnisse hervorgehende Mistrauen von vornherein auch hier alle Möglichkeit des Anwachsens abschneidet. — In allen solchen Fällen ist überhaupt ein großer erzieherischer Takt nöthig, um zugleich auch den Ernst des Sittengesetzes aufrecht zu erhalten, namentlich wird die Behandlung eines mehrfach unaufrichtigen, unwahren Zöglings schwierig sein, dessen Handlungsweise sich naturgemäß durch das Mistrauen bestraft, auf das er nun stößt, für den aber keine Aussicht auf Besserung vorhanden ist, wenn er immer und immer, auch wo er wahr zu sein beginnt, vertrauenslos zurückgewiesen wird.

Wenn nun die Erziehungsgemeinschaft eine gegliederte Vertrauensgenossenschaft sein soll, so müßen auch sowohl die Zöglinge, als auch die Erzieher innerhalb derselben einander vertrauen. Das Vertrauen der Zöglinge unter einander wird durch ungerechte Bevorzugung einiger, durch falsche Vertraulichkeit des Erziehers gegen dieselben, namentlich aber durch Begünstigung eines feigen Angebersystems untergraben. Wenn auch der Zustand einer Anstalt, bei welchem sich ein gegen die Erzieher feindlicher Corporationsgeist ausbildet, der schlimmste ist, so ist doch das Mittel, einen solchen Corporationsgeist durch das Delatorenwesen zu spalten, nicht viel besser; hier

---

*) Vgl. d. Art. Jesuiten, Jesuitenschulen, namentlich aber auch die Constitutiones Soc. Jesu selbst Pars 3, Cap. 1, bes. §. 1.

**) Vgl. K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik Th. 1. S. 218 ff.

***) Tom Brown's Schuljahre. Von einem alten Rugby-Jungen. Nach dem Englischen des Th. Hughes bearb. v. Dr. F. Wagner. Gotha, J. Perthes, 1867.

vielmehr sind die Mittel Trotzendorfscher und Arnoldscher Zucht am Platze. Schon im Hause bildet sich eine gewiße Gliederung älterer und jüngerer Geschwister, schon hier kann das Verhältnis angebahnt werden, daß jenen ein gewißer vertrauensvoller Antheil am häuslichen Regimente eingeräumt wird, natürlich unter elterlicher Dictatur. In jeder Schule aber läßt sich ein derartiges System einführen, das richtig geleitet segensreiche Frucht bringen muß, während die gewohnten Halbheiten, in denen gar kein Ernst der Verantwortlichkeit liegt, nur schlimme Wirkungen haben. In Knabenschulen wird eine derartige Organisation mehr einen staatlichen Charakter tragen, während in Mädchenschulen mehr die Eigenthümlichkeit einer Hausordnung anzustreben ist. — Wären nun zwar die Zöglinge vertrauensvoll mit einander verbunden, die Erzieher selbst aber mistrauten einander, so bliebe unser Bau immer noch unvollendet. Das zeigt sich schon in der engsten Gemeinschaft des Hauses, wenn Vater und Mutter nicht in vollem Vertrauen verbunden sind, wenn ihre Einwirkungen nicht gemeinsamen Ueberlegungen und Entschlüssen entspringen, wenn Heimlichkeiten mit den Kindern stattfinden hinter dem Rücken des einen oder des andren Theils. Auch die Kinder werden dann genöthigt, Partei zu nehmen, auch in ihre Gemeinschaft wird sich das Mistrauen eindrängen. Aehnliches zeigt sich aber auch in jedem Lehrercollegium, in dem der Geist des Vertrauens mangelt. Prägt sich in der Schulleitung ein solches Mistrauen aus, das durch immerwährende kleinliche Aufsicht glaubt Uebelständen vorbeugen oder entgegentreten zu sollen, so mag wohl eine bleierne Ordnung und Regelmäßigkeit erreicht werden, nie aber wird eine freudige Wirksamkeit dadurch hervorgerufen. Wendet sich andrerseits das Mistrauen gegen die Schulleitung, deren redlichste Absichten nun verkannt, deren kleine Versehen zu absichtlichen Kränkungen umgedeutet werden, so werden deren Kräfte lahmgelegt. Ist das Collegium in sich mistrauisch gespalten, so daß nicht der jüngere unerfahrene Mann Rath sucht und suchen darf bei dem älteren erfahreneren, und nicht dieser gern und willig in dem, was er weiß und kann, jenem sich hülfreich erweist; schließen sich nicht die naturgemäß gleichstrebenden zusammen, so bleibt ein solches Collegium ein Conglomerat, dessen moralischer Auseinanderfall auch die Lösung der nur noch mechanischen Verbindung bewirken kann. Ein solcher Zustand im Collegium selbst ist denn auch oft die Ursache, daß zwischen Haus und Schule kein rechtes Vertrauensband sich bilden will. Sieht man in einer Lehrergemeinschaft so wenig Hingebung an die gemeinsame Sache, daß kleinliche Eifersucht des einen gegen den andern entstehen kann, daß solche Verhältnisse nicht einmal den Schülern verborgen gehalten werden, sondern einer oder der andre dieselben wohl gar in die Parteiung hineinzieht, wie soll da das Haus meinen, sich auf sie verlassen zu können? Soll das Haus, das so verschiedene Anschauungen, einen so verschiedenen Bildungs- und Erkenntnisgrad der Schule entgegenbringt, mit Vertrauen an der Schule hängen, so ist vor allen Dingen nöthig, daß diese selbst als eine Einheit erscheint.

Die rechte Stellung nach allen vorher bezeichneten Richtungen hin wird der Erzieher gewinnen, wenn er seinen Beruf als einen hohen Dienst in göttlichem Auftrage auffaßt; wendet er im Hinblick auf das hohe Ziel der Arbeit an jugendlichen Seelen und im Glauben an die redlicher Thätigkeit verheißene göttliche Mithülfe seine Kraft an, befestigt seinen Willen und vertieft immer mehr die Liebe in seinem Gemüthe, und weckt so die Kräfte auch bei dem ihm anvertrauten Zöglinge, so wird ihm der Erfolg nicht fehlen. Das Product einer solchen Erziehung wird dann nicht bloß ein wohlunterrichteter Zögling sein, oder ein wohlgesitteter, wie man zu sagen pflegt, sondern ein willensstarker Mensch, auf den man auch in schwierigen Lebenslagen rechnen kann; aufgewachsen in der stärkenden Atmosphäre allseitig wirkenden Vertrauens, geübt an immer mehr seine Kräfte in Bewegung setzenden physischen, sittlichen und geistigen Aufgaben; gewöhnt mit andern in mannigfacher Gliederung unter steigender eigener Verantwortlichkeit zusammenzustehen. — Nach solchen Grundsätzen müßte natürlich auch vor allen Dingen der zur Erziehung der Jugend bestimmte junge Mensch herangebildet werden unter fester Ordnung, aber nicht allzu ängstlich überwacht und auf Schritt und Tritt geleitet. Niemals kann, wer nicht an Selbstverantwortlichkeit gewöhnt ist, sich auf das freie Spiel seiner Kräfte verlassen und niemals eine zuverläßige Jugend heranziehen. Wie aber die Ueberzeugung von dem hohen Berufe des

Erziehers verbunden mit jener Gott vertrauenden Frömmigkeit die größten Hindernisse überwindet: widerstrebende Gemüther, mangelnde Einsicht und bösen Willen, selbst stumpfe Gleichgültigkeit, das hat Pestalozzi am Beispiel des Glülphi in Lienhard und Gertrud zu zeigen gesucht; und als ein Denkmal solcher Gesinnung und ihrer Kraft stehen in Halle a. S. die Stiftungen August Hermann Franckes da, in denen schon unendlich viele eine segensreiche Erziehung gefunden haben.

**Verwöhnen, verzärteln, verziehen.** Die drei genannten Wörter bezeichnen ein falsches Gewöhnen und Zärteln, ein verkehrtes Ziehen. Letzteres ist offenbar der Hauptbegriff und wird durch die beiden andern näher bestimmt. Fassen wir es daher zuerst ins Auge.

1. Verziehen. Die Verziehung setzt den Begriff der Erziehung voraus. Wo irgend eine Seite des menschlichen Wesens nicht in entsprechender Weise beachtet und gebildet d. h. erzogen wird, da hat eigentlich die Verziehung schon angesetzt. Jedes einseitige Ziehen oder Gehenlassen wirkt verziehend. Wird z. B. die leibliche Kraft und Thätigkeit vorzugsweise geübt unter Zurücksetzung der geistigen Kräfte, wie das häufig bei den niederen Volksclassen der Fall ist, so ist das im Grunde auch Verziehung, sowie umgekehrt, wenn die Vermögen des Geistes einseitig in Bewegung gesetzt werden, auf Kosten des Leibes und seiner Gesundheit, wie denn die Jugend der höheren Stände nicht selten in eine Einseitigkeit hineingezogen wird, die sich später als bloße Stubengelehrsamkeit, als linkisches, unpraktisches Wesen, oder als falsche mit dem wirklichen Leben zerfallene Idealität darstellt. Auch auf dem Gebiete des sittlichen Lebens läßt sich jede Einseitigkeit als Verziehung fassen, sei es, daß der Geist nach seiner religiösen Seite versäumt, also verweltlicht und vererdet, oder hinwiederum in einseitig geistlicher Weise verhimmelt wird. Die wahre Erziehung sucht dem Bedürfnisse des ganzen Menschen gerecht zu werden, sie will ganze Leute ziehen. Wo sie dieses ihr Werk nicht ernstlich anstrebt, da giebt es, soweit nicht der himmlische Erzieher durch seinen Geist und die Schule des Lebens dreingreift, verzogene Leute, verkümmerte Seelen.

So gesehen sind der verzogenen Kinder unabsehbar viele. Doch der Sprachgebrauch nimmt das Wort: verziehen in der Regel in engerem Sinn, in einem Sinne, dabei die Grundkraft elterlicher Erziehung vorzugsweise in Betracht kommt, die Liebe. Es ist eben nicht alles wirklich Liebe, was so aussieht; es giebt auch eine falsche, bloß aus Natur und Fleisch stammende Liebe. „Die falsche Naturliebe," sagt Luther, „verblendet die Eltern, daß sie das Fleisch ihrer Kinder mehr achten, denn die Seelen." Sie kann nicht hart sein aus Liebe, nicht versagen, verwehren aus Sorge für das wahre Wohl des Zöglings, sie läßt sich von dem blinden Gutsein wie von einem Naturtriebe beherrschen, erlaubt, wo verboten, läßt geschehen, wo gewehrt, sieht nach, wo scharf gestraft werden sollte. Damit stärkt sie aber gerade die natürliche Selbstsucht, die in Eigenwillen, Eigensinn, Begehrlichkeit, Genußsucht ꝛc. hervortritt, statt dem Kinde zur Ueberwindung und Beherrschung derselben behülflich zu sein. Sie thut das, weil ihr selbst das Salz der Selbstverleugnung fehlt. Ueber die Ursache dieser verkehrten Liebe giebt uns das Wort Gottes in seiner Lehre von der Sünde genügenden Aufschluß.

Ueber die Art, wie sie ihr Verziehungsgeschäfte treibt, werden wir bei den Abschnitten „verwöhnen" und „verzärteln" Näheres sagen; hier nur zur Bezeichnung derselben noch einige Züge. Die verziehende Liebe ermangelt des klaren Bewußtseins in Beziehung auf das Erziehungsziel: sie ist kurzsichtig, ja blind. Sie will dem Kinde wohl thun, will es vor Schaden schützen; aber sie vergreift sich in den Mitteln. Sie läßt sich mehr von der augenblicklichen Empfindung als von ruhiger Ueberlegung und Besonnenheit bestimmen. Sie dient mehr sich selbst als dem Kinde. Sie läßt sich, statt das Kind zu führen, selbst von dem Kinde leiten. Sie hat keine ruhige, echte Widerstandskraft, ist bald vom Widerspruch, Eigensinn, Trotz oder von Bitten, Schmeicheleien, Thränen des kleinen von seiner Lust oder Unlust tyrannisirten Tyrannen überwunden. Bei dem Charakter der Fleischlichkeit, den sie trägt, ist es begreiflich, wenn sie bisweilen in ihr Gegentheil, in Härte, Zorn, Wuth, ja Grausamkeit umschlägt, um bald darauf, wenn der Sturm vertobt hat, dem erschreckten Kinde mit allem möglichen Lieben und Guten die bösen Worte oder gar Schläge und Stöße wieder zu verzuckern, so daß der kleine Egoist solche Wetterschläge nach und nach erst

nicht so übel findet. Im ganzen wird von der Schuld solcher Verziehung mehr auf die Mütter, als auf die Väter fallen (Muttersöhnchen). Die weibliche Natur ist für diese Gefühlserziehung mehr zugänglich; aber damit ist nicht gesagt, daß nicht auch der Mann trotz seines mehr auf verständige Klarheit, Festigkeit und Thatkraft angelegten Wesens in jene Gefühlspädagogik gerathen könnte, die man bei ihm, eben weil sie schon gegen seine Natur anstößt, weibisch nennen mag. Ebensowenig soll geleugnet werden, daß die weibliche Natur, wo sie sich dem von oben stammenden Geiste der Wahrheit und Liebe erschließt, eine Klarheit und Festigkeit in Behandlung der Kinder, eine heilige Härtung des Willens und Beharrlichkeit in ihren Erziehungsgrundsätzen gewinnen kann, die manchen Mann und Vater beschämt. Es sind uns Fälle bekannt, wo die Mutter der Mann, der Vater das Weib gewesen. Falls sich beide sonst nur wahrhaft verstehen, es treu und redlich mit den Kindern meinen und sich in traulicher Gardinenverhandlung immer wieder zu verständigen wissen, mag das Erziehungsergebnis am Ende doch erträglich ausfallen. Findet aber eine innere Verständigung nicht statt, thut jeder Theil bloß nach seiner Eigenheit, dann können die bedenklichsten Folgen daraus entstehen: Mistrauen gegen Vater oder Mutter, Widersprüche in Befehlen und Anordnungen, Berufung der Kinder je nach Dünken, bald auf des Vaters, bald auf der Mutter Wort, Verbündungen der Kinder mit der einen Elternhälfte gegen die andere; da werden dann „des Menschen Feinde seine Hausgenossen," und das Verderben der Kinder ist fast gewiß.

Neben der falschen Liebe geht gewöhnlich auch eine falsche, weil ängstliche Sorge. Während ein großer Theil der Kinder weit über Gebühr aus den Augen gelassen wird, kehrt sich das bei einem andern wieder um: sie werden zu genau, zu unablässig beobachtet, vor jeder vermeintlichen Gefahr, vor allem beschwerlichen ängstlich gehütet; man läßt ihnen zu wenig Spielraum für die Aeußerung der eigenen Kraft, man commandirt, tadelt, hofmeistert und hobelt beständig an ihnen herum, läßt sie nicht auch etwas wagen, und bringt sie so um die Möglichkeit, Kraft, Geschick, Muth, Unternehmungsgeist 2c. zu gewinnen. Liegt dort bei jenem maßlosen Gutsein der Mangel an wahrer Liebe zu Grunde, so ist es hier zugleich der Mangel an Glauben. Solche ängstlich sorgenden Eltern, wie sie sich besonders in höhern Ständen finden, haben kein Vertrauen auf den lebendigen Gott, sie rechnen nicht auf Schutz und Aufsehen von oben, bedenken nicht die vom Schöpfer in die Natur des Kindes gelegte Kraft, wollen alles selbst und allein thun und bringen damit das Kind um die Gelegenheit, Kräfte zu üben, Erfahrungen zu sammeln und so für die Kämpfe des Lebens vorbereitet zu werden. „Knaben und Jünglinge müßen gewagt werden, um Männer zu werden", sagt Herbart.

Eine schwere Aufgabe ist der Erziehung bei schwächlichen, kränklichen Kindern gestellt. Da ist viel Weisheit und tiefe unterscheidende Liebe erforderlich. Manches kränkliche Kind ist durch allzuzarte Rücksicht, die man auf seinen Zustand nahm, auch zum Schwächling und Kränkling der Seele nach geworden. — Auch einzeln stehende Kinder, ein Knabe unter lauter Schwestern, ein Mädchen unter lauter Brüdern, oder einzige Kinder ohne Geschwister stellen der elterlichen Liebe und erziehenden Weisheit oft eigenthümliche Aufgaben. Einzelne Knaben unter mehreren Schwestern dürften mehr gefährdet sein, da sie bei diesen oft zu viel Entgegenkommen und Nachgeben finden und dadurch leicht anspruchsvoll werden, wenn sich ihnen nicht etwa selbst ein mädchenhaftes Wesen anhängt. Weniger Gefahr lauft wohl das einzelne Mädchen unter mehreren Brüdern. Die Leidensschule, verbunden mit den mancherlei Uebungen dienender Bemühung werden dem von Brüdern umringten Schwesterlein für seinen künftigen Beruf wohl kommen. Daß das Mädchen auch einige Knabenart annimmt, hat bei ihm gewöhnlich weniger zu sagen. Am schwersten dürften einzige Kinder zu ziehen sein. Da hat die wahre Liebe, die wahrhaft treue Sorge Gelegenheit, ein Meisterstück zu machen. Aber die Meister sind nicht eben häufig. Daher kommt es denn, daß einzige Kinder oft auch verzogene Kinder werden, da sie vielfach zu wenig den eigenen Willen brechen, die eigene Lust überwinden lernten. Sie sind nur zu leicht der Hauptgegenstand der Aufmerksamkeit und gewöhnen sich daran, überall besondere Rücksichtnahme anzusprechen. Oder sie werden auch ungebührlich bewacht, beobachtet, gegängelt, und lernen so nicht auf eigenen Füßen

stehen. Es ist nichts kleines für ein Elternherz, in der Kraft des Glaubensgehorsams seinen Isaak dem Herrn zu opfern mit dem klaren Bewußtsein: Lieber kein Kind, als ein verzogenes!

2. Verwöhnen. Hiebei kommt vorzugsweise die Gewohnheit bildende Art der falschen Erziehung in Betracht. Verwöhnen verhält sich zu gewöhnen, wie verziehen zu erziehen. Es ist die falsche, verkehrte Gewöhnung, sei es, daß man die Zöglinge an unrechte Dinge gewöhnt oder sich gewöhnen läßt, oder daß man das in einer verkehrten Weise, mit falschen, unzweckmäßigen, unzureichenden Mitteln thut. Namentlich denken wir dabei gemäß dem oben Gesagten an eine aus fleischlicher Liebe und Sorge stammende Verwöhnung, dabei man dem Kinde nur ihm Angenehmes thut, Unangenehmes aber zu ersparen sucht. Ueber Wesen und Wirklichkeit der Gewöhnung s. diesen Artikel. Sie soll und will dem Zögling das Rechte und Gute zur andern, zur neuen Natur machen, so daß er es mit innerer Willigkeit, wie nach einem Naturtriebe handelnd, vollbringt. Mit dem Gewöhnen an das gute Neue geht aber auch das Entwöhnen von dem anhangenden Alten Hand in Hand. Es ist die Kehrseite der Gewöhnung. Wo man es nicht auf Angewöhnung von allerlei Tugend und Abgewöhnung von allerlei Untugend, also auf ein wohlbedachtes Gewöhnen und Entwöhnen anlegt, da hat eben damit die Verwöhnung angefangen. Kinder, die sich selbst gelassen, die nicht in eine ihres Zieles bewußte gewöhnende und entwöhnende Zucht genommen sind, werden eben damit verwöhnte Kinder, indem sie das Thun und Lassen nach eigenem Dünken und Gelüsten gewohnt werden. Sie sind verwöhnt, weil man sich nie ernstlich und nachhaltig bemüht hat, ihnen aus Trägheit und Bequemlichkeit, aus Eigenwillen und Ungehorsam, aus Begehrlichkeit und Genußsucht, aus Eigenliebe und Eitelkeit, aus Flatterhaftigkeit und Zerstreutheit 2c. herauszuhelfen. Das Entwöhnen aber von diesen Fehlern und das Gewöhnen an die entgegengesetzten Tugenden geht nicht ohne manchen schmerzlichen Schnitt in das Fleisch der Natur, und gerade dieses Wehethun möchte die falsche Liebe und Sorge dem Kinde und sich ersparen. Dies führt uns auf unser drittes Wort:

3. Verzärteln. Damit wird die gewöhnlichste Art der verwöhnenden Verziehung bezeichnet. Die Verzärtelung ist das Uebermaß der Zartheit, mit welcher allerdings das Kind behandelt sein will. Sie sieht jedes Weh des Kindes für ein Uebel an, hat keine Ahnung, daß auch der Schmerz mit gutem Bedacht vom Schöpfer in das Leben des Menschen gepflanzt sei, und sucht alles hart und schmerzlich Berührende von dem Kinde ferne zu halten. Gehen wir sogleich ins Besondere und fassen zuerst das leibliche Leben des Kindes ins Auge. Die zärtelnde Verwöhnung beginnt hier oft schon mit der Muttermilch. Statt das Kind mit dem ersten Tage schon an Einhaltung von Ordnung und Zeit im Genusse seiner Nahrung zu gewöhnen, läßt sich die „gute“ Mutter vom Geschrei des Säuglings leiten. So gewohnt das Kind schon von frühe an die Unordnung in der Nahrung, wird leicht, wenn die „Gute“ zu allem andern dem kleinen Trompeter noch als Dämpfer einen Saugbeutel zum unausgesetzten Lutschen ins Mäulchen steckt, begehrlich, genußsüchtig, mit der Zeit auch genäschig, leckerhaft, will befehlen, nicht gehorchen und wird nicht selten, sonderlich, wenn die schwache Mutter den kleinen Schreier auch fleißig aus dem Bettlein genommen und umgetragen hat, ein wahrer Plagegeist für dieselbe. — So kann die zärtelnde Liebe das Kind verwöhnen durch allzugroße Sorglichkeit in Beziehung auf Wärme und Kälte. Wird das Kind in verständiger Weise unter den Einflüssen von Wärme und Kälte gehalten, sorgfältig, aber nicht ängstlich bewahrt, wird in ihm, wenn es heranwächst, jener tapfere Muth geweckt und genährt, der Hitze und Kälte zu trotzen, so läßt sich der Natur viel bieten. Die Kinder werden wetterfest. Wie ängstlich werden die armen Knaben und Mägdlein oft im Winter eingemummt; wie sorglich warnt manche Mutter: „Nur keine nassen Füße!“ Die Jugend hat auch hierin eine gewiße Unschuld und Unbefangenheit, die man mit zutappender Sorge nicht antasten soll. Der Erfahrene mag vor offenbarem Schaden warnen und wahren; aber die Jugend in ihrer Naturglaubenseinfalt viel zu beschreien, ist nicht räthlich. Wo man sie vor jedem rauhen Lüftlein verwahrt, vor Frost und Hitze hütet und sie immer, wie ein zartes Frachtstück, mit »Posa piano!« und „vor Druck und Nässe zu bewahren!“ versehen zu müßen meint, da wird die Widerstandskraft der Haut mehr und mehr ver-

ringert, sie lernt auf die ihr von außen kommende Hülfe rechnen und verunkostet sich immer weniger mit eigenem Aufwand. Dieser unverständige Schutz macht, wenn er fortgesetzt wird, schlaff, ängstlich, egoistisch und am Ende zu jeder muthigen That, zu jedem Wagnis untüchtig. — Es gehört zu den Vortheilen der Armut, daß ihre Kinder den Gefahren dieser Art von Verzärtelung weniger ausgesetzt sind, als die Kinder wohlhabender und reicher Häuser. Freilich macht gar manchmal die fleischliche Liebe auch bei armen Eltern den Vortheil der Armut wieder zu nichte, indem auch ihre Kinder oft in ihrer Art verweichlicht werden, und andererseits gleicht auch eine verständige Behandlung als Ergebnis gediegener Bildung die Gefahren des Reichthums nicht selten wieder aus, zum Beweise, daß die Ursache der verwöhnenden Zärtelei weniger in den äußeren Verhältnissen an sich, als in dem sittlichen Charakter der Erziehenden liegt. — Dasselbe gilt überhaupt der Fertigkeit gegenüber, welche die Jugend in Ertragung von Anstrengungen und Beschwerden gewinnen soll, und die man als körperliche Abhärtung kennzeichnet. Die neuere Pädagogik hat den Werth der lange versäumten leiblichen Uebung und Stärkung wieder erkannt und durch Einführung des Turnens den Sinn für körperliche Rüstigkeit und Tüchtigkeit zu wecken und zu nähren gesucht. Möge es ihr immer mehr damit gelingen und dem Volk auch in niederen Kreisen der Sinn dafür mehr und mehr aufgehen. Noch aber hat die häusliche Erziehung darin viel zu bessern. Noth und Bedürfnis ziehen zwar wohl einen großen Theil unserer Volksjugend in allerlei Kraftanstrengung und Entbehrung; aber es bleibt in der Regel dabei; von einer bewußten, auf sittliche Selbstbeherrschung gerichteten Gewöhnung ist selten die Rede. Dafür fehlt meistens die sittliche Voraussetzung bei den Eltern. Die Kinder sind, wo nicht Noth und Broterwerb sie zur Thätigkeit nöthigt, meist sich selbst überlassen, gewöhnen sich an Müßiggang oder Tändelei, selbst im Spiele beweisen sie keine Ausdauer. In wohlhabenden und namentlich städtischen Familien kommt noch der Geschmack an guten Bissen, an Süßigkeiten und was sonst behaglichen Genuß gewährt, hinzu. So gewöhnt sich die arme Jugend mehr und mehr, den Werth des Lebens nur nach dem Genuß zu schätzen, den es gewährt, und fleischliches Behagen für das höchste Erdenglück zu halten, — ein Irrthum, der in unseren communistischen Bewegungen eine so bedeutende Rolle spielt. In solchem Garten sinnlicher Verwöhnung wachsen die Schlecker und Schlemmer, die Gutschmecker und Lebemenschen, die Fresser und Säufer und andere grobe und feine Fleischesdiener und -Dienerinnen. Aus dem Mangel an verständiger Gewöhnung zu Anstrengung, Ausdauer und Ertragung von Beschwerden kommen die Weichlinge, die über jede Beschwerde klagen, vor jeder Gefahr zittern, die überall ihr eigen Leben lieben und von von der Größe und Herrlichkeit einer sich hingebenden, opferfreudigen Liebe keine Ahnung haben. „Im Kriege namentlich," sagt K. v. Raumer, „sind abgehärtete, genügsame, nicht verwöhnte Jünglinge den verweichlichten, ungenügsamen, verwöhnten, weit voraus."

Eine besondere Art von Verwöhnung kann die Ueberfülle von Bildungs- und Unterhaltungsmitteln veranlassen, die dem Reichthum für seine Kinder zu Gebote stehen. Wir denken dabei z. B. an jenen Ueberfluß ausgesuchten Spielzeugs, an dem die armen Kinder der Reichen oft gerade das rechte, sich in die Phantasiewelt versenkende Spielen verlernen. Wir denken an die Ueberfülle von Lectüre. Es wird denn doch viel gesunde Kraft verlesen selbst an guten oder wenigstens unschädlichen Büchern, geschweige erst an Büchern ungesunden Inhalts. — Auch das Theater spielt bei der Verwöhnung unserer Stadtkinder, anderer Vergnügungen und Zerstreuungen nicht zu gedenken, eine nicht unbedeutende Rolle. Die wenigen Vortheile, auf die man sich beruft, werden von den zu besorgenden Nachtheilen weit überwogen (s. d. Art. Theaterbesuch). — Mit den geistigen Kräften stehen die Kräfte des sittlichen, des Gewissenslebens in innigem Zusammenhang. Verwöhnt wird in dieser Beziehung das Kind, wenn man es mit der Erfüllung seiner Kindespflichten nicht so genau nimmt, z. B. nicht unbedingten und pünctlichen Gehorsam verlangt und nöthigenfalls erzwingt, wenn man mit ihm accordirt, statt Glauben und Vertrauen zu fordern, wenn man ihm für jede Forderung und Maßregel Gründe auskramen zu müßen meint. Verwöhnt wird es, wenn man es mit Sünden nicht genau nimmt, ihm nicht nach Umständen scharf und ernst die Wahrheit sagt, wenn man seine Eigenliebe, seine Em-

pfindlichkeit schont, ihm jede Selbstverleugnung, Beschämung, Demüthigung ersparen möchte, wenn man es unbedachtsam lobt, seine guten Eigenschaften erhebt, seine Unarten bemäntelt, belacht und so Eigenliebe und überhaupt Eigenleben desselben immer mehr erstarken läßt. Selbst mit Kindern, die bereits in einer gewißen Erweckung des inneren Lebens stehen, hat man sich vorzusehen, daß man mit ihnen nicht allzuviel Umstände mache, nicht durch ein gar zu zartes Einsehen und Eingehen eine gewiße geistliche Verweichlichung veranlasse oder die Eigenliebe, vielleicht gar eine feine Heuchelei befördere. Solche mit übermäßiger Zartheit gepflegten jungen Leute sind später oft der rauheren Wirklichkeit in der Welt gegenüber empfindlich und kommen in ein wehleidiges Seufzen und Sehnen, statt daß sie in freudigem Kampfe ihre Welt bezwängen oder in stillem Muthe ihr Kreuz trügen.

Wir haben bis jetzt die verwöhnende und verzärtelnde Verziehung hauptsächlich mit Rücksicht auf die häusliche Erziehung ins Auge gefaßt, wie sie denn auch da vornehmlich ihr Wesen hat. Die Massenerziehung in Schulen und Unterrichtsanstalten bleibt aber immerhin davon nicht unberührt. Theils treten die im Hause verzogenen Kinder auch in den Bereich der Schule, und da pflegt es manchen Kampf mit den verwöhnten Bübchen und Püppchen nicht nur, sondern auch mit den hinter ihnen stehenden zärtlichen Vätern und Müttern abzusetzen. Ist das Püppchen irgendwie gestraft worden und hat zu Hause geklagt, so ist Feuer im Dach. Da wird denn entweder vor den Ohren des Kindes über den Beschuldigten ohne Verhör zu Gericht gesessen und alles Vertrauen gegen ihn getödtet, oder der Lehrer wird verklagt, von rohen Leuten wohl gar in der Schule aufgesucht und vor den übrigen Kindern mit Vorwürfen überhäuft ꝛc. Glücklich der Lehrer, der Gelegenheit findet, sich ruhig zu verantworten. — Die Sache hat aber auch ihre Kehrseite. Es ist nichts unerhörtes, daß auch der Lehrer in seiner Weise die ihm anvertrauten Zöglinge verwöhnen hilft. Verwöhnt kann eine ganze Schulclasse werden, wenn der Lehrer z. B. die Kräfte der Schüler nicht gehörig spannt, wenn er es mit den Leistungen nicht genau nimmt, wenn er nicht auf unbedingte Stille und strenges Aufmerken hält, wenn er nicht ein möglichst scharfes sich Besinnen und Denken fordert. Verwöhnung in der Schule geschieht, wo man nicht auf klare, bestimmte, sprachrichtige und laute Antworten bringt, durch das dem Lehrer bequeme Anlauten der Antwort den Schülern das eigene Suchen erspart, wo man ungenaue, nach Inhalt und Form unsorgfältige Arbeiten duldet u. dgl. Damit hält natürlich auch die neben der Unterrichtsarbeit hergehende Schulzucht gleichen Schritt. Unter einem „guten Mann" kommen oft schlimme Geister, wie Leichtsinn, Muthwillen, Lug und Trug zur Herrschaft. Eine verzogene Classe ist schon für manchen neu eintretenden Lehrer ein beschwerliches Erbstück gewesen.

Was in Haus und Schule vorgeht, übt mit der Zeit einen Einfluß auf das Ganze des heimatlichen Ortes oder Volkes, wie umgekehrt der Geist eines Ortes, einer Landschaft, eines Stammes und Volkes, ja der Geist der Zeit überhaupt wieder vielfach auf die Bildungsstätten der Jugend zurückwirkt. Stadtkinder z. B. sind häufig den Landkindern gegenüber in Beziehung auf körperliche Kraft und Festigkeit, auf Genüsse aller Art verwöhnt. Unter den Stadtkindern ragen hinwiederum die Kinder großer oder besonders wohlhabender Städte hervor. Ja auf ganze Völker und Zeiten lagert sich wohl je und je ein Geist der Verwöhnung und Verzärtelung, wenn sie die Mittagslinie ihres Culturlebens passirt haben. Da folgt Verweichlichung, Entnervung als ein Zeichen sittlichen Verfalls. Die großen Weltstädte vom alten asiatischen bis zu jedem modernen Babel geben Bilder einer sich durch alles hindurchziehenden und wie ein Aasgeruch aufsteigenden Verwöhnung, daran sich auch unser deutsches Volk spiegeln möge. Tacitus hat einst sein verwöhntes Römervolk auf die naturkräftigen Germanen warnend hingewiesen. Derweil ist bei uns vieles anders geworden.

Es ist uns nun noch übrig, einiges über die Folgen der verzärtelnden Verwöhnung zu sagen, soweit sie nicht schon berührt worden sind. Da ist denn vor allem beherzigenswerth, daß dieselbe in der Regel das Gegentheil von dem erreicht, was sie eigentlich bezweckt. Sie will wohl thun und thut weh; sie will dem Kinde Schmerzen ersparen und bereitet sie ihm; sie schont im Augenblick, und schädigt auf Jahre hinaus, oft auf das ganze Leben. Sie meint Dank zu verdienen und erntet gewöhnlich Undank. Sie wagt für das kurze Wohl des Fleisches ein ewiges Wehe. „Ein verwöhntes Kind,"

sagt schon Sirach (30, 8.), „wird muthwillig wie ein wildes Pferd," oder: „Zärtle mit deinem Kinde, so mußt du dich darnach vor ihm fürchten; spiele mit ihm, so wird es dich hernach betrüben." Man könnte, wenn es die Wahl zwischen zwei Uebeln gälte, fragen, was das weniger Schädliche sein möchte: zu große Härte oder zärtelnde Güte? und es ließe sich ohne Zweifel für jene mehr sagen, als für diese. Dort werden doch Kräfte geweckt, und wie eine schwere Zeit kraftvolle Charaktere bilden kann, so auch eine harte Jugend. Die verwöhnende Güte aber schwächt, erschlafft, zieht nicht freie Männer, sondern Sklaven. — Verzogene Kinder fügen sich schwer in unbequeme Verhältnisse. Wie man sich stets nach ihnen gerichtet hat, so erwarten sie, daß sich auch sonst die Welt nach ihnen richte. Das geschieht nun nicht, und darum werden sie ungeduldig, verdrossen. Verwöhnte Kinder sind mit nichts zufrieden, haben an allem etwas auszusetzen und zu bekritteln. Das vielbeklagte Knechte- und Mägdekreuz hängt sicherlich auch mit der verwöhnenden Erziehung zusammen. Verwöhnte Kinder sind meist unverträgliche Kameraden und Collegen, und machen durch ihre Ansprüche sich und die Ihrigen unglücklich. Verwöhnte Knaben und Jünglinge werden gar leicht unzufriedene, über alles räsonnirende Männer, launische oder tyrannische Ehegatten und schon darum auch schlechte Erzieher ihrer Kinder; verwöhnte Mädchen erliegen gar manchmal den ernsten Aufgaben der Hausfrau und Mutter, oder büßen sonst in getrübter Ehe die Sünde leiblicher oder sittlicher Verzärtelung. Umgewöhnung in späterer Zeit ist eine schwere Sache. Die gute Zeit der Gewöhnung ist eben die Jugend. — Von einem frischen, frohen, weltüberwindenden Lebensmuthe wissen verzogene Kinder, falls sie sich nicht etwa noch durch den Geist Gottes haben zurechtführen lassen, nichts. Der nächste Stoß wirft sie um, und das Seufzen ist ihnen immer näher als das Lachen. Wer weiß, ob nicht der krankhafte Weltschmerz, den wir von philosophisch oder poetisch angelegten Naturen in unseren Tagen da und dort ausgekramt sahen, seine Quelle mit in der verwöhnenden Erziehung hat? Der Aufruhrgeist, der communistische Radicalismus, der gottesleugnerische, nur auf Genuß und Wohlleben gerichtete Sinn, der jetzt leider große Massen kennzeichnet, steht sicherlich auch mit dieser Seite einer falschen Jugenderziehung in ursächlichem Zusammenhang. — Auch auf dem Gebiete des geistlichen Lebens prägen sich oft bedenkliche Spuren einer gewißen Verwöhnung und Verzärtelung aus. Es giebt auch auf diesem Gebiete Kinder, welche aus einer allzusorgfältigen, allzueingehenden und allzurücksichtsvollen Seelenpflege von Seiten der sie Erziehenden Ansprüche und Erwartungen herleiten, die nicht in Erfüllung gehen. Das giebt dann bittere Enttäuschungen, krankhafte Vereinsamung oder sectirende Sonderungs- und Schwarmgelüste. Sie kommen dann schwer zu dem muthigen, in der Welt die Welt überwindenden Glauben, zu der alles vertragenden, hoffenden, duldenden Liebe.

Und solche bitteren Früchte der verwöhnenden Liebe dürfen uns nicht wundern. Ist doch diese falsche Liebe in der That nicht Liebe, sondern vielmehr verhüllte Lieblosigkeit; denn sie ist in ihrem tiefsten Wesen Selbstsucht. — Der biblische Typus verwöhnender Erziehung ist der Hohepriester Eli. Er „predigt" den Söhnen, aber er giebt seinen Worten keinen Nachdruck in ernster Zucht. Es fehlt ihm die heilig zürnende und in nachhaltiger Zucht zurechthelfende Liebe. An ihm und seinen Söhnen stellt sich aber auch die böse Frucht der bösen Saat zur Warnung für alle Zeiten dar. Und was ist das Bezeichnende dieser üblen Kinderzucht? Verziehung, Verwöhnung, Verzärtelung, der Mangel an dem Salze geheiligter Liebe. Wehe einem Volke, wenn dieses Salz in seiner häuslichen oder öffentlichen Erziehung fehlt oder dumm wird!

**Visitation** (vgl. d. Artikel: Inspection, Schulregiment, Schulprüfungen, Schulberichte, Schule, Verhältnis zum Staat, zur Kirche 2c. 2c.). Wir verstehen unter Visitationen, bezogen auf Schulen, Besuche der vorgesetzten, außerhalb der Schule stehenden Behörde oder ihrer Beauftragten an dem Orte der Schule, um den Zustand derselben nach allen Seiten hin zu untersuchen. Damit unterscheiden wir die Visitation (sonst auch Revision genannt) ausdrücklich einmal von der Kenntnis der Schule, welche die Behörde durch bloße Berichte erhält, sodann von den Prüfungen, welche der innerhalb der Schule stehende Schuldirigent über die einzelnen Classen anzustellen für gut findet. Das Verhältnis, in welchem diejenige Beaufsichtigung, welche auf bloße Berichte sich gründet, zu derjenigen steht, welche autoptisch-visitando geschieht, ist schon in dem Artikel „Schulberichte" beleuchtet, es ist dort gezeigt

worden, daß Bericht und Visitation einander ergänzen. Durch die Visitation wird eine unmittelbare Anschauung der Personen und Verhältnisse gewonnen, welche ein Bericht nie ganz zu ersetzen vermag. So wird es daher oft vorkommen, daß die Schäden einer Schule erst durch die Autopsie des Visitators recht zu Tage kommen, oder auch, daß die Leistungen einer Anstalt, eines Lehrers erst dann in ihrem wahren Lichte erscheinen, wenn man sie mit eigenen Augen sieht. Auf der andern Seite liegt auch die Möglichkeit von Täuschungen vor, sei es, daß der Visitator nicht ohne Voreingenommenheit und Einseitigkeit an sein Geschäft geht, oder daß der, welcher visitirt wird, es versteht und darauf anlegt, die glänzende Seite seiner Thätigkeit hervorzukehren, das Schadhafte zu verdecken und zu beschönigen, oder gar den Visitator positiv zu täuschen. In letzterer Beziehung läßt sich durch ein gründliches, aufmerksames und wachsames Verfahren des Visitators manches, wenn auch nicht alles verhüten. Gegen Schwächen des Visitators aber kann ein periodischer Wechsel in der Person Sicherheit gewähren. Das beste Correctiv für alle solche Mängel liegt darin, daß die vorgesetzte Behörde auch in der Lage ist, über die örtlichen, zeitlichen und persönlichen Beschränktheiten hinwegzusehen und die einzelne Person, um die es sich handelt, in ihrer ganzen Wirksamkeit, abgesehen von dem Moment der Visitation, kennen zu lernen und zu beurtheilen. Andere Staatsdiener und Beamte freilich stehen in einem viel lebhafteren Verkehr mit der vorgesetzten Behörde, als die Männer der Schule, welche ihre Thätigkeit mehr nach unten führt als nach oben, und welche Monate lang in ihren Schulzimmern walten können, ohne daß von ihrem Wirken nach außen und oben etwas verlautet. Daher kommt es auch, daß die Visitationen in anderen Zweigen des öffentlichen Lebens viel seltener vorkommen, als im Leben der Schule oder der Kirche. Es ergiebt sich hieraus auch für das Gebiet der Schule, daß Visitationen in dem Maße angezeigt sind, als die Aufsichtsbehörde nicht anderweitige Gelegenheit hat, der Amtsführung des untergeordneten Beamten auf den Grund zu sehen. Je lebhafter der Verkehr zwischen beiden Theilen ist, um so leichter wird die Visitation entbehrt werden können und um so seltener wird sie eintreten. Je unmittelbarer in räumlicher Beziehung die Behörde dem Beamten nahe steht, desto weniger macht sich das Bedürfnis autoptischer Einsicht, welche ja stets geübt werden kann, geltend. Endlich je höher, freier und selbständiger ein Dienstverhältnis ist, desto weniger wird es die Controle einer Visitation über sich ergehen lassen.

In dieser Beziehung kann die Frage erhoben werden, ob denn an den Volksschulen auf dem Lande der Act einer Visitation durch die Localschulbehörde nothwendig sei, da ja diese in der nächsten Nähe der Schule ihren Sitz hat und sich täglich und stündlich von deren Zustand überzeugen kann. Indessen wird wohl ein solcher Act nicht zu entbehren sein, wenn man auch zugestehen möchte, daß es zu viel ist, denselben zweimal im Jahr eintreten zu lassen. Die Localschulinspection erfährt zwar manches über die Schule aus dem Munde der Eltern, der Kinder, durch den persönlichen Verkehr mit den Lehrern. Allein diese Mittheilungen sind doch mehr zufälliger Art, sie sind theilweise nicht zuverläßig, keinenfalls aber so umfassend, daß sie die Anschauung ersetzen könnten, welche man da erhält, wo man sich mitten in das Leben der Schule hineinversetzt sieht. Es wäre aber störend für den Gang des Unterrichts, würde auch zerstreuend auf die Schüler einwirken, wenn die Mitglieder der Localschulbehörde, einer um den andern, die Schule besuchen und aus diesen Besuchen ein Bild von derselben gewinnen wollten. Eine Visitation durch die vorgesetzte Behörde, wenn es auch nur die des Ortes ist, hat überdies immer die Bedeutung eines feierlichen Actes. Die Wirkung solcher öffentlichen Acte aber ist nicht zu unterschätzen. Die Gemeinde sieht bei der Visitation durch ihre eigene Behörde die Schule auch an als ihre eigene Anstalt, sie lernt sich damit als mit einer wichtigen Gemeindeangelegenheit beschäftigen. Das Interesse dafür hebt sich, und sie wird geneigter, Opfer dafür zu bringen. Die Schüler aber werden angespornt, sich zusammenzunehmen, sich Anerkennung zu verschaffen, ihren Eltern und Lehrern Ehre zu machen. Ein solcher Act, der sich über die Alltäglichkeit erhebt, die Schule gleichsam in eine höhere Sphäre versetzt, sie in einer Stellung erscheinen läßt, in der sie die besondere Aufmerksamkeit und Fürsorge der Ortsobrigkeit auf sich zieht, kann nur von wohlthätiger Einwirkung auf das Leben der Schule sein, wenn die rechte Weihe und Würde dabei obwaltet. — Von weit größerer Bedeutung

sind freilich auch für die Volksschulen die Visitationen durch die Kreis- und Provincialschulbehörden, mögen sie nun von Fachschulmännern oder von pädagogisch gebildeten Geistlichen vorgenommen werden, da diese Visitatoren nicht nur als sachverständig anzusehen, sondern auch durch die ihnen zu Gebot stehende Uebersicht über eine größere Anzahl von Schulen und die damit gegebene Vergleichung der Leistungen in der Lage sind, ein freieres und richtigeres Urtheil sich zu bilden. Die persönliche Kenntnisnahme, welche die Schulkundigen auf ihren Inspectionsreisen von den Zuständen und Bedürfnissen der Schulen und Lehrer an Ort und Stelle nehmen, kann nicht anders als fördernd auf das Gedeihen des Schulwesens einwirken.

Je wichtiger und umfassender aber eine Anstalt ist (wir denken dabei zunächst an städtische Volksschulen, Mittelschulen, niedere Bürgerschulen), um so weniger kann ein Grund eingesehen werden, warum sie nicht von Zeit zu Zeit einer Visitation unterliegen sollte. An jeder größeren Lehranstalt gehen im Laufe der Jahre Veränderungen vor, welche geeignet sind, nicht nur ihre Physiognomie, sondern auch ihren Charakter zu alteriren, und deshalb die Erneuerung der Gesammtanschauung derselben wünschenswerth machen. Berichte ersetzen, wie schon bemerkt, die lebendige Anschauung nicht. Oeffentliche Prüfungen, die eben wegen ihres öffentlichen Charakters keine gründliche Untersuchung gestatten, ebensowenig. Durch die Resultate der Centralprüfungen aber erhält man wohl Kunde von den Leistungen einzelner Lehrer und Classen, aus welchen die Geprüften zunächst hervorgehen, aber ein Gesammtbild der ganzen Anstalt wird dadurch nicht gewonnen. Ebensowenig lernt man die Mittel und Wege kennen, durch welche jene Resultate erzielt werden, oder die Hindernisse, welche mangelhafte Ergebnisse zur Folge haben. Es kommt überhaupt auch der Zusammenhang einer Anstalt mit ihrer Umgebung in Betracht, welcher doch nur durch persönliche Anschauung und Nachfrage erhoben werden kann. Auch die Lehrmittel sind von solcher Wichtigkeit, daß denselben wohl von Zeit zu Zeit durch die vorgesetzte Behörde einige Aufmerksamkeit geschenkt werden darf. Die Locale können ungenügend, im Zerfall, dunkel 2c., die Gegenstände selbst verkommen, verdorben, bestaubt, veraltet 2c. sein. Ein einziger Blick in ein solches Local und seinen Inhalt eröffnet ein besseres Verständnis, als viele und lange Berichte. Endlich giebt nur eine Visitation durch den damit verbundenen Durchgang den einzelnen Lehrern Gelegenheit, in offener und vertraulicher Weise ihr Herz gegen den Visitator auszuschütten, ihre Anliegen vorzutragen, sich über Dinge und Verhältnisse auszusprechen, über welche sie sonst wohl immer geschwiegen hätten, und dabei der Behörde einen Blick in Gebiete zu eröffnen, die ihr ohne dies wohl verborgen geblieben wären. — Man wird nicht einwenden wollen, in solchen Visitationen liege ein Mistrauensvotum gegen die Lehrer und Vorstände solcher Anstalten. Das würde zu viel beweisen und dahin führen, daß man in vertrauensseliger Voraussetzung, es werde überall alles recht besorgt, nirgends Visitationen vornehmen dürfte. Die Vermuthung menschlicher Schwäche und Unzulänglichkeit liegt allerdings dieser ganzen Einrichtung zu Grunde. Dies ist aber gewiß keine unberechtigte Vermuthung. Müßen doch selbst Minister den Abgeordneten des Volks Rede stehen, ihre Geschäftsführung nach allen Seiten prüfen lassen, den Commissionen ihre Acten mittheilen und auf Interpellationen Antwort geben! Hier ist weit mehr als Visitation und hier ist wiederum weit mehr als Lehrer und Vorstände von Schulanstalten. Uebrigens hat die höhere Staatsbehörde auch noch einen anderen Grund, wenn sie Beamte als Visitatoren abordnet. Es ist ihr, auch dann, wenn sie voraussetzen kann, daß alles ordnungsmäßig geschieht, von besonderem Werth, durch persönliche Anschauung eines aus ihrer Mitte sich ein lebendiges Bild zu verschaffen von dem Geschäftsbetrieb eines oder mehrerer Beamten, insbesondere von dem wirklichen Leben einer Schule, wie die Arbeit von den untersten Stufen an in geregeltem Gang und zweckmäßigem Ineinandergreifen sich fortsetzt und endlich in ihrer Spitze vollendet. Es ist das besonders da, wo nicht alles nach einer Schablone zugeschnitten, sondern eine Freiheit der Bewegung gestattet, einem bunteren, mannigfaltigeren Leben Raum gegeben ist, nach manchen Seiten hin ein Schauspiel von hohem Interesse. — Zu einem Object für Visitationen eignet sich aber die Schule ganz besonders, weil ihre Wirksamkeit eine stille ist und fast ganz innerhalb ihrer vier Wände verläuft, während die Thätigkeit anderer öffentlicher Diener ihren Schauplatz auf dem Markt des öffentlichen

Lebens hat und so auch unter der Controle der Oeffentlichkeit steht. Was von der Schule verlautet, ist an sich sehr weniges und beruht doch meist auf der wenig zuverläßigen Aussage der Schüler. Nur die kirchlichen Katechesen, die aber meist, wenigstens in den Städten, von den Erwachsenen wenig besucht werden, geben einen gewißen Einblick nicht nur in die religiösen Kenntnisse der Kinder, sondern auch in die ganze Haltung derselben. Auch die öffentlichen Prüfungen unterbrechen einigermaßen jenes Stillleben. Sie sind aber eben Acte der Visitation, obwohl sie allein dieselbe nicht zu ersetzen vermögen. Am wenigsten ist selbstverständlich dies der Fall an größeren Anstalten, welche ihre Schüler auf höhere Stufen fortführen, welche aber ebendeswegen nicht mehr in den Kreis unserer Betrachtung fallen.

Den vorstehenden Ausführungen nun entsprechen, was die Volksschulen betrifft, in Deutschland überall die thatsächlichen Verhältnisse. Visitationen durch die Localschulbehörden finden überall statt, ein-, auch zweimal im Jahre, sei es nun, daß dieselben den Geistlichen nur unter ihre Mitglieder zählen, oder daß der Geistliche der Vorstand ist und dabei alles wesentliche in seiner Hand hat (vgl. Kirsch, Volksschulrecht II. S. 460—475). Neben diesen Visitationen der Localschulbehörden bestehen aber Visitationen der Bezirksschulinspectoren, seien dies nun die Superintendenten und Decane, oder andere hiezu befähigte geistliche oder (was ja jetzt nicht mehr selten ist) nichtgeistliche Pädagogen oder sachkundige Mitglieder der Oberschulbehörde (Kirsch a. a. O. S. 386 ff.). Bei diesen Visitationen, welche sich periodisch, bald jährlich, bald alle zwei oder drei Jahre wiederholen, pflegen die oben berührten Momente alle in Frage zu kommen. Es werden die inneren und äußeren Verhältnisse der Schulen zum Theil nach einem detaillirten Fragenplan (s. a. a. O. S. 390) untersucht und findet insbesondere eine Superrevision der von Localschulbehörden vorgenommenen Visitationen statt. In manchen Ländern, wo Generalsuperintendenten bestehen (so in Preußen und Württemberg), haben diese über den Bezirksschulinspectoren noch eine Inspection höherer Instanz zu üben. Sie haben zu diesem Zweck theils regelmäßige Visitationen vorzunehmen und den Cyklus derselben in ihrem Bezirk in einem Zeitraum von längstens 4—6 Jahren zu vollenden, theils aber können sie auch außerordentliche und unvermuthete Visitationen veranstalten (Kirsch a. a. O. S. 376).

Wenden wir uns von da zur Beantwortung der Frage, in welcher Weise das Geschäft des Visitirens am besten besorgt wird. In dem Begriff der Visitation liegt das wesentliche Merkmal des Besuchs; der Visitator der Schule erscheint an dem Orte derselben, um sich persönlich durch unmittelbare Anschauung über ihren Zustand zu unterrichten. Die Visitation wird also hauptsächlich diejenigen Verhältnisse und Zustände ins Auge fassen, welche vorzugsweise durch persönliche Anwesenheit erkannt werden und für deren Darstellung der schriftliche Bericht nicht ausreicht. Dahin gehören vorerst alle äußerlichen Angelegenheiten der Schule, die ökonomischen Verhältnisse, die Untersuchung der Schulkasse, wo eine solche vorhanden ist, die Einsichtnahme der Localitäten, der Schulzimmer, der Wohnung der Lehrer, die Besichtigung der Sammlungen, der Bibliothek, der Apparate, der Registratur, der Protokollbücher, der Schuldiarien, ferner die Untersuchung der Schülerhefte in Beziehung auf Sauberkeit, Schrift, Regelmäßigkeit, Ordnung, Umfang, Zweckmäßigkeit der darin verzeichneten Aufgaben. Dahin gehört ferner die Stellung der Lehrer zu der Gemeinde und den Gemeindebehörden, zu den übrigen Beamten des Ortes, insbesondere zu den Collegen, die ganze Haltung der Lehrer gegenüber von den Schülern, der Ton ihres Unterrichts, andererseits das Verhalten der Schüler gegenüber von den Lehrern, die Beobachtung ihrer Gewöhnungen im Kommen und Gehen, Sitzen und Stehen, Reden und Schreiben, Antworten und Einhelfen 2c. 2c. Zur Bestätigung oder Controle der Angaben des Berichts dient die Visitation namentlich in Beziehung auf die Gegenstände des Unterrichts, das Einhalten und Ineinandergreifen der verschiedenen Stufen, Abtheilungen und Classen und das Erreichen des vorgeschriebenen Lehrzieles in den verschiedenen Fächern. Es muß sich hier durch die Visitation erproben, ob die Abtheilungen nicht zurück sind, ob sie ihrer Aufgabe nicht vorgreifen, ob der einzelne Lehrer sich über die Leistungen seiner Schüler und seine eigenen nicht in einer Täuschung befindet, ob er nicht falsche Wege einschlägt, die Schüler richtig anzufassen versteht, sich eines gebildeten Vortrags befleißt, sich seine Fortbildung angelegen sein läßt. In allen diesen

Beziehungen erhält man durch die Berichte allein keinen genügenden und zuverläßigen Aufschluß. Vielmehr ist es recht eigentlich die Visitation, deren Eintreten hierin angezeigt ist. Es ergiebt sich aber auch sofort, daß dieselbe durch einen Mann vorgenommen werden muß, welcher die richtige wissenschaftliche Einsicht und pädagogische Erfahrung besitzt, zu dem die Lehrer von vornherein das Vertrauen haben, daß seinen Winken, Rathschlägen und Anweisungen ein entschiedener Werth beizulegen ist, der also bei den Lehrern Auctorität genießt, mit einem Wort durch einen Fachmann und Sachverständigen.

Als Zeit der Visitationen wäre wohl das Ende des Schuljahrs, oder das letzte Drittheil desselben die angemessenste. Es kann offenbar das Maß der Leistung besser erhoben werden, wenn die Schüler einen Curs nahezu durchlaufen haben, als wenn sie denselben eben beginnen. Die Art des Lehrers und seine Behandlung der Schüler läßt sich freilich zu jeder Zeit erheben, nicht aber die Erfolge. Die Frage, wie oft die Visitationen sich wiederholen sollen, wird am einfachsten dahin beantwortet, sie sollen weder zu oft, noch zu selten abgehalten werden, vielmehr in regelmäßigen Zwischenräumen in einer bestimmten Reihenfolge stattfinden, ohne außerordentliche Fälle, welche eine Ausnahme erheischen, abzuschneiden. Jede Visitation bringt immerhin eine Störung in den Verlauf des Unterrichts. Solche Störungen sollte man also nicht zu oft eintreten lassen. Die häufige Wiederholung vereitelt auch den Zweck, stumpft ab und stellt diese Acte leicht in die Reihe des Gewohnheitsmäßigen. Finden aber die Visitationen zu selten statt, und es geschieht dies leicht da, wo nicht ein geregelter Cyklus eingeführt ist — so vermindert sich ebendamit für die Behörde die Kenntnis der Anstalten. Hiemit ist auch schon über die Frage entschieden, ob die Visitationen angesagt werden oder unangemeldet stattfinden sollen. Findet nämlich ein regelmäßiger Cyklus statt, so machen die einzelnen Schulen selbst die Rechnung, wann die Reihe an sie kommt, und können sich also vorbereiten. Der Tag, an dem visitirt wird, ist dann wohl gleichgültig, mag dies angesagt werden oder nicht. Doch wird das Ankündigen immer die Regel bilden, da doch, besonders an größeren Anstalten, einige Vorbereitungen getroffen werden, die Gemeindebehörden u. s. w. unterrichtet sein müßen. Unangemeldete Visitationen anzuordnen kann die Behörde immerhin sich vorbehalten, wenn sie glaubt, daß für diese oder jene Schule eine Ueberraschung angezeigt sei, oder wenn sie auch nur den Wunsch hat, einmal diese oder jene Schule im Werktagsgewande anzuschauen. Aber zum Grundsatz sollte die mistrauische Anschauung, welche in unangemeldeten Visitationen immerhin liegt, doch nicht erhoben werden.

Es erübrigt noch, über den Modus der Visitationen uns auszusprechen, d. h. über die Gegenstände, auf welche die Visitation sich beziehen soll, und über die Mittel, durch welche der Visitator seine Erhebungen zu machen hat. Daß als Gegenstände der Visitation sich diejenigen in erster Reihe anbieten, welche bloß durch persönliche Anschauung erkundet werden können, ist schon bemerkt. Es gehört hierher auch der Durchgang, welcher mit den einzelnen Lehrern vorzunehmen ist, und bei welchem der Visitator einerseits die Wünsche derselben entgegennimmt, andererseits dem Lehrer seine Desiderien mittheilt, seine Ausstellungen macht, Anerkennung spendet, Aufklärungen sich erbittet, nach dessen Studien sich erkundigt. Bei einer umfangreicheren Visitation größerer Lehranstalten wird auch wohl zum Schluß eine Lehrerconferenz abgehalten, in welcher der Visitator über seine Warnehmungen, soweit sie allgemeiner Natur sind, sich ausspricht; es mag auch in solchen Fällen passend erscheinen, den ganzen Actus mit einer Ansprache an die versammelten Schüler zu schließen. Hieher gehören auch die Besprechungen, welche der Visitator mit den Ortsschulbehörden, sei es in corpore, sei es mit einzelnen, insbesondere den weltlichen und geistlichen Ortsvorstehern zu pflegen hat, in welchen er theils über das Ergebnis der Visitation sich ausspricht, soweit er dies für sich allein für passend erachtet, theils aber auch Gegenstände des Unterrichts, der Erziehung, der Organisation zur Verhandlung bringt, für welche eben eine mündliche Besprechung ihm aufgetragen war, weit schneller zum Ziele führend, als schriftliche Berichte und Erlasse. — Daneben giebt es aber noch ein großes Gebiet, auf welchem die Visitation nicht sowohl Aufklärung giebt, als vielmehr eine Probe anstellt, eine Bestätigung dessen sucht, was in den Berichten gesagt ist und in den Anordnungen gefordert wird. Der Visitator will sich durch eigene Anschauung über die

Leistungen der Lehrer und Schüler unterrichten und so ist mit jeder Visitation eine Prüfung verbunden. Diese Prüfung wird theils eine mündliche, theils eine schriftliche sein. Nur liegt es in dem Wesen der Visitation, daß auf die mündliche Prüfung der Hauptnachdruck gelegt wird, sofern die schriftlichen Leistungen der Schüler auch aus deren Heften erkannt werden mögen. Allein die Durchsicht der Hefte gewährt da keine genügende Einsicht in diese Leistungen, wo die Hefte bloße Reinschriften sind. Es ist daher nothwendig, daß schriftliche Arbeiten von den Schülern bei der Visitation geliefert werden, bei denen man versichert sein kann, daß sie ihr eigenes Werk sind. Diese Arbeiten müßen nothwendig unter Custodia (nicht des Classenlehrers), oder unter den Augen des Visitators gefertigt werden. Zu schriftlichen Prüfungen eignen sich da, wo Fremdsprachen gelernt werden, am besten Themen zum Uebersetzen ins Lateinische, Französische u. s. w. Für die Volksschule (und die gewöhnliche Fortbildungsschule) tritt als schriftliche Leistung bei Visitationen neben das Dictat das schriftliche Rechnen, auch fängt bereits der Aufsatz (Geschäftsaufsätze z. B.) an sich Platz zu erobern.*) Aufgaben aus der Arithmetik empfehlen sich deshalb zur schriftlichen Bearbeitung weil bei der bloß mündlichen Prüfung die Schüler oft hier mehr als anderwärts augenblicklich consternirt sind und so schüchterne oder langsamere Naturen gegenüber von kecken oder rascheren Individualitäten in unverdienter Weise zu kurz kommen. Alle diese Themen sind selbstverständlich von dem Visitator selbst zu stellen. Die Correctur kann auch der Lehrer besorgen, da dem Visitator kaum während der Visitation selbst die Zeit dazu übrig bleibt, dabei auch das Verfahren des Lehrers beim Corrigiren selbst unmittelbar der Cognition des Visitators sich darstellt. — Bei der mündlichen Prüfung, welche sich in der Regel auf alle Fächer erstrecken sollte, handelt es sich von den Leistungen des Lehrers und der Schüler. Was die ersteren betrifft, so sollte der Visitator theilweise den Lehrer examiniren lassen und dessen ganze Art zu lehren und seinen Verkehr mit den Schülern beobachten, ohne ihn zu unterbrechen, vorkommende Anlässe zu Ausstellungen für den Durchgang sich vorbehaltend. Aeußerungen der Anerkennung oder des Tadels der Schüler mag er einstreuen, letzteren jedoch mit Milde und Vorsicht aussprechen, damit Schüler und Lehrer nicht eingeschüchtert werden. Hat aber der Lehrer eine Zeit lang examinirt, so ist es am Platze, wenn auch der Visitator nun die Sache in die Hand nimmt, entweder um zu zeigen, wie er die Sache behandeln würde, oder um eine Nachlese zu halten, Uebergangenes zu besprechen oder Vorgekommenes weiter zu erläutern. Zu diesem Zweck empfiehlt es sich auch, jedoch nur bei schon erstarkten Schülern, denselben etwas noch nicht vorgekommenes vorzulegen, um zu sehen, wie sie sich prima vista dabei zurecht finden. Sonst wird die mündliche Prüfung immer bereits Vorgekommenes zum Gegenstand haben. Bei dem ganzen Geschäft der mündlichen Prüfung aber wird der Visitator sein Augenmerk nicht nur darauf richten, ob der Lehrer der Sache mächtig und um seine Weiterbildung bemüht ist, sondern auch, wie er den Gegenstand anfaßt und behandelt, wie er mit den Schülern verkehrt und wie sich die Schüler dazu verhalten, mit einem Worte, er wird den Lehrton und den Schulton beachten. Es handelt sich hier einerseits von dem Ernst und Eifer, von der Kraft und Lebendigkeit, von der Humanität und Würde, von dem katechetischen Geschick, von der Achtung und Auctorität des Lehrers, andererseits von der Aufmerksamkeit und dem Interesse, von der Zucht und den Gewohnheiten, insbesondere von der Ausdrucksweise, der Sprache und dem Vortrag der Schüler, wie er nicht bloß beim Wiedergeben des Memorirten, sondern überhaupt in allen Antworten der Schüler, und besonders beim Lesen sich kund giebt. Aus der aufmerksamen Beobachtung aller dieser Momente wird der Visitator sich dann ein Gesammtbild von der Schule entwerfen können. — Der Act der Visitation selbst aber soll mit Ernst und Würde, mit Interesse und Sachkenntnis, mit Humanität und Freundlichkeit vorgenommen werden. Wo der Visitator gähnt oder gar schläft, wo er schwatzt oder

*) Ja wir haben von Versuchen zu berichten, in welchen schriftliche Aufgaben aus 5 bis 6 Fächern (Biblische Geschichte, Dictat, Aufsatz, Rechnen, Geschichte, Geographie) von sämmtlichen Schulen eines Bezirks ausgearbeitet, eingefordert und durch Bezirkscommissionen corrigirt und beurtheilt wurden.

allotria treibt, wo er poltert und schmält, wo er Langeweile oder Leichtfertigkeit zur Schau trägt und bei jedem Unfug durch die Finger sieht, wo er sich pädagogische oder wissenschaftliche Blößen giebt, da würde die Visitation besser unterbleiben. Im übrigen verweisen wir auf den „Rechenschaftsbericht eines alten Schulvisitators" (des Prälaten Hauber in Ludwigsburg) in den „Neuen Blättern aus Süddeutschland für Erziehung und Unterricht" von Burk-Hory, Jahrg. 1873, Heft 2—3, das Beste, was wir über Visitiren gelesen haben.

**Vocationsdecret**, —urkunde = Anstellungsdecret s. Anstellung.

**Volkslied.** Die Frage ist für uns hier diese: ob und in welcher Weise das Volkslied für das Jugendalter als Bildungsmittel zu gebrauchen sei? wobei sowohl die poetische als die musikalische Seite in Betracht kommt. Die edelste Gattung des Volkslieds, den Choral, lassen wir unerörtert, da das Nöthige hierüber schon in den Artikeln Gesang und Gesangbuch gesagt ist. — Gehen wir zunächst von der Melodie aus — denn ein Volkslied, das nicht gesungen wird, ist ein non ens, im Volke selbst erhält es sich immer nur durch seine Melodie —: so bietet die Leichtigkeit der Ausführung, das Einfache, Ohrenfällige des Volksliedes, das auch dem nicht musikalisch geschulten Sänger das Secundiren sehr leicht macht, die erwünschte Gelegenheit, dem Kinde, sobald nur sein Stimmchen feste Tonfolgen zu Stande bringt, solche Melodien zu geben, die es augenblicklich fassen und nachsingen kann, ja die es ungeheißen zum eigenen Vergnügen nachsingt. Der Text ist ihm dabei meist Nebensache. Wenn es mit dem Singenlernen Ernst wird, dürfen Volkslieder nicht mehr der einzige Stoff sein, der im Unterricht und zum musikalischen Genuß verwendet wird, weil sonst Gehör und Stimme für die mannigfacheren und höheren Gattungen nicht ausgebildet würden; aber ein werthvoller Theil des Gesanges bleibt das Volkslied auf allen Stufen. Wie so manchmal bei Gesangfesten ein Volkslied, gut gesungen, als echte Perle aus allen Productionen hervorglänzt, so haben ja unsere größten Meister immer wieder aus diesen Quellen geschöpft. Für Kinder vollends sind die Volkslieder den expreß componirten Kinderliedern („man merkt die Absicht und wird verstimmt," heißt es so oft bei diesen) durchschnittlich vorzuziehen.

Muß aber für die Jugend aus der Masse der uns zu Gebot stehenden Volksmelodien eine sorgfältige Auswahl getroffen werden, weil auch in diesem Stück für die Kinderwelt nur das Beste gut genug ist: so tritt jene Nothwendigkeit in noch höherem Grad in Bezug auf die Texte ein. Ein großer Theil derselben ist bekanntlich erotisch. Nun singen zwar namentlich jüngere Kinder auch ein Lied wie „Muß i denn, muß i denn zum Städtele 'naus, und du mein Schatz bleibst hier" in aller Unschuld hin, sie denken sich eigentlich nichts dabei. Aber sobald derlei Sachen in einer Schule, also ex officio gesungen werden, fühlen die Kinder selbst, daß das nicht paßt; der Lehrer muß doch, was sie singen, auch mitsingen können, und je höher er in ihren Augen dasteht, um so weniger würde es mit seiner Würde harmoniren, solches Liebesgetändel mitzumachen. Ebenso sind selbstverständlich alle Trinklieder auszuschließen. Läppisches Zeug, da hinter der Posse auch nicht ein Funke Witz steckt, ist des Singens ohnehin nicht werth. — Um von Liedern mit unpassenden Texten doch die Melodie für die Jugend benutzen zu können, hat man ihnen häufig andere Texte unterlegt; wir finden dergleichen noch in neuesten Schulliedersammlungen. Praktisch ist das aber nicht, denn die Kinder hören die Originaltexte sonst im Leben und machen sich dann darüber lustig, daß man ihnen derlei Dinge verheimlichen wolle. Besser geht es an, dem Haydn'schen Kaiserlied einen deutsch-nationalen Text zu unterlegen, weil man es hier gar nicht zu verhehlen braucht, daß eine Travestirung vorgenommen worden.

Ziehen wir aber auch alles aus obigen Gründen ungeeignete ab, indem ja, soweit es überhaupt singenswerth ist, im späteren Leben für den jetzigen Schüler Zeit genug dazu übrig bleibt, so ist der Schatz der Volkslieder noch immer so reich, daß die Jugend auf allen Stufen damit versorgt werden kann. Frühlingslieder, Wanderlieder, Turnlieder, Jagdlieder u. s. w. können auch, wenn z. B. die letzteren noch keine praktische Anwendung finden, ja für manche ihr Leben lang zu keiner solchen gelangen können und sollen, dennoch gebraucht werden; dasselbe gilt von manchen Soldatenliedern, zumal wenn sie eine vaterländische Bedeutung haben, sei es als historische Lieder, sei es, weil sie der rechte Ausdruck für die Stimmung der Gegenwart sind.

Dies führt uns auf die vaterländischen Lieder, die außer dem allgemeinen Werth volksthümlicher Poesie und Musik noch den besonderen haben, daß sich das Nationalgefühl an ihnen stärkt und der Jugend besser einprägt, als durch patriotische Declamationen. Was ein im rechten Augenblick einschlagendes Volkslied für eine Nation werth ist, das hat Max Schneckenburgers „Wacht am Rhein" gezeigt; es ist ein erfreuliches Zeichen der Zeit, daß jetzt auch die Staatslenker für solche Elemente des nationalen Lebens ein klares Verständnis und Interesse gewonnen haben. — Es gab eine Zeit, in welcher das Volk seine eigne Geschichte nur in Form des Liedes bewahrte und kannte, das von Mund zu Mund gieng und arglos Dichtung und Wahrheit mischte. Diese poetische Historiographie hat sich auch neben den Chronikschreibern und den Geschichtsbüchern erhalten; wir finden sie zusammengestellt in dem Werke: Fr. L. von Soltau's deutsche historische Volkslieder — erstes Hundert, Leipzig 1836, zweites Hundert 1856. In unsern Tagen wird nun niemand verlangen, daß die vaterländische Geschichte in der Volksschule in dieser volksthümlichen Form, nämlich mittelst der Volkslieder aus allen Jahrhunderten gelehrt werden soll; wohl aber bilden sie zum Geschichtsunterricht auf seinen verschiedenen Stufen eine werthvolle Zugabe, die der lernenden Jugend nicht bloß mit ihrem poetischen Reize zusagt, sondern auch die Data der Geschichte belebt und dadurch einprägt. Hat sich vollends eine nationale, provinciale oder locale Geschichtserinnerung in einem Volks- oder Kinderfest erhalten, so darf ja das die Tagesgeschichte feiernde Lied nicht fehlen (vgl. Süddeutscher Schulbote 1851. S. 58).

Um noch kurz auf andere Gattungen des Volkslieds einen Blick zu werfen, so werden die Räthsellieder, die schon im Mittelalter das Volk liebte (s. Uhland, Sammlung alter hoch- und niederdeutscher Volkslieder I. S. 3 und viele andere), sich wohl als Spiel unter der Volksjugend forterhalten, ohne im Unterricht oder Schulleben verwendet werden zu können; Thierstücke (Uhland I. S. 34, S. 43, S. 45) können wohl hie und da aus der Singstunde auch den Weg in eine Stunde naturgeschichtlichen Unterrichts finden. Standes-, Berufs- und Handwerkslieder passen erst für die Lebenszeit und solche Kreise, in denen die Berufswahl schon getroffen und eine gemeinsame ist; nur wenn etwa, nach Fröbels Methode, die spielenden Kleinen irgend ein Handwerk mimisch darstellen, passen derlei Verse dazu, die aber alsdann kindlich gedichtet sein müßen. Spottlieder auf einzelne Gewerbe wären eine schlechte pädagogische Wahl; wogegen Lieder wie Hebels Schreinergesell, der in wenigen Wochen sieben Meister hat, mit der in dem Witz steckenden Moral den Knaben nicht vorenthalten zu werden brauchen. Hirtenlieder, Schifferlieder, Bergknappenlieder haben einen poetischen Charakter allgemeinerer Art und spielen darum im Volksgesang eine bedeutendere Rolle.

Wir haben bis hierher vom deutschen Volkslied gesprochen. Wie aber Herder schon die „Stimmen der Völker" gesammelt und darin tüchtige Nachfolger gefunden hat, so war man auch seitens der Musiker nicht müßig, Sammlungen fremdländischer Volksmelodien zu veranstalten, wodurch auch die Texte in weitere Kreise eingeführt wurden. Dem Sammlerfleiß einer Reihe von Männern, wie L. Erk, Fr. Silcher, J. D. Eschmann, Julius Maier, K. Israel u. a. verdanken wir die Kenntnis vieler trefflichen Sachen; schwedische Lieder, die einst Jenny Lind in ihren Concerten sang, hat Lindblad, polnische H. M. Schletterer, rumänische A. Deprosse veröffentlicht. Es ist freilich weit nicht alles schön, was fremdländisch ist; aber wir Deutsche bewähren auch darin unsern kosmopolitischen Sinn, daß wir gerade dem uns Fremdartigen mit eigenthümlichem Interesse lauschen. Auch ist es in der That für die musikalische Bildung wenigstens der begabteren Schüler nicht unwichtig, daß sie ein Ohr gewinnen für die selbst in der Musik erkennbaren Unterschiede der Nationalitäten. Daß es namentlich Silcher gelungen ist, eigene Melodien zu schaffen, die nach kurzer Frist zu deutschen Volksliedern geworden sind, das wird wohl allgemein anerkannt; es gebührt dieser Ruhm aber, namentlich wenn wir die Gesangvereine, die Liedertafeln u. s. w. als Träger des wenn auch schon veredelten Volksgesangs betrachten dürfen, seit Weber, Kreutzer, Mendelssohn noch manchem andern.

**Volksschule.** Mit diesem Worte bezeichnet man in Deutschland diejenigen Lehranstalten, welche dazu bestimmt sind, die nach Abzug der in höheren Schulen befindlichen übrig bleibende Masse der schulpflichtigen Kinder zu unterrichten und zu dem

jeweilig als unentbehrlich für jeden Volksgenossen angesehenen elementaren Wissen und Können anzuleiten. In andern Ländern werden solche Lehranstalten als Primär-, Trivial-, Elementarschulen bezeichnet, und früher hießen sie bei uns kurzweg deutsche Schulen, zum Unterschied von den lateinischen. Mochte der ältere Name von da an weniger passen, wo zwischen diese beiden Hauptlehranstalten sich andere in die Mitte geschoben haben, die, ohne lateinische zu sein, doch ein höheres Maß von Kenntnissen als die deutschen Schulen bieten sollten, so ist doch der moderne Titel nicht eben glücklich gewählt, schon wegen des Doppelsinns im Worte Volk (= Volksganzes oder untere Volksschichten), und dann auch wegen der im Klang des Wortes liegenden Versuchung, die Ansprüche an die Leistungen dieser Gattung von Lehranstalten und die Meinung davon über das natürliche Maß hinaus zu steigern; hat sich doch daraus der monströse Titel „Volksbildner" entwickeln können, welcher für die Lehrer der Volksschule geschöpft wurde und Verbreitung zu finden vermochte. Indessen haben wir nun einmal den Namen, und es muß genügen, denselben durch die an die Spitze gestellte Erklärung gegen Misverständnis und Misbrauch geschützt zu wissen.

Fragen wir denn zuerst nach dem Ursprung, der Entstehungsweise und der Fortentwicklung derjenigen Lehranstalten, welche unter dem Ausdruck „Volksschule" begriffen werden, so muß die Antwort ganz allgemein dahin lauten: unsre Volksschule ist eine Frucht der Humanität, der christlichen Humanität. Aus der dem christlichen Glauben innewohnenden Grundanschauung von dem hohen Werth des Menschen an sich gieng das Gefühl der Pflicht hervor, sich der Unwissenden ebenso anzunehmen wie der leiblich Armen und Elenden. Allerdings handelte es sich im Anfang zumeist vom Unterrichten Erwachsener; aber je mehr das Christenthum christlich gewordene Familien in Gemeinden sammelte, je mehr auch kam das „Weide meine Lämmer" zur Geltung, vornehmlich zur Vorbereitung der Heranwachsenden auf den Empfang der Taufe. In Deutschland allerdings, nachdem es durch Bonifacius eng an das römische Kirchenwesen gekettet worden, scheint lange Zeit die Unterweisung des Volks sich fast allein auf die rituelle Seite des Gottesdienstes beschränkt zu haben; und der Anlauf, welchen Karl der Große mit Errichtung von Volksschulen genommen, erscheint nur wie ein flüchtiger Silberblick in der Culturgeschichte unsres Volks; aber merkwürdig, daß auch in diesem Kriegshelden, dem Mann einer weitausschauenden Politik, der die Sachsen mit Feuer und Schwert zum Christenthum zwang, das „ihn jammerte des Volks" sich offenbart, indem er seinen Völkern Schulen giebt, die nicht bloß für Gelehrte und Beamte dienen sollten. Auch finden sich Spuren von Schulen, die auf wirkliche Unterweisung in der christlichen Lehre zielten, „damit das noch in vielen Herzen glimmende Heidenthum dadurch gänzlich erlöscht werde" (s. v. Helfert, die österreichische Volksschule I. S. 35; Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens I. S. 1). Was freilich im Stillen geschehen sein mag durch christliche Herzen, um das: „Lasset die Kindlein zu mir kommen" zu befolgen, das melden die Chroniken des Mittelalters nicht, aber es ist undenkbar, daß damals sollte die Kinderwelt ganz keine Theilnahme seitens einer freien christlichen Liebesthätigkeit gefunden haben, während allerdings eine organisirte Pflege derselben durch förmlichen Unterricht selten und mager genug gewesen sein wird. In den Städten allerdings befanden sich während des Mittelalters deutsche Schreib- und Rechenschulen, eine Einrichtung, an welche die Reformatoren anknüpften, soferne denselben auferlegt wurde, daneben auch deutsche Psalmen, deutsche Sprüche aus der Schrift und Katechismus zu lehren; es zeigen jedoch diese Schulen eher ein Analogon der späteren Real- als der Volksschule.

Gewöhnlich batirt man den eigentlichen Anfang unserer Volksschule von der Reformation an. Und in gewißem Sinne mit Recht (s. d. Art. Reformation). Nur darf man sich nicht vorstellen, als wäre der Bildungsproceß derselben so leicht von statten gegangen, oder als hätte man schon damals alle die Ziele vor Augen gehabt, welche das moderne Schulwesen sich gesteckt sieht. Es galt in der Reformationszeit recht wesentlich, für Staat und Kirche die nöthigen Diener heranzuziehen und also für lateinische Schulen zu sorgen; daher beziehen sich die vielen Klagen, Ermahnungen zu Errichtung von Schulen und das Lob der Schule in Luthers und seiner Genossen Mund hauptsächlich auf die eben genannten Schulen. Gleichwohl aber blieben daneben die Bedürfnisse des untern Volkes nicht vergessen; und was für alle das Wichtigste

für den öffentlichen Dienst zu decken. Vom staatspolizeilichen Standpunct aus, welcher richtig verstanden der der Volkswohlfahrt ist, gelangt man nur dahin, aber auch gewiß dahin, daß man die Forderung einer möglichst allgemeinen Gelegenheit zum Lernen aufstellt. Jedoch der Schulzwang ist noch von einem andern Gesichtspunct aus zu betrachten und hier auch in der That zu rechtfertigen; er schützt nämlich das Kind in seinem Recht auf Unterricht und Bildung, er verhindert eine derartige Geltendmachung des elterlichen oder dienstherrschaftlichen Rechts an die Unmündigen, welche auf Kosten ihrer geistigen Interessen und ihrer Zukunft geht, und insofern läßt er sich aus dem allgemeinen Schutz- und Obervormundschaftsrecht der Staatsgewalt über alle minderjährigen und unselbständigen Personen ableiten (vgl. Rümelin, „Ueber das Object des Schulzwangs" in der Zeitschrift für die gesammte Staatswissenschaft, Jahrgang 24, Heft 2 Tübingen 1868, S. 311 f.). Nur darf hiebei nicht übersehen werden, welche großen Opfer in der Gegenwart manche ärmere, kinderreiche Familie, manches Haus, worin die Tagesnothdurft und Tagesarbeit eine Anstrengung aller vorhandenen Kräfte erfordert, zu bringen haben, indem sie ihre Kinder eine Reihe von Jahren hindurch täglich mehrere Stunden lang der Schule zur Verfügung stellen. Hiedurch wird der Schulzwang überall da, wo die Ansprüche an die Familien das billige Maß überschreiten, zu einer wirklichen Härte, zu einem Gegenstand der Unzufriedenheit und einer Reaction seitens offener Widerspenstigkeit oder listiger Umgehung, und zudem setzen sich die Oberbehörden der Gefahr aus, über Schulbesuch und Versäumnisse nur geschminkte Berichte zu erhalten.

Schon deswegen, weil unsere deutsche Volksschule nicht wenige Schüler hat, deren Zeit und Kraft zugleich wesentlich mit von den Bedürfnissen der Familie in Anspruch genommen sind, darf man die Zumuthungen an die Leistung der Schule nicht zu hoch ansetzen, und muß bei der Stellung von Anforderungen nicht bloß das an sich Wünschenswerthe, sondern auch das allgemein Vollziehbare sich vergegenwärtigen. Sodann aber bringt es die allgemeine Schulpflicht mit sich, daß hier Kinder von der verschiedensten Begabung, bis herab zu den kaum noch lernfähigen, aufgenommen werden müßen. Da hängt sich dann immer dem Unterrichtsgang ein Bleigewicht von Schwachsinnigkeit, Trägheit und unwilligem Wesen an, und dieses macht die Arbeit zu einer viel Mühsal bringenden und viel Geduld fordernden. Weit günstiger ist die Lage bei Lehranstalten von freiwilligem Besuch, die mit dem Recht der Abhaltung oder Entfernung der Unfähigen ausgestattet sind. Eine Volksschulherde verlangt in alleweg Hirten, die sich vor dem Uebertreiben hüten, und die gegenüber von unpraktischen Ansprüchen sich auf Jakobs Wort an Esau berufen: „mein Herr, du erkennest, daß ich zarte Kinder bei mir habe.... ich will mählich hinnach treiben" (1 Mos. 33, 13. 14). — So entschieden nun aber Ueberforderungen entgegenzutreten ist, ebenso gewiß muß der Anspruch an die Leistungen der Volksschule so gestellt werden, daß bei ihrem Unterricht etwas reelles herauskommt und daß namentlich derjenige Theil des Volkes, welcher mit dem Schicken seiner Kinder in die Schule ein schweres Opfer bringt, auch einen wirklichen Gewinn davonträgt. Schulzwang fordert mit Nothwendigkeit einen ersprießlichen Schulunterricht. — Was ist demnach von der Volksschule zu verlangen? welche Ziele sollen ihrem Unterricht gesteckt werden? Auf diese Fragen giebt es zunächst eine allgemeine Antwort, die vielleicht als eine oberflächliche erscheint, mit der aber doch das, worauf es ankommt, bezeichnet, und zugleich der Weg zu einer gründlichen Orientirung gebahnt wird. Die Volksschule muß nämlich — sagen wir — dem wirklichen Bedürfnis der Gegenwart und zugleich den Lebensbedingungen derjenigen Volksclassen, deren Kinder ihr anvertraut werden, entsprechend eingerichtet werden; danach bestimmt sich, was von Unterrichtsgegenständen in ihren Lehrplan aufzunehmen ist, in welcher Ausdehnung und Form diese Gegenstände behandelt werden.

Hieraus folgt von selbst, daß einmal gewiße elementare Fertigkeiten durch Lernen und Ueben zu erzielen sind. Solche sind in unserer Zeit ohne Frage das Lesen, das Schreiben und das Rechnen. Bei den jetzigen Verhältnissen der Production und des Verkehrs ist es unmöglich, sich eine Schule zu denken ohne Rechenunterricht. Es bedarf ferner keines Wortes, um die Fertigkeit des Schreibens für die heutigen Verhältnisse zu legitimiren; bleibt doch das Lesen unvollkommen, wo nicht zugleich das Schreiben geübt wird: zumal so lange wir Deutsche noch mit der Mühesal zu ringen

haben, die uns durch die große Verschiedenheit der Druck- und Schreibbuchstaben auferlegt ist. Lesen, Schreiben und Rechnen also die drei elementaren Fertigkeiten, welche in den Volksschulen geübt werden müßen, und zwar vor allem deswegen, weil deren Aneignung in unserer Zeit für jeden eine Nothwendigkeit ist. Wir stellen diese Forderung als die erste auf aus mehr als einem Grunde. Man ist nämlich sehr geneigt, den formalen wie materialen Nutzen dieser Fertigkeiten gering anzuschlagen, und vergißt dabei den einfachen Umstand, daß mit der Aneignung derselben ein „Können" erlangt wird, daß damit das Kind seine Kraft, Sinne, Glieder und Verstand übt, deren Gebrauch erweitert. Dann aber darf man nicht übersehen, wie diese Fertigkeiten zur nothwendigen Ausstattung für das spätere Leben gehören, indem sie wie die eigene Fortbildung erleichtern, so den Menschen überhaupt befähigen, sich als ein freierer in der bürgerlichen Gesellschaft zu bewegen, ihn emancipiren. Brächte die Schule auch keinen andern Nutzen als diesen, so wäre sie schon um deswillen eine Volkswohlthäterin. Daß dies so wenig eingesehen wird, kommt aus derselben Quelle, in welcher aller Undank gegen allgemein verbreitete Güter des Lebens seinen Ursprung hat; man vergißt sie, indes man darin ruht. Freilich, es giebt eine pädagogische Richtung, welcher die genannten Fertigkeiten als kaum der Rede werth dünken; ihr Flug geht hoch hinweg über das Elementare, und kaum Geringeres verlangt sie als Universitätsstudien von der schlichten Volksschule. Diese „ehrgeizige Pädagogik" (Roth, kleine Schriften, I. S. 282 f.), wenn sie Meister würde, so wäre es um die elementaren Fertigkeiten geschehen; es hat aber auch abgesehen von solcherlei Abenteuerlichkeiten die Volksschule überhaupt in unsern Tagen sich vorzusehen, daß ihr nicht durch wohlgemeintes Zuschieben von allerlei Bruchstücken des Wissenswerthen die Hauptaufgabe der elementaren Ausstattung der Schüler verrückt werde. Kämen diese in ihrer großen Mehrzahl aus der Schule, ohne tüchtig lesen und schreiben gelernt zu haben, so wäre alles andere, was man ihnen aus Natur und Welt vordocirt haben möchte, in die Luft gesät.

Eigentlich müßte man übrigens den genannten Fertigkeiten eine andere noch voranstellen, wenn man die wesentlichen Aufgaben der Volksschule aufzuzählen hat. Es ist die Fertigkeit des — Sprechens, deren Wichtigkeit, vielfach übersehen von Arbeitern wie von Beurtheilern der Schule, sehr hoch anzuschlagen ist. Treten doch manche Kinder mit physisch noch wenig entwickelten Sprachwerkzeugen in die Schule ein, man muß sie durch geregelte Uebungen zum deutlichen Sprechen bringen, und dies auch darum, weil, wer nicht klar spricht, der hört auch nicht klar, versteht den Lehrer nicht wohl, lernt desto schwerer. Sodann muß in der Schule, entsprechend dem, wie gelesen und geschrieben wird, auch gesprochen werden, nämlich schriftdeutsch; die gröberen Eigenthümlichkeiten des Dialekts müßen daher abgewöhnt, das Unfügsame in der Satzbildung der gewöhnlichen Umgangssprache muß gehobelt und der Schüler zu der Fähigkeit geführt werden, ein correctes Deutsch zu sprechen — und was davon abhängt — zu verstehen. Wüßte man im Publicum, wie viel Arbeit und Ausdauer nöthig ist, um auch nur in diesem Fach etwas rechtes zu leisten, man würde den Werth der Volksschule schon darum anerkennen, würde sich auch desto eher vor sonstigen übertriebenen Anforderungen an dieselbe hüten. Indessen ist jene Arbeit des Sprechenlehrens nicht in allen Gegenden gleich mühselig; am mühseligsten wohl da, wo, wie bei den Schwaben, die Mundart der Schriftsprache an sich näher steht, und wo die Sprechmuskeln dazu noch von Natur minder beweglich sind, während bei denjenigen Stämmen, deren Umgangssprache von der gebildeten stark abweicht (im Plattdeutschen), die letztere in abgegrenzter Gestalt dem Schüler vor das Gehör tritt und correcter sich festsetzen kann. Wie wichtig das richtige Aussprechen der Worte, das Sprechen in vollständigen Sätzen der Schriftsprache für die Bildung des Verstandes ist, und wie dadurch alles Unterrichten erleichtert wird, leuchtet ein; aber auch das Leben hat davon einen Gewinn. Die Publicationen der Obrigkeit (wofern dieselben wirklich deutsch und nicht in lateinischen Satzbildungen abgefaßt sind) wie das in dem Gottesdienst gesprochene Wort werden dem Ohre zugänglicher und kommen besser zum Verständnis bei denen, welche sich die Fertigkeit des reinen Sprechens angeeignet haben. Je seltener den Volksschülern sonst die Gelegenheit und die Nöthigung zum richtigen Ausdruck nahe tritt, desto pünctlicher muß die Schule dahin arbeiten, darauf halten. Es ist auch an und für sich disciplinirend, nöthigt den Schüler sich immer zusammenzunehmen, wenn bei allem,

was er zu sprechen hat, auf richtige Aussprache und auf Sprechen in ganzen Sätzen gedrungen wird, gedrungen durch das Gebot des Lehrers und durch dessen Vorbild. Vergebens wird man deutsche Grammatik in einzelnen Stunden lehren, wo diese tägliche Uebung in der Handhabung der Muttersprache hintangesetzt bleibt.

Weiter erhebt sich nun die Frage nach den Gegenständen und Wissensstoffen, welche den Kindern der oben bezeichneten Volksclassen durch den Unterricht vorgeführt und beigebracht werden sollen. Beginnen wir mit dem Unterricht in der deutschen Sprache. Ein viel verhandeltes Thema, aufs mannigfaltigste schon variirt in den Behandlungsarten. Deutsche Grammatik in der Volksschule so treiben, wie man die fremden Sprachen in gelehrten oder höheren Schulen treibt, ist unmöglich und unnöthig. Richtiges Sprechen, sinn- und tonrichtiges Lesen, correctes Schreiben lehren in Dictaten und Aufsätzen ist angewandte und fruchttragende Grammatik. Daneben findet sich Gelegenheit, einige Sprachregeln zum Bewußtsein zu bringen und einzuprägen, zuweilen mag auch declinirt und conjugirt werden mit Maße. Solches giebt Handhaben zum Ueben, aber die Uebung selbst ist das Wesentliche. Diese Uebung muß von den ersten Lernanfängen an getrieben werden mittelst des Dringens auf Sprechen in ganzen Sätzen bei allem elementaren Unterricht, dann durch Schreiben kleiner Sätzchen, bis man dahinkommt, eigentliche Aufsätze nach Vor- und Durchgesprochenem ausarbeiten zu lassen; denn eigene Erfindung dem schulpflichtigen Alter zumuthen ist eine Ueberforderung. Es kostet dieses Fach viele Mühe und Geduld, aber es ist auch eine schöne Mitgabe für das Leben, wenn der schlichte Landmann in den Stand gesetzt ist, in den eigenen Angelegenheiten mit verständlichen Worten sich auszudrücken, oder wenn das erwachende Gemüthsleben einen Vorrath von Sprachformen findet, worin das Innere sich wiedergeben läßt. Möglich, daß die durch schwere Arbeit steife Hand die Schriftzeichen nicht mehr in der früheren regelmäßigen Gestalt auf das Papier bringt, daß es auch mit dem Rechtschreiben nimmer sehr correct gehen will; aber ein durch pünctlichen Schulunterricht entbundenes Sprachvermögen überbauert diese Fertigkeiten; davon zeugten während des letzten Krieges Hunderte von Soldatenbriefen. Daher immer wieder und vor allem — Uebung und nur zur Stütze dieser das Nöthigste aus der Grammatik. Man sagt freilich, es sollte der Unterricht in der deutschen Sprache als der deutschen Schule wesentlichstes Fach behandelt, der deutsche Sprachgeist ins Licht gestellt werden. Allein wie ohne Vergleichung mit einer fremden oder aber mit der altdeutschen Sprache letzteres erzielt werden soll, ist nicht zu begreifen; die Sprache selbst will durch ihren richtigen Gebrauch gelernt sein. Hiezu hat dann besonders eine gute Auswahl von mustergültigen Sprachstücken zu dienen, an welchen das Ohr sich üben kann. Viel kommt auf zweckmäßig eingerichtete Lesebücher an, auf den Inhalt und auf die Form, worin dieser gegeben ist. Geistvoll sollte alles sein, geistreich ist bald zu viel und bald zu wenig. Einfache Satzbildung würde auch den Gebildeten schmackhaft; aber nur Flimmern vor den Augen und Ohrensausen erzeugen Aufsätze mit ein und durcheinandergeschachtelten Perioden dem Theil des Volkes, dem und dessen Kindern unsere deutsche Schule geistige Nahrung zu bringen hat. Die deutsche Sprache ringt schwer nach dem richtigen Ausdruck, seitdem sie die schlichte, markige Art, wie sie in Luthers Bibelübersetzung vor uns tritt, verließ, um durch Latinisirung und Gallisirung sich verunstalten zu lassen; es waren die größten Anstrengungen unserer Klassiker nöthig, bis sie wieder den Weg zu sich selbst zurückfand. Aber auch unter dem Besten, was diese Heroen den Gebildeten bieten, ist nicht vieles populär in dem Sinne, wie es für unsern Schulzweck dienlich wäre, und das Verlangen nach Einführung in die classische Literatur der Deutschen, so wohl gemeint es ist, zeugt nicht von Kenntnis dessen, was eine Volksschule bedarf und vermag. — Freuen wir uns auch darum unserer Lutherbibel, aus welcher wieder deutsch zu lernen unsere größten Classiker sich nicht geschämt haben, und freuen wir uns des evangelischen Liederschatzes, woraus so mancher Wohlklang mit deutscher Kernhaftigkeit in der Kinder Ohr und Gemüth hereintönt. Hier vor allem ist praktische Einführung in die deutsche Literatur zu treiben, ohne daß man den Titel vonnöthen hätte.

Die Wissensstoffe, welche in der Volksschule zur Verwendung zu kommen haben, sind geschichtlich zuerst unter dem Gesammttitel von „gemeinnützigen Kenntnissen“ in derselben eingeführt worden, und man hat deren bekanntlich bald eine bunte Menge

den Kindern des Volkes gönnen wollen. Ein menschenfreundliches Unternehmen, hervorgegangen aus der Absicht, Aufklärung zu verbreiten, Volkswohlfahrt zu befördern, auch die untern Schichten der Bevölkerung mit den Fortschritten in Gewerbe, Landwirthschaft, Gesundheitspflege u. s. w. bekannt zu machen. Und gewiß nicht ohne Nutzen ist das geschehen, soferne nur nicht durch die Mannigfaltigkeit eine Uebertäubung der Kinder, durch Seitenhiebe auf die religiösen Anschauungen Mistrauen der Eltern entstanden ist. Später hat sich der praktisch lautende Titel der gemeinnützigen Kenntnisse in den schon mehr theoretisch klingenden und umfassenden Namen „der Weltkunde" verwandelt, deren Ziel das Oeffnen des kindlichen Geistes für die wichtigeren Erscheinungen in Natur und Geschichte, die Beibringung von Kenntnissen ist, welche allgemein menschliche Bildung verbreiten. Hernach spaltete sich die Weltkunde in einzelne Disciplinen — Naturlehre, Naturgeschichte, Geographie, Welt- und Vaterlandsgeschichte, was an sich ein Fortschritt zum Concreten und Faßbareren, zugleich aber eine Versuchung zur professorenartigen Behandlung der Unterrichtsfächer, also zur Eitelkeit geworden ist. Doch nicht genug damit, nun sollte die Volksschule auch noch zur Vorschule für die verschiedenen Arbeitsberufsarten werden, sollte Chemie treiben, gewerbliche Buchführung u. s. f., und daneben Leibesübungen, militärische Exercitien theils zur Erholung des Schulmeisters und der Kinder von der Geistesanstrengung, theils zur Vorbereitung auf den Kriegsdienst. Wir zählen sie nicht alle auf, diese Anforderungen an die Zeit der Schule, die intellectuelle und physische Leistungsfähigkeit ihrer Lehrer, an Fassungskraft und Interesse der Schüler, nur eine sei noch genannt, welche auch schon ernsthaft an die Volksschule gestellt worden ist, nämlich: Unterricht in der Politik, damit die Schüler die verschiedenen Verfassungsformen kennen und die beste wählen lernen. Bei aller Anerkennung der guten Meinung für das Volk und von der Leistungskraft der Schule muß man doch fragen: haben die guten Leute auch schon einmal in eine solche Schule hineingesehen? haben sie wargenommen, wie viel Noth da schon mit den Elementen, ja nur mit dem regelmäßigen Schulbesuch ist? Aber erstaunen muß man, wenn selbst Männer, die in oder an der Volksschule ihren Beruf haben, solchen Forderungen in der Thesis zustimmend ihre eigene gesündere Praxis verleugnen. Jedenfalls erweist man der Schule, dem Volk, den Lehrern dann einen schlechten Dienst, wenn man, wie nicht wenige Wortführer thun, jede neu auftauchende Bildungsrichtung der Volksschule aufdrängen und diese mit den Gewändern der wechselnden Mode zur Schau und Bewunderung ausputzen will. Die Anforderungen an die Volksschule müßen — wie wir oben sagten — den Bedürfnissen der gegenwärtigen Zeit und den Lebensbedingungen derjenigen Volksclassen entsprechen, deren Kinder ihr anvertraut werden, und nun setzen wir noch hinzu, sie dürfen nicht widersprechen dem mit dem Alter der Schüler gegebenen Fassungsvermögen, noch dem, was bei diesen vernünftigerweise an Interesse vorausgesetzt oder geweckt werden kann. Hier die Grenzen gesteckt, welche man ohne Beschädigung eben des erstrebten Bildungszweckes nicht überschreiten darf. Praktische Schulmänner erkennen diese Grenzen an und warnen vor der Ueberbürdung der Volksschule (vgl. M ö b i u s, „die Ueberbürdung der Volksschule"), und nicht minder reagirt gegen letztere der gesunde Menschenverstand.

Gehen wir die möglichen Unterrichtsgegenstände im Hinblick auf die angegebenen Grundsätze durch, so wird sich in erster Linie die G e o g r a p h i e empfehlen, ein Fach, welches von der Ausdehnung des Blicks und der Interessen getragen wird, wie solche durch die Erleichterung des Verkehrs, das viele und relativ weite Reisen auch der den untern Schichten der Bevölkerung Angehörigen, durch die Beziehungen zwischen Ausgewanderten und ihren daheimgebliebenen Familienangehörigen sich von selbst ergiebt; ferner hat die in manchen Landgemeinden lebhafte Betheiligung an den Interessen der Mission dem für die Geographie schon seit längerer Zeit Vorschub geleistet. Die Einigung unseres deutschen Vaterlandes aber und die in deren Folge erlangte Freizügigkeit — sie führen die Jüngeren ganz von selbst zu einem Sichumsehenwollen in weiteren Kreisen; die Mobilisirung der gewerblichen Thätigkeit durch Aufhebung des Zunftzwangs und die der liegenden Güter, sie setzen voraus und begünstigen auch die Mobilmachung des Menschen; und das muß die Volksschule mit in Rechnung nehmen, wenn sie ihren Unterrichtsplan entwirft; selbst wenn man an den Krieg und an die Vortheile, welche die in der Geographie orientirten Soldaten und Unteroffiziere bei

einem Kriege haben und bringen, lieber nicht denken möchte. — Allerdings kommt es aber darauf an, wie das Beibringen von geographischen Kenntnissen betrieben wird. Soll man mit der engsten Heimat anfangen? dabei riskiren, daß Kinder und Alte fragen: wozu lernen, was man doch unter den Füßen hat? Oder soll der Reiz des Entfernten, Nichtgesehenen den Sinn und Trieb erwecken? Wir meinen, es sei nicht wohlgethan, die Frage disjunctiv zu stellen. Sicher erscheint dieses: um überhaupt in Landkarten sich orientiren und sie benützen zu lernen, dazu leistet die Beschreibung der nächsten Heimat, des Wohnorts und seiner Umgebung die besten Dienste. Hier sieht der Schüler den Zug der Wege seines Wohnorts, seiner Markung u. s. f. auf der Wandtafel entstehen, auf einer Karte dargestellt, so daß er zunächst das Wirkliche in seiner Uebersetzung auf die geographische Zeichenschrift lesen und zugleich das Rückübersetzen vom Zeichen in die Wirklichkeit erlernen kann. Dadurch werden Auge und Verstand befähigt, hernach auch die Darstellung fremder Gegenden, großartigerer Bilder von Reichen und Welttheilen in die Vorstellung überzutragen. Aber es hat die christliche Volksschule neben dieser elementaren, unmittelbar praktischen Uebung eine dem Idealen zugewandte Geographie zu treiben, das ist die von unserem religiösen Heimatland, von Palästina; hier, in Verbindung mit der biblischen Geschichte, vereinigt sich der Reiz des Entfernten, Nichtgesehenen mit dem, was doch wieder für Gemüth und Herz nahe ist, und so bringen schon die Elemente des geographischen Lernens eine gleichzeitige Betreibung von Idealem und Praktischem mit sich. Selbstverständlich kommt es auch beim weiteren Fortschreiten weniger auf Einprägung von Zahlen, als vielmehr auf Erschließung des Sinnes, auf Veranschaulichung und dazu noch auf illustrirende Geschichte an. Ein angemessener Unterricht in der Geographie bringt Weckung in der Schule hervor, findet Interesse bei den Kindern und wirkt disciplinirend. Man hat also hier ein den Lebensbedingungen des Volkes wie dem Bedürfnis der Gegenwart entsprechendes Unterrichtsfach für die Volksschule.

Ein ihm theilweise ähnliches ist das der Geschichte; wir reden hier von der Profangeschichte. Weltgeschichte im Zusammenhang freilich paßt nicht für das Alter noch reichte die Zeit für sie. Man muß sich beschränken auf die zugleich das Gemüth ansprechenden, den patriotischen Sinn weckenden Thatsachen und hervorragenden Persönlichkeiten der vaterländischen Geschichte. Daß unsere deutsche Geschichte und Geschichtserzählung jetzt von großem pädagogischem Werthe ist, zählen wir auch zu dem Segen der neuesten Ereignisse. Unpädagogisch aber wäre es, in der deutschen Schule nur die Lichtseiten der eigenen Geschichte zu zeigen; man soll auch die Schatten nicht verhüllen und dabei Raum machen für das Verständnis des Wortes: „wenn du mich demüthigest, so machst du mich groß." Neben der vaterländischen ist die Weltgeschichte zu pflegen; diese aber nur in ihren wichtigsten und solchen Erscheinungen, welche auf die vaterländischen einen vorbereitenden oder begleitenden Einfluß haben. Nicht viele Zahlen und Namen, aber diese so fest und klar, daß ein späteres selbständiges Hineinschauen in Geschichtsbücher daran Halt und Licht findet. Als Regel gilt: mehr Geschichten als Geschichte; nur soll der Unterricht nicht in verwirrenden Anekdotenkram ausarten; auch bei ihm gilt es, lehrend zu discipliniren; es soll nicht bloß Unterhaltung sein, sondern Lernarbeit, bei der gesammelt und angeeignet wird. Nicht ohne Nutzen für das Gemüth wie für das Gedächtnis knüpft man dem Erzählten da und dort Gedichte an; sie werden zugleich ein Gemeingut des Volkes, nur soll man das Beste wählen nach Gehalt und Sprache.

Wir haben von den realistischen Fächern Geographie und Geschichte zuerst genannt. Sie verdienen den ersten Rang auch darum, weil sie für die Schüler faßlicher sind und leichter zu behandeln für den Lehrer als die beiden andern, von welchen noch die Rede sein muß. Besonders schwierig erscheint das Fach der Naturlehre oder — um den Mund weniger voll zu nehmen — die Auswahl, wie der Vortrag dessen, was aus diesem Gebiet der Volksschule zu gut kommen soll. Es fragt sich: für welche Theile des Stoffcomplexes spricht das Interesse der Schüler und das Lebensbedürfnis? und da wird man nicht anstehen, der Mechanik den ersten Platz einzuräumen, d. h. aus der Mechanik einer Belehrung über Hebel, Flaschenzug, schiefe Ebene, Brunnen, Feuerspritze; denn das ist Belehrung über Erscheinungen und Arbeiten, welche die meisten Schüler zu sehen und mitzumachen Anlaß haben und daran namentlich können

und müßen sie lernen, sofern ein verständiger Unterricht hierüber sich in Verbindung mit dem Rechnen zu setzen weiß, und sofern die betreffenden Erscheinungen in faßlichen Sätzen auch dem Gedächtnis überliefert werden können. — Ferner liegt nahe, über Wärme und Kälte, deren Einfluß auf die Körper zu reden, indem man die den Schülern zugänglichen Erscheinungen dazu verwendet, wodurch ein verständigeres Anschauen und Aufmerken angebahnt wird. Sodann einiges über flüssige und luftförmige Körper, z. B. Dampf; nur soll man nicht meinen, den Schülern eine Dampfmaschine durch bloße Zeichnungen verständlich machen zu können; derlei Versuche kosten Mühe und Zeit, bringen aber kaum eine Frucht. Das Gleiche ist der Fall mit dem Vorzeigen der Erscheinungen bei der Elektricität und dem Elektromagnetismus; denn abgesehen von dem häufigen Mislingen der Versuche, zumal in einer vollbesetzten Schule oder bei ungünstiger Witterung, so wird jeder nüchterne Lehrer bezeugen, wie leicht Zerstreuung und Unarten sich dazu einfinden und welche Mühe man hat, hernach wieder die Schar in ein geordnetes Aufmerken zu bringen. Wohl mag man sich freuen, da und dort Augen warzunehmen, in denen etwas von Verständnis aufblitzt, aber wie viele andere sitzen da stumpf und theilnahmlos oder mit den Gedanken überall, nur nicht bei dem Gegenstand. Das wenige, was vom Magnet gezeigt werden kann, erfordert nicht viele Zeit; ebenso was über Vergrößerungs- und Brennglas mitgetheilt werden kann. — Wohl hören wir den Einwand: soll denn dem Volk die Einsicht in die Natur vorenthalten, sollen ihm nicht deren Gesetze deutlich gemacht werden u. dgl.? Wir antworten: saget statt „Volk" — Kinder, so ist die Frage schon mehr als halb gelöst. Das ist einer der Nachtheile des Titels „Volksschule," daß er zu Steigerungen der Ansprüche und Erwartungen verleitet, die an diese Schule gemacht, von ihr gehegt werden, und die über deren Lehr- und Lernkräfte gehen. In allewege soll in der Schule Anschauung und Bewußtsein geweckt, erweitert werden, damit im nachfolgenden Leben der Mensch sich auch selber weiter bilden und zurechthelfen kann; aber was hiefür geschieht, darf nicht auf Kosten der elementaren Kenntnisse und Fertigkeiten geschehen, denn in diesen liegt der geistige Handwerkzeug, von dessen tüchtiger Instandsetzung der geistige Fortschritt allermeist abhängt; was von sonstigen Kenntnissen beigebracht werden will, das darf nicht zerstreuend wirken, sondern hat nur dann einen Werth, wenn es zugleich zur Sammlung des Verstandes und Gemüthes beiträgt, d. h. wenn wirklich dabei gelernt wird, wenn der Unterricht disciplinirend wirkt. Die Volksschule sorgt am sichersten für das Volk, wenn sie bei jedem Unterrichtsfach zugleich das Lernen lehrt, wenn sie ihre Schüler als geistig gesammelte Menschen entläßt; dann sind diese im Stande, beim Eintritt in die allgemeine Volksschule des Lebens lernend und übend fortzuschreiten, hiebei sowohl anzuknüpfen an das schon Gelernte als auch neue Kenntnisse sich zu erwerben.

Was wir anläßlich des Unterrichts in der Naturlehre bemerkt haben, das gilt auch in seinem Maße hinsichtlich der Mittheilungen aus der Naturgeschichte. Die Frage ist: was soll in der Volksschule aus Zoologie, Botanik, Mineralogie beigebracht, und wie soll es beigebracht werden? Eine Fähigkeit und ein Interesse für Verständnis dieser Naturdinge ist bei den meisten Schülern vorauszusetzen; wenigstens den Kindern des Dorfs und derjenigen Städtchen, worin Ackerbau und Viehzucht getrieben wird, liegt es nahe, ihre Gedanken auf Pflanzen, Thiere, Boden- und Steinarten zu richten, während man bei den Volksschülern größerer Städte Mühe hat, die Aufmerksamkeit hiefür zu gewinnen. An einen systematischen Vortrag darf natürlich nicht gedacht werden, aber es ist schon etwas erreicht, wenn die Schüler angeleitet werden, den Boden ihrer Aecker, die Schichtung der Steinbrüche, der Eisenbahneinschnitte u. s. f. mit betrachtenden und vergleichenden Augen anzuschauen und einige Einsicht in die Gründe der Gewohnheitsregeln zu gewinnen, wornach schon ihre Urgroßväter sich beim Anbau der Felder mit Erfolg gerichtet haben. Bedenklich aber wäre es, durch die Volksschule neue Weisheit in solchen Dingen pflanzen zu wollen, die Schüler mistrauisch zu machen gegen die Praxis der Väter. Der Landmann ändert sein System nicht gerne; er weiß auch warum, und müßte es gar oft ändern, wenn er jeder Tagesmeinung der Theoretiker zu folgen hätte. Ihn belehrt am sichersten die Erfahrung, und wenn er an einem neuen System positiv gute Wirkungen sieht, so befreundet er sich vorsichtig und allmählich mit demselben. So kann ein tüchtiger Lehrer durch

Anlegung einer Baumschule u. dgl. in seinem Dorf eher zu Ehren kommen, als durch Polemik gegen Schlendrian ꝛc. der Bauern in der Fortbildungsschule, und kann die Fähigen unter seinen Schülern mit Nutzen zu solchen Beschäftigungen anleiten, worin er selbst sich als praktisches Muster erprobt hat. Daraus aber, daß es der eine und andere Lehrer versteht, folgern, daß nun alle Dorfschulmeister landwirthschaftliche Musterlehrer werden müßen, ist auch eine mit dem Titel „Volksschule“ zusammenhängende Ueberforderung. — Gewiß ist es von gutem Einfluß auf das geistige Erwachen der Kinder und trägt auch einiges zur praktischen Verständigkeit bei, wenn sie in der Schule gelehrt werden, die ihnen vom Ansehen und Gebrauch her bekannten Pflanzen nach ihren wesentlichen Bestandtheilen und nach ihren Unterschieden kennen zu lernen, und so einigermaßen einen Begriff von Wachsen, Blühen, Zurfruchtwerden erhalten; bei den Giftpflanzen ist dies überdem nothwendig zur Abwehr von Gefahren. Aber ein botanisches System ihnen beibringen zu wollen, wäre ebenso unnöthig als vergeblich. Aehnlich verhält es sich mit dem, was aus der Thierwelt vorzuführen ist; doch daß hier auch noch der moralische Gesichtspunct hinzutreten, der Thierquälerei gesteuert, über die der Landwirthschaft nützlichen und schädlichen Thiere Belehrung beigebracht werden muß. Soll übrigens etwas dabei gelernt werden — und in der Schule darf man nichts treiben, was nicht zugleich disciplinirt — so ist es unerläßlich, gewiße Sätze für das Wissen und Behalten zu fixiren; bloßes Vorzeigen und docirendes Abhandeln wirkt zerstreuend und ermüdend, das Kind nimmt nichts davon mit für sein Leben. — Wir enthielten uns auch noch die Pflicht keuscher Behandlung der Naturdinge anzudeuten, wenn es nicht bekannt wäre, daß hier theils durch Mangel an Vorsicht, theils durch Ueberfluß an Systematisirung gefehlt werden kann. — Ob auch schon für Darwin der Eingang in Volksschulen gesucht worden ist, wissen wir nicht, wohl aber, daß der bessere Theil des Volks von dem Lehrer erwartet, daß was er den Kindern aus dem Buche der Natur mittheilt, dem Geiste nicht widerstreiten darf, welcher in dem Buch der Bücher spricht. Ein ungezwungenes Hindeuten auf die Spuren göttlicher Weisheit in dem, was wächst und lebt, macht den Unterricht heller und werther für das kindliche Gemüth.

Es fragt sich nunmehr auch noch, ob und was von Künsten für die Volksschule passend und nöthig sei. Hiezu kann vorerst das Schönschreiben nach einer Beziehung wenigstens gerechnet werden, insofern bei diesem neben der correcten Darstellung der Lautzeichen auch Gefälligkeit, Kraft und Anmuth in Betracht kommen. Es genüge aber hier zu sagen, wie es außerhalb des Bedürfniskreises liegt, auf Künstlichmanierirtes hinzuarbeiten. Unsere Schüler sind nicht berufen, Diplomschreiber zu werden; ihre Schönschreibvorlagen müßen sich möglichst der Einfachheit befleißigen, so daß sie auch schnell geschrieben werden können, nicht gemalt zu werden brauchen. Je mehr unnöthiges Beiwerk an Schnörkeln, je langsamer geht es beim Dictirschreiben, beim Ausarbeiten von Aufsätzen, also bei dem, wobei eigentlich gelernt wird. Mit kunstvollen Schönschriftproben kann man bei einer Prüfung, einer Ausstellung die Augen der Menge bestechen, der Kundige sieht nach den Aufsatz- und Dictirheften, danach bemißt er, was der Schüler von seinem Schreibunterricht in das Leben mitnimmt.

Zeichnen wäre allen Volksschülern zu gönnen, sofern die Zeit reicht und die Mittel zur Anschaffung des nöthigen Materials. Schade, wenn eine wirkliche Begabung durch den Mangel an Gelegenheit im Schlummer liegen bleibt. Auch ist ein verständig betriebener Zeichenunterricht bei den Schülern bald beliebt, sie sehen mit jeder Stunde einen Fortschritt, und das spornt; es gehen ihnen die Augen auf, Messen und Vergleichen, kurz Verstehen kommt in den Blick; wer das Zeichnen mit Erfolg geübt, geht mit einem Sinne weiter durch die Welt. Darum erzeigt man vielen eine Wohlthat, wenn für Gelegenheit zu lernen durch besondere Anstalten für jüngere und herangewachsene Knaben, auch für Mädchen reichlich gesorgt wird. In der gewöhnlichen Schule sollte wenigstens durch einiges Betreiben der sog. Formenlehre (Linien, Winkel, geometrische Figuren von einfacher Art) etwas für die Uebung des Formensinnes gethan werden; ein Lehrer aber, der den Unterricht verständig zu geben vermag, wird sich dankbare Schüler ziehen, wenn er für Fähige und Willige etliche Freistunden zu opfern sich entschließen kann.

Singen dagegen ist die Kunst für alle Volksschüler; die Begabung dafür mit

seltenen Ausnahmen eine allgemeine. Jedoch wenn beinahe jedes Kind ein vorgesungenes leichtes Liedchen im Chore nachsingt, so folgt daraus noch nicht, daß Gesangunterricht ertheilt ist. Stimmübungen, und zwar mit Rücksicht auf den natürlichen Tonumfang und mit vorsichtiger Erweiterung desselben sind unentbehrlich, ebenso Uebungen des Taktes und der Intervalle. Viel verderbt wird durch Mehrstimmigkeit, womit man glänzen möchte. Da werden erstlich Discantisten, weil sie gute Treffer sind, zum Alt gezwungen, Altisten, weil sie's nicht sind, in die Oberstimmen hinaufgedrängt. Fürs andere muthet man den Armen zu, zweistimmig aus vierstimmigem Satz zu singen, was nahezu unmöglich ist und unter allen Umständen mangelhaft, meist häßlich klingt. Gegenüber von dieser Ungebühr muß verlangt werden, daß was die Kinder als Gesammtheit singen, für sich selbst einen Sinn hat und den richtigen befriedigenden Klang giebt; man sorgt auch schlecht genug für den Volksgesang, wenn Gehör und Stimmen der Kleinen schon an unreines und falsches Tönen gewöhnt werden. Sollen aber die Schüler zu einem vierstimmigen Chorgesang in der Kirche mitwirken, so genügt es, die besten Altisten in besonderen Uebungen darauf vorzubereiten. Dabei wird etwas erreicht, bei der andern, verkehrten Behandlungsweise kommt der Schulgesang um Wohlklang und Erbauung und der Kirchengesang zu einem zweifelhaften Gewinn. Wer sieht nicht, daß auch hier das misbrauchte Utilitätsprincip in die Schule eingreift und sie beschädigt. Lasse man den Schüler an seinem Ort, nach dem Vermögen und Bedürfnis seines Alters recht singen, so wird er hernach am andern Ort es auch vermögen; spannt man ihn dort zu frühe an und ein, so geht es nach Rückerts Brahmanen-Spruch: wo Uebertreibung, da bleibt nicht aus die Unterbleibung. — Soll in der Schule auch weltlicher Singstoff eingeübt werden? Mit Vorsicht, ja, und mit Maße. Beim Landvolk ist ein starkes Aber dagegen; es nennt Schelmenlied, was unverfängliche Texte hat, wegen der Aehnlichkeit im Rhythmus; seit Jahrzehnten hat man ihm in Aussicht gestellt, durch gute Volkslieder werde das wüste Wirthshaus- und Gassengeschrei mit seinem rohen, unflätigen Inhalt verdrängt, und dennoch singt, schreit, brüllt — so sagen die Alten — unsere Jugend bald nach der Schule auf denselben Schlag; mancher freilich vergißt dabei, welchen Beitrag zu der bösen Tradition er selbst geliefert hatte. Man wird einem fanatischen Widerstand gegen die Pflege eines gesunden Volksgesanges nicht nachgeben dürfen, aber gute Auswahl ist nöthig — für die Kleinen, daß ihnen nicht unter dem Titel von Kinderliedern kindisches Zeug geboten wird, für die ältern Schüler, daß sie nach Inhalt und Melodie etwas erhalten, wovon sie auch später noch gerne Gebrauch machen. Patriotisches ist vornehmlich den Knaben zu gönnen. Was der Singunterricht in der Schule thun kann, um den Volksgesang zu veredeln, demselben geübte Stimmen zuzuführen, edle Gesänge zu überliefern (vgl. d. Art. Volkslied), das soll er thun, und wird es nicht vergeblich thun; denn daß trotzdem immer noch so vielfach ein wüstes Geschrei zu hören ist, berechtigt keineswegs dazu, die Arbeit der Schule für eine vergebliche zu erklären. Natürliches Kraftgefühl, jugendlicher Uebermuth, innere Roheit durchbrechen oft die Schranken jeder Disciplin und nicht bloß bei solchen, welche durch die niederen Schulen gegangen sind.

In dem bisherigen Gang der Untersuchung über die Aufgabe der Volksschule haben wir den Fertigkeiten, den weltlichen Stoffen und den der Kunst zugewandten Gegenständen des Unterrichts den Vortritt gelassen; aber den Vorrang lassen wir ihnen darum nicht. Dieser gebührt der Religion, als dem Centrum des Unterrichts in dieser Gattung von Lehranstalten. Unbestritten ist ihr derselbe allerdings nicht, ja es wird ihr sogar das Recht streitig gemacht, überhaupt einen Platz unter den Lehrfächern einzunehmen. Unter den Motiven dieser Abneigung steht voran der ausgesprochene materialistische und atheistische Haß gegen alle Religion, und die Ausbreitung jener atheistischen Grundrichtung schreitet fort, erstreckt sich in alle Volksschichten, hat namentlich die Arbeiterkreise erfaßt, und selbst schon zu der ländlichen Bevölkerung den Weg gefunden. Um so entschiedener muß die Volksschule ihren religiösen Charakter behaupten und die Kinderseelen waffnen gegen einen Feind, welcher für Schule, Kirche, Staat und Gesellschaft gleich gefährlich ist. Denn hier handelt es sich nicht mehr von dem theoretischen Atheismus einzelner verirrter Denker, sondern von einem wesentlich aufs Praktische gerichteten, dessen Tendenzen nach dem allgemeinen Umsturz trachten, und der die Religion vernichten will, um alles, was durch sie gehalten und mitgehalten

wird, zu zertrümmern und dadurch Raum und Material für seinen Bauplan zu gewinnen. Im Hinblick auf diese Erscheinungen muß die Pflege der Religion in der Schule zugleich als von allgemein socialer Bedeutung erkannt und jede Staatslenkung, welche solches miskennt oder gar frivolem Angehen wider die Religionspflege Vorschub leisten wollte, als eine mit Blindheit geschlagene bezeichnet werden. — In anderer Weise geben diejenigen zu denken, welche zwar nicht die Religion an sich, aber die positive Religion von der Volksschule ausgeschlossen sehen möchten; oder zwar nicht die positive christliche Religion, wohl aber die confessionell ausgeprägte. Einfach und allgemein lassen sich die hiemit aufgetauchten Fragen nicht lösen. Giebt es doch Umstände, unter welchen, wie z. B. dermalen in England, bei Errichtung von Volksschulen das Confessionelle ferngehalten werden muß aus Gewissensgründen, also ohne Zweifel aus Religion. Aehnliche Zustände erheischen ähnliche Rücksichten, rufen ähnliche Maßnahmen hervor, und es mag wohl kommen, daß auch in Deutschland nach und nach an dem einen und andern Ort eine nach Confessionen und Secten bunt gemischte Bevölkerung solche Einrichtungen nöthig macht, wie sie in England getroffen sind.*) Aber ein anderes ist es, aus Pflicht der Gewissensschonung von dem altbewährten Charakter der Volksschule abweichen, ein anderes, dem unverständigen Tagesgeschrei nachgeben, welches auch da nach Communalschulen ruft, wo eine Confessionsschule den gegebenen Verhältnissen entspricht, wo in dem Geist, welcher sie durchweht, nur der religiöse Glaube der Gemeinde selbst sich widerspiegelt. Ungebrochenes Gemeindeleben erfordert ein ungebrochenes Schulleben. Man wolle es aber nicht misverstehen, wenn wir der Confessionsschule unter diesen Verhältnissen das Wort reden. In der Confession eines christlichen Gemeinwesens ist die Hauptsache das Christenthum selbst, nicht aber der Confessionalismus. Die Schule muß innerhalb der Grenzen des kirchlichen Dogmas das allgemein Christliche pflegen, ein outrirter Confessionalismus wäre gegen ihre Aufgabe, er widerspricht der Empfänglichkeit wie dem Bedürfnis der kindlichen Natur. Unsere evangelische Volksschule aber wird dieser Forderung unschwer gerecht. Sie treibt das allgemein Christliche in der biblischen Geschichte, durch Einführung in die Bibel mittelst fleißigen Lesens und mittelst der Erklärung des Gelesenen. Hier ist ein breites, reiches Feld für Pflege der Religion, und zwar eine solche Pflege, durch welche zugleich das allgemein Menschliche gepflegt, Gemüth und Verstand angeregt, die mannigfaltigsten Erscheinungen in dem Leben der Völker wie des einzelnen Menschen ins Licht gestellt werden. Will man es nun freilich Confessionalismus nennen, wenn wir in der evangelischen Schule die religiöse Unterweisung auf die Bibel gründen, dann müßen wir uns den Namen gefallen lassen, müßen aber damit die Behauptung verbinden, daß es eine Beraubung des evangelischen Volkes und eine Verkürzung der wesentlichsten Erziehungsinteressen wäre, wenn unsrer Volksschule um jenes Namens willen die Bibel genommen werden wollte. Ganz besonderes Unrecht aber würde der evangelischen Kirche angethan, wenn in Staaten mit Schulzwang der christliche Unterricht von der Schule ausgeschlossen und den Geistlichen überlassen würde zu sehen, wie sie die Stunden erübrigen, in welchen die Kinder von ihnen unterwiesen werden. Unsere Kirche hat nur wenige religiöse Uebungen, an welche sich das Kind gewöhnen kann seine Andacht und fromme Gemüthsbewegung anzuknüpfen, wie solches in einer ceremonienreicheren Religionsgenossenschaft geschieht. Bei uns liegt das Meiste an der durch Lernen vermittelten Fähigkeit, sich des Schriftworts zu erinnern, daraus die Ueberzeugungen zu schöpfen und zu befestigen, daran sich im Thun wie im Leiden zu halten, und es gehört zur evangelischen Mündigkeit, daß ein jeder Rechenschaft geben kann von der Hoffnung, die in ihm ist. Bei uns muß der in die Einsicht und das Gewissen übergegangene gemeinsame Glaube den Haupthalt abgeben für die kirchliche Vereinigung; das Princip und das Recht der evangelischen Kirche lassen keine Hierarchie zu, und was von kirchenregimentlichem Walten einer christlichen Obrigkeit durch die Reformation anvertraut worden ist, das kann seiner Natur nach weder berechtigt noch im Stande sein, ein Analogon des hierarchischen Ansehens abzugeben. Daher auch um der kirch-

*) Vgl. den Vortrag von Dr. C. G. Firnhaber in der Stettiner Versammlung des Gustav-Adolfs-Vereins über „die interconfessionellen Zustände und die evangel. Diaspora in Nassau (Leipzig, G. Kreißing, 1871)."

lichen Ordnung willen und vom Standpunct einer gerechten und gesunden Staatsleitung aus wird der evangelischen Volksschule ihr biblisch-christlicher Charakter gewahrt und wird nicht nur den ausgesprochen kirchenfeindlichen Tendenzen entgegengetreten werden müßen, sondern auch den oberflächlichen und leichtsinnigen Forderungen der Tagesmeinung, deren Träger in mehr als einer Hinsicht nicht wissen, was sie thun, namentlich keine Ahnung davon zu haben scheinen, wem zuletzt eine des evangelischen Glaubens bare und eben damit des Fundamentes innerer Freiheit entbehrende Bevölkerung in die Netze getrieben würde. — In evangelisch-confessioneller Beziehung ist also vor allem der biblische Unterricht in der christlichen Religion zu beanspruchen; damit soll jedoch das Eingehen auf das kirchliche Dogma nicht ausgeschlossen sein, kann es auch in der That nicht, wenn man erwägt, wie die Lehren von Sünde und Gnade, diese centralen Lehren der Kirchen der Reformation, von der Schrift getragen werden. Auch die christliche Sittenlehre, der Unterricht von dem, wie man leben, steht mit dem Unterricht darüber, was man glauben soll, in untrennbarem Zusammenhang. Einer Schule daher, welche den evangelischen Charakter bewahren soll, darf der Katechismus nicht fehlen, noch die dessen Grundlehren erläuternde und beleuchtende Auswahl von Sprüchen, welche dem Gedächtnis einzuprägen sind, gleichwie ihr auch das evangelische Gemeindelied des Gesangbuchs nicht fehlen darf.

Hier nun aber sind einige Worte über das Memoriren des religiösen Stoffes aus Bibel und Gesangbuch und aus dem Katechismus am Ort. Wir stehen nicht an, diesen Gegenstand des Unterrichts und der Uebung auch der heutigen evangelischen Volksschule zu vindiciren. Ein in dem Gedächtnis sicher niedergelegter Schatz von religiösen Grundwahrheiten gehört zur Ausstattung des evangelischen Schülers für das Leben; es gilt dafür zu sorgen, daß der Jüngling, die Jungfrau von den Stimmen begleitet werden, die gegen Versuchungen warnen und schützen, daß denen, welche hernach durch manchen Kampf mit Sorg und Noth sich durchzuschlagen haben, das Wort der Stärkung und Ermuthigung nicht fehle, daß der Mensch im Leiden und Sterben einen guten Trost und eine gewiße Hoffnung habe. Durch Memoriren nun muß demjenigen, was hierfür der Unterricht geboten hat, eine Erinnerungshülfe gewährt werden. Es ist erklärlich, warum gerade die Gegner des Religiösen überhaupt dieses Schulfach mit besonderem Nachdruck bekämpfen; das Wort im Gedächtnis läßt sich nicht so leicht wegraisonniren, es wirkt selbst da, wo es unbequem geworden, doch noch als Stachel, aus dem Munde derer aber, welche daran festhalten, als erprobte Waffe. — Jedoch das Memoriren wird auch von didaktischer und pädagogischer Seite angegriffen, weil es viele Zeit in Anspruch nehme, weil es unpsychologisch sei, dem Gedächtnis mehr zuzumuthen, als das Verstehen zu bewältigen vermag, um der Mühe und Noth und um des vielen Strafens willen, was damit gewöhnlich verbunden sei. Man muß dem gegenüber unbedenklich zugeben, daß es ganz unmöglich wäre, der heutigen Volksschule die Masse von Gedächtnisaufgaben, welche in früheren Zeiten gestellt worden sind, aufzubürden. Gegen das, was früher geleistet wurde, nimmt sich der Umfang dessen, was heutzutage in der Regel gefordert wird, geradezu verschwindend klein aus, und dennoch findet auch die mäßige Forderung ihre Gegner. Es kann unsre Aufgabe nicht sein, hier Maß und Ziel im Detail zu geben, wohl aber allgemeine Andeutungen; und daher Folgendes: was von Zeit und Arbeit für dieses Fach gefordert wird, das muß in einem vernünftigen und billigen Verhältnis zu der Kraft und Zeit stehen, welche die übrigen Fächer nöthig haben; ferner muß eine Grenze gesteckt werden für das Abmindern und zwar schon aus dem psychologischen Grunde, weil das Gedächtnis eines gewißen Grades von Anstrengung bedarf, wenn es überhaupt leistungsfähig sein soll. Es ist unrichtig zu hoffen, je weniger man verlange, desto sicherer hafte das Wenige, sowie es auch unrichtig ist, die Schwierigkeit der einzelnen Gedächtsnisaufgabe allein nach der Länge oder Kürze derselben zu messen; erfahrungsmäßig sind diejenigen Sprüche, welche am schnellsten gelernt wurden, nicht die am längsten im Gedächtnis aufbewahrten. Einen Unterschied in der Quantität wird man mit Rücksicht auf die Art der Schule und auf die spätern Lebensverhältnisse der sie besuchenden Kinder zu machen haben. Wer in einem Alter von 13—14 Jahren sein Lernen eigentlich abschließt, dem ist die frühzeitige Aneignung eines reichern Vorraths zu gönnen, als bei wem der Unterricht in die nachfolgenden Jahre sich erstreckt, daher sog. gehobene

Volksschulen für Kinder aus dem vermöglichern Bürgerstand hierinnen sich eher beschränken können, auch wohl um der Vermehrung von Schulfächern willen beschränken müßen. Wiewohl éin gemeinsamer Grundstamm des Memorirten für alle Schüler ohne Ausnahme sehr zu wünschen ist, gleichsam dasselbe Echo aus allen Herzen, so oft einer dieser Grundaccorde im Gottesdienst angeschlagen wird, an Krankenbetten, an Gräbern sich hören läßt. — Müßte man freilich den Satz, es solle das Kind nichts auswendig lernen, was es nicht versteht, in seiner Allgemeinheit gelten lassen, dann schrumpfte der mögliche und zuläßige Gedächtnisschatz auf eine kleine Quantität zusammen. Aber was heißt verstehen? Es heißt, den Inhalt von Worten, Sätzen sich assimiliren; und dies ist eine Function des Geistes, welche zwar mit der Verstandesreife zunimmt, aber auch schon von dem keimenden Denken geübt wird; mit jeder Altersperiode wird sie eine vollständigere bei denen, welche überhaupt noch fortschreiten, und nicht bloß das Nachdenken, sondern wesentlich auch die Lebenserfahrung, die Gemüthsbildung trägt zum Assimiliren, d. h. zum Verstehen bei. Selbstredend eignet sich kein Satz zu einer Gedächtnisaufgabe für das Kind, wenn diesem der Wortsinn desselben unzugänglich ist, aber was den Gedankeninhalt betrifft, so darf man ein erschöpfendes Verstehenkönnen nicht zur Bedingung machen, sondern muß sich damit begnügen, daß eine Anknüpfung für Gemüth und Nachdenken gegeben ist, und kann der Zeit überlassen, für eine gründlichere Durchbringung des Sinnes zu sorgen. Es ist überhaupt ein merkwürdiges Phänomen um das Gedächtnis: einestheils bewahrt es das Gegebene auf in derselben Gestalt, worin es ihm geboten wird, und doch überliefert es anderntheils wiederum den Gehalt des so fixirten Stoffes der allgemeinen geistigen Ernährungsmasse zur Assimilation; für unsren Zweck ein Hinweis auf diejenige Thätigkeit des Geistes, welche das in frühen Jahren dem Gedächtnis Anvertraute allmählich zu bewußtem Eigenthum zu machen im Stande ist, und eine Beruhigung für solche, denen es um die geistige Bildung der Kinder bangt, welchen religiöser Memorirstoff zugemuthet wird, während sie doch an der Masse von zusammenhangslosen Vocabeln nicht scheuen, welche bei jedem Erlernen einer fremden Sprache verlangt werden muß. — Vom Standpunct einer richtigen Psychologie und Didaktik aus wird man daher den übertriebenen Besorgnissen, welche dem Betreiben dieses Unterrichtsfaches entgegenstehen, nicht nachgeben dürfen, im Gegentheil hat man dasselbe zugleich auch noch um der ihm zukommenden disciplinirenden Wirkung willen gar sehr anzuerkennen. Ist es doch eines von denjenigen, bei welchen der Schüler lernen **muß**, bei welchen er sich selbst bewußt wird und andern zeigen kann, daß er gelernt hat; wobei zugleich mit dem Gedächtnis die Willenskraft gestärkt, die Selbstüberwindung geübt wird. Eine vernünftige Behandlung ist freilich auch für dieses Fach zu verlangen; man darf nicht unbarmherzig sein gegen die Schwachbegabten, die Kränklichen, darf nicht die Schüler mit großen Massen überbürden, auch beim Repetiren nicht; — und manche Einwürfe, so viel Noth der Kinder und Zorn der Eltern fallen weg, wo das thörichte Jagen und Pressen angesichts einer nahen Schulprüfung abgestellt, wie es denn von der gesunden Pädagogik längst verdammt ist. Lieber bliebe ja freilich das Memoriren ganz beseitigt, als daß die Stunden des Aufsagens zu regelmäßigen Prügelstunden werden, als daß den Kindern durch die grausame Methode des Beibringens das Beigebrachte selbst für lange Zeit entleibet wird. Wo aber der Lehrer es versteht, dem Müßen eine Freudigkeit zur Seite zu stellen, da wird auch dieses Fach ohne besondere Noth bewältigt, und eine Freude ist es bei der Schulprüfung, wenn z. B. über Materien der Glaubens- und Sittenlehre in einer gewißen systematischen Ordnung gefragt werden kann und die Antworten in Sprüchen uud Liederversen erfolgend den sprechendsten Beweis liefern, daß nicht bloß auswendig gelernt, sondern das Gelernte auch innerlich angeeignet ist. — Zum Schluß eine Erfahrungsthatsache, welche gewiß von Kundigen bestätigt wird: nicht leicht findet man eine Schule, welche in allem übrigen gut und im Memoriren schlecht bestände, wohl aber zeigt sich regelmäßig der Stand im ganzen da gut, wo das Memoriren als ein pünctlich und verständig betriebenes Unterrichtsfach sich herausgestellt hat.

Das Memoriren religiösen Stoffes muß also für ein wesentliches Unterrichtsfach in der Volksschule erklärt werden. Die religiöse Unterweisung überhaupt aber bildet, wie gesagt, den Mittelpunct der Schularbeit, so daß einer Schule, welche aus sonstigen

Gründen dieses Faches entbehren muß, das Herz aus dem Leibe geschnitten ist. Und zwar meinen wir die positive christliche Religion, denn die Erfindung einer eigenen Schulreligion ist zwar schon hie und da (z. B. von den Philanthropen), aber vergebens versucht worden, und diejenigen, welche heutzutage auf diesen Gedanken zurückkommen, sind nicht im Stande, anzugeben, worin eine solche zu bestehen hätte. Das Wort: »non scholae sed vitae« findet auf den Religionsunterricht seine besondere Anwendung, ja man möchte beisetzen „et morti," denn die Volksschule hat bei diesem Unterricht für ihrer Lehrlinge Leben und Sterben mitzusorgen. Zudem ist dieses Fach ein solches, bei dem das Lernen zu einer gewißen Vollständigkeit kommt, wie sie bei den realistischen Fächern nicht möglich ist, und der Zusammenhang von Lehre und Geschichte giebt ihm dazu noch Fülle und Nachhaltigkeit. Entziehe sich also keine Volksschule ohne Noth der Aufgabe, welche in dem: „weide meine Lämmer" für sie liegt.

Nachdem im Bisherigen die wesentlichen Aufgaben unserer Schule aufgeführt worden sind, bleibt noch übrig, von einigen Fächern zu reden, deren Mitaufnahme in den Lehrplan gewünscht zu werden pflegt, theilweise eingeführt ist. Es sind dies erstlich die weiblichen Arbeiten für die Mädchen — eine große Wohlthat für manche Orte; sie sind auch da und dort obligat gemacht, doch wäre es als ein Eingriff in das Recht der Familie anzusehen, wollte man Kinder, für welche in diesem Punct sonst hinlänglich gesorgt ist, zu solchem Unterricht in die Schule zwingen. Je besser dieser gegeben wird — und man hat z. B. in Württemberg hiefür methodisch gebildete Lehrerinnen — um so eher ist auf eine freiwillige Benützung zu rechnen. Aber die Anstrengung ist groß und nicht selten aufreibend da, wo dieselbe Lehrerin den Arbeitsunterricht neben dem in den gewöhnlichen Schulfächern zu geben hat. Fürs andere kommen hier die Leibesübungen für die Knaben in Betracht. Ohne Zweifel sind sie diesen zu gönnen, denn rationell betrieben dienen sie zu einer gesunden Diversion von den Anstrengungen der Kopfarbeit, ergänzen die Einseitigkeiten in der Gliederübung durch die bäuerlichen Geschäfte, oder richten den vom Sitzen auf den Schulbänken, am Webstuhl u. dgl. verhockten Körper wieder auf, und daß Gelenkigkeit und Kraft dem künftigen Soldatenberuf zu statten kommen, macht jene Uebungen noch empfehlenswerther. Auch sie sind zum Theil obligatorisch gemacht; aber die Wirklichkeit bleibt hinter dem Befohlenen häufig zurück, und dies ist wohl erklärlich, wenn man bedenkt, mit welcher Sehnsucht manches Haus auf die Rückkehr der Knaben aus der Schule wartet. Für räthlich vermögen wir den Zwang dazu nicht zu halten, wohl aber, daß nach Thunlichkeit Gelegenheit zu solchen Uebungen gegeben werde. Nur soll man nicht auch hier wiederum vor allem auf den Schulmeister reflectiren, als ob derselbe, weil er Lehrer heißt, alles Denkbare gelernt haben und lehren müßte, und als ob einem Manne, der seine Schulstunden reichlich und redlich gehalten hat, auch noch zugemuthet werden dürfte, nunmehr wie zu seiner Erholung die ermüdete Stimme beim Commandiren von Ordnungsübungen im Freien anzustrengen. Ueberhaupt lasse man sich doch durch den Titel: „Volksschule, Volksschullehrer" nicht verführen, den Betrieb oder die Anfänge von allem und jedem, was irgend der Bevölkerung zu wissen und zu können noth oder wohl thut, unsrer Schule aufzuhalsen; sie hat Arbeit genug, wenn sie dasjenige leistet, was zu leisten unumgänglich nöthig ist und was von besonders Wünschenswerthem diesem angeheftet werden kann. Mehr und zu viel fordern ist ungerecht und verderblich. Volksschule ist nicht gleichbedeutend mit Schule des Volks; sie ist Schule der Kinder aus dem Volk; des Volkes Schule aber ist das Leben, und die Volksschule hat das Ihrige geleistet, wenn sie durch Weckung und Uebung dazu vorbereitete, daß den Herangewachsenen der Unterricht, welchen die große allgemeine Lebensschule ertheilt, verständlich und fruchtbar werden kann. Ein Schulregiment, eine Schulgesetzgebung — sie können auf dem Papier alles Mögliche dem Lehrplan der Volksschule aufladen, sie werden darob sich eines vielstimmigen Lobes zu erfreuen haben, aber Lob wie Last bleiben auf dem Papier und wo man vernünftigen Vorstellungen gegen unvollziehbare Anforderungen das Ohr verschließt, da erleidet man dies zur Strafe, daß auch die Vollzugsberichte nur Papierwerth haben.

Ueberschlägt man die Zahl der wesentlichen Aufgaben der Volksschule, denkt man an den durchschnittlichen Bildungsstand der Schüler, die Bedürfnisse der Familie,

welcher sie angehören, die nicht selten vorkommende Uebervölkerung in den einzelnen Classen, das Zusammengedrängtsein mehrerer wo nicht aller Altersabtheilungen in éiner Schule, so kann man sich einen Begriff von der den Lehrern aufliegenden Arbeit machen; so erklärt sich auch das immer neue Auftauchen von Lehrmethoden, durch welche das Schulgeschäft im ganzen erleichtert, mittelst derer für die einzelnen Disciplinen der kürzeste und sicherste Lehrgang eingeschlagen werden soll. Wir beschränken uns in dieser Hinsicht billig auf das Hervorheben allgemeiner Regeln und Gesichtspuncte. Vor allen Dingen steht fest: es giebt keine Lehrmethode, welche dem Schüler die Lernarbeit erspart, keinen Nürnberger Trichter; das mühelos Angeeignete haftet nicht. Dem zur Seite gilt jedoch ebenso gewiß: die Methode soll nicht dazu angethan sein, unnöthige Mühe zu machen, soll also nicht auf Umwegen suchen, was auf dem geraden Weg zu erreichen ist, soll nicht durch überflüßiges Beiwerk die Hauptsache in Schatten stellen, das Durchdringen zum Kern nicht erschweren durch Verdichtung der Schale. Ferner ist einerseits darob zu halten, daß jedes Fach zugleich geistbildend betrieben werde; andrerseits muß diejenige Lehrart misbilligt werden, welche vor lauter allgemeinem Bildenwollen das einzelne Fach nicht zu seiner concreten Gestalt und Kraft kommen läßt, so daß alles Besondere in einem allgemeinen Denkbrei untersinkt und die Schüler am Ende doch nichts rechtes kennen, noch weniger können. Es giebt eine Methodenjagd, bei der man vor lauter Weg zu keinem Ziel gelangt, aber wo nichts erreicht wird, da ist auch keine Methode, die ihren Namen verdient. Ja, das Können ist wesentliches Ziel für jeden Unterricht und viel wichtiger als das Allerleiwissen, oder als das Exercirtsein in willkürlichen Denkkraftübungen an gehaltlosen Stoffen. Die Methode muß dem Unterrichtsfach und zugleich der Natur der Lehranstalt, worin sie geübt wird, proportional sein; und hieraus folgt unzweifelhaft, daß gewiße Fächer, wie z. B. das Rechnen, in unsrer Schule schon dem 13—14jährigen in einer praktischen Zuspitzung beizubringen sind, wie solche in andern auf später zu erreichende Ziele angelegten Lehranstalten nicht so angemessen erscheinen kann. — Was vorhin wider die Methodenjägerei gesagt worden ist, möge indessen nicht dahin misdeutet werden, als ob das Verdienst des vielen emsigen Suchens nach dem Zweckmäßigen und Besten geschmälert, als ob nicht anerkannt werden wollte, daß bei diesem Suchen wirklich auch Gutes gefunden worden ist. Man denke nur an die gewonnene große Erleichterung beim Leseunterricht; ferner an die das Denken zugleich übende Behandlung des Rechnens, wiewohl hierin leicht des Guten zu viel auf Kosten der Fertigkeit geschieht; am wenigsten dankbar wollten sich lange Zeit die Bemühungen um eine zweckmäßige Ertheilung des Sprachunterrichts zeigen und es ist auch bis auf den heutigen Tag ein ökumenischer Weg nicht entdeckt. — Hier aber ist der Ort, auf den überaus ungünstigen Einfluß hinzudeuten, welchen ein häufiger Wechsel der Methoden in der Volksschule ausübt. Wird es nämlich schon einem wissenschaftlich gebildeten Lehrer schwer, wie viel saurer muß es einem einfachen Schullehrer werden, im höheren Alter sich den Gang auf ungewohnten Geleisen anzueignen. Er hat Jahre lang das Erforderliche geleistet, und nun soll er und sollen seine Schüler sich in ganz neue Formen und Ausdrücke finden. Darüber geht viele Zeit verloren, es entstehen Confusionen, es sinkt der Muth, und Fächer, die nach der alten Weise gut gegangen waren, leiden noth unter der Mühsal des neuen Betriebs. Man glaubt nicht, wie viel Schaden das Dringen auf Umänderung der Methoden stiftet, selbst wenn diese wirklich besser sind als die alten, was doch nicht immer der Fall ist; und ehe man einem bejahrten treuen Schulmann die Neuerung zumuthet, darf man wohl sich fragen, nicht nur ob dies auch menschlich, sondern in der That ob es zweckmäßig ist und zu einem Resultate führt. Die Volksschule würde mehr leisten, wenn sie weniger Beunruhigung durch Methodenwechsel zu erleiden hätte, wenn die viele Reibung nicht wäre, welche beim Uebergang von einem Geleise in das andre entstehen muß; und muß man auch an mehrclassigen Schulen darauf halten, daß sich alle Lehrer einer möglichst conformen Lehrweise bedienen, wobei einer dem andern in die Hände arbeitet, so habe man wenigstens ein Einsehen an der einclassigen Schule und lasse dem Lehrer seinen gewohnten Gang, wenn er bei demselben doch seine Ziele erreicht hat. Das aber muß als allgemeine Regel anerkannt werden, daß unter allen Lehranstalten keine sich weniger zum Experimentiren mit Methoden eignet als gerade die Volksschule, und daß unser

einfaches Landvolk ebensowenig berufen ist, seine Jugend als seine Aecker zu einer Versuchswirthschaft herzugeben.

In allem Bisherigen ist wesentlich vom Unterrichten die Rede gewesen; wir haben aber auch noch die erziehende Aufgabe der Volksschule in Betracht zu nehmen. Eine Aufgabe, welcher allerdings zu einem nicht geringen Theil schon durch den Unterricht selbst entsprochen wird, soferne dieser zum aufmerkenden Sichsammeln führt, im Sichmühegeben und Fleißigsein übt, dadurch die Willenskraft weckt und stärkt, Geist und Gemüth aber in Bewegung setzt, in Athem erhält, so daß ein wohlgeschulter junger Mensch schon dadurch eine Erziehung für das Leben empfangen hat. Dazu kommt der Einfluß eines geregelten Schulwesens auf das äußere Benehmen — Ordnung, Pünctlichkeit, Reinlichkeit; vor allem aber die erziehende Macht der Religion: mit der Pflege der Furcht und Liebe Gottes werden zugleich die Tugenden der Nächstenliebe, des Gehorsams, der Wahrhaftigkeit, Keuschheit gepflegt, wird der Roheit entgegengearbeitet. Daher die christliche Volksschule in der That als eine Erziehungsanstalt gelten muß. — Doch aber hüte man sich auch bei diesem Puncte, von ihr nicht über Kräfte zu verlangen, noch den Mund vollnehmend, sie als die allgemeine Volkserziehungsanstalt zu erklären. Es wirken neben ihr und über ihr noch ganz andere Erziehungsmächte: Familie, Gemeinde, Beruf, der Staat, die Kirche mit ihren Einrichtungen, durch den Geist, der in ihnen waltet, nicht minder Zeitereignisse, öffentliche Meinung, Literatur. Die Schule ist in der That mehr Product als Factor des allgemeinen Volkslebens. Eine bedeutende Nachwirkung aber hat die in der Schule genossene Erziehung aufzuweisen, das ist die Wirkung der Persönlichkeit des Lehrers, wo dieser ein wirklicher sittlicher Charakter ist. Solch ein Lehrer, der durch Gottesfurcht, Ernst, Liebe, Treue fesselt und imponirt, fest wie ein Fels und milde wie eine Mutter, prägt unvertilgbare Spuren in das Gemüth seiner Schüler ein, übt auf Generationen einen ungesuchten und desto dankbarer anerkannten gesegneten Einfluß, während der sich hervordrängende Eifer des unerprobten Neulings, mit seinem Erscheinen eine neue Aera herbeizuführen, nur Abneigung, Spott und Widerstand zuwegebringt. — Erziehend in seiner Art wirkt endlich auch das Zusammensein der Kinder in der Schule, sofern diese beim Eintritt in dieselbe aus der Isolirtheit des eigenen Hauses in ein größeres Gemeinwesen übertreten, wo das Individuum genöthigt ist, das Tempo der Gesammtheit sich anzueignen. Wohl hat die Einzelerziehung den Vortheil, das Kind gegen Verführung und Angewöhnung von Roheiten leichter zu bewahren, aber die Kanten des Egoismus schleifen sich innerhalb eines größern Kreises eher ab und ein sittlich unverletzt durch die Schule Gegangener tritt den Versuchungen der Jugendjahre desto gewappneter entgegen. Nur muß, wo viele beisammen sind, das Auge der Aufsicht immer offen stehen, nicht bloß um Ansteckungen des Lasters zu verhüten oder zu entdecken, sondern namentlich auch um der Schwachen und Blöden willen, die von rohen Kameraden mishandelt verkümmern und auf Jahre hinein verschüchtert werden. Auch sollte überhaupt dafür gesorgt werden, daß kein Schulcomplex einen Umfang erhält, der zur Erbauung von Schulkasernen nöthigt, da es regimenterweise ein- und ausströmt und fast unmöglich ist, wildem Wesen zu steuern.

Fassen wir ins Auge, was im Vorstehenden von den Aufgaben der Volksschule gesagt ist, so ergiebt sich von selbst, welche Anforderungen an die Volksschullehrer zu machen sind, an ihr Wissen und Können, wie an ihr Verhalten. Auch wenn man auf dem Boden einer nüchternen Betrachtung bleibt, so werden es doch der Anforderungen an das, was diese Lehrer zu lernen und zu leisten haben, nicht wenige und keineswegs leicht zu befriedigende sein. In den meisten Fällen selbst aus der einfachen Volksschule hervorgegangen, haben die Seminaristen im Laufe einer verhältnismäßig kurzen Bildungszeit sich in den Materien dessen, was in der Schule gelehrt wird, wie in den Methoden, wonach dies zu geschehen hat, einheimisch zu machen, in jenen aber selbstrebend einen umfassenderen Kreis von Kenntnissen sich anzueignen, als der zum unmittelbaren Schulgebrauche nothwendig wäre; wenigstens gienge es wider deutschen Sinn und Brauch, den Schulmeister zum bloßen Sprachrohr dessen zu degradiren, was im Leitfaden steht, ihn auf ein unfreies Betreiben dessen zu beschränken, wozu das Seminar dressirt hätte. Hiezu kommt um des Schulgesangs willen die Uebung im Singen und Violinspielen, und um des Kirchendienstes willen das schwere

Orgelspiel mit seiner Voraussetzung von Bekanntschaft mit der Harmonielehre. Ein junger Mensch, der nach allen diesen Seiten es zu etwas bringen soll, darf das Oel in der Lampe nicht sparen. Jedoch es sollen die künftigen Lehrer auch noch für anderweitige Verwendung vorbereitet werden, im Zeichnen, Turnen, Obstbau, gewerblicher Buchführung u. dgl. nach Bedarf Unterricht ertheilen können, in den Gegenden mit gemischter Sprache oder im Grenzland eine zweite Sprache erlernen. Wir erschöpfen hiemit keineswegs die Summe von Ansprüchen, welche theils vom Wohlmeinen, theils vom Unverstand an die Lernkraft und Leistungsfähigkeit eines Lehrers gemacht werden. Aber daß aus der Mitte des Standes selbst sich da und dort Stimmen hören lassen, welchen das Angeführte noch lange nicht genug ist, welche z. B. lateinische, französische Sprache obligat gemacht haben wollen, welche Gelegenheit zur Aneignung philosophischer Disciplinen gegeben wünschen u. s. f., darüber kann man nicht anders als sich verwundern, und muß fragen: wenn die jungen Leute eine solche Bildung erhalten sollen, durch welche sie — vorausgesetzt, daß all dieses im Lauf von wenigen Jahren zu bewältigen wäre — befähigt würden, an jeder höheren Lehranstalt zu arbeiten, wer von ihnen wird dann noch Volksschullehrer werden wollen, oder wie wird er sich als solcher fühlen, wenn ers dennoch werden muß? Wir gönnen jedem Jüngling jeden reichen Bildungslauf, aber wenn es sich von der Heranbildung für den Beruf an der Volksschule handelt, dann begienge die Behörde eine Thorheit, wollte sie die Einrichtungen so treffen, daß alle bessern Kräfte eben für den Zweck, wofür sie gebildet werden, verloren gehen. Ganz unumgänglich nothwendig ist es daher, daß in den Forderungen dessen, was während der Vorbereitungszeit zu erlernen ist, ein dem Endzweck correspondirendes Maß eingehalten werde. Eine Versündigung ist es an jedem Jugendkreis und eine Beschädigung seiner Gegenwart wie seiner Zukunft, das dem Alter natürliche Obenhinauswollen zu nähren und zu steigern; es verführt zum Jagen nach eingebildeten Idealen und verschließt die Augen gegen das wirklich Ideale, was auf jedem realen Berufsfeld vorhanden denen ermunternd entgegenleuchtet, welche mit einer der Wirklichkeit proportionalen Gemüthsverfassung in ihn eingehen. Dies ist ein Erfahrungssatz von allgemeiner Geltung, er gilt gewiß auch für die Beantwortung der Frage: was thut noth, was frommt bei der Heranbildung für den Beruf eines Volksschullehrers?

Fordert man nun mit Recht eine dem Wesen der Schule proportionirte Ausbildung ihrer Lehrer, so darf man sich auch der Forderung einer den Aufgaben der Lehrer proportionirten ökonomischen Stellung derselben nicht entziehen. Hinsichtlich der letzteren hat man noch manchen Orts ein und anderes nachzuholen und gut zu machen, aus dem einfachen und zwingenden Grunde, weil sonst der bereits vorhandene Lehrermangel immer allgemeiner und empfindlicher wird, indem desto weniger junge Leute sich dem Berufe widmen, desto mehr ihn wieder verlassen, um in vortheilhafteren Stellungen Unterkunft zu finden. Aber auch davon abgesehen, so kann man die Ertheilung eines gedeihlichen Unterrichts da kaum erwarten, wo die Freudigkeit durch Nahrungssorgen niedergehalten wird. Entweder muß der in dem Lehrerstande um sich greifenden Entmuthigung gesteuert werden, oder man wird in die Lage früherer Zeiten versetzt, sich mit ungeschulten Schulmeistern zu begnügen, um nur dem dringendsten Bedürfnis abzuhelfen; evangelischerseits wenigstens können mit weiblichen Lehrkräften immer nur kleinere Lücken und diese nicht einmal sicher ausgefüllt werden, weil hier der Uebergang aus der Schule in die Ehe immer frei bleiben muß. Wie es aber dann mit den Leistungen der Volksschule stehen wird, wie von dem pädagogischen Gebäude der Ansprüche an sie ein Stockwerk um das andere wird abgetragen werden müßen, bis man endlich „zu ebener Erde" angelangt, das ist unschwer vorauszusehen.

Was ferner die amtliche Stellung der Volksschullehrer betrifft, so ist es eine berechtigte Forderung des Standes und harmonirt mit den Ansprüchen an seine Leistung, daß ihm nicht nur sein Thätigkeitskreis gegen willkürliche Eingriffe gesichert bleibe, sondern daß er auch an der Schulleitung den gebührenden Antheil habe. Abgewiesen müßen dagegen alle diejenigen Forderungen werden, welche unter gänzlicher Verwirrung der Begriffe die Schule als ein dem Staat oder der Kirche coordinirtes Wesen voraussetzend, die Autonomie für jene in Anspruch nehmen. Denn von Autonomie kann bei einer Corporation, einer Gesellschaft die Rede sein, aber die Schule

ist keines von beiden, sondern sie ist eine Anstalt, und überdem eine solche Anstalt, in welcher Unmündige sich befinden. Selbständigkeit der Schule heißt eben deshalb nichts anders als Selbstherrlichkeit der Lehrer, weil ja die Kinderschar nur passiven Antheil an der Schulautonomie haben könnte. Für eine solche Autonomie der Schule läßt sich ein Sinn schlechterdings nicht angeben; denn die Schüler gehören nicht der Schule, sondern sie gehören ihren Eltern und sind dem Lehrer nur zu einem besonderen Zwecke anvertraut. Und eben darum kann der Stand der Lehrer nicht auf Souveränität in seinem Kreise Anspruch machen, und darf das Recht die Schule zu leiten als ein der Pflicht, Schule zu halten, eingeborenes nicht angesehen werden; jenes Recht inhärirt vielmehr wesentlich den Eltern, der Gemeinde und wo der Staat die Schule als *seine* Anstalt in die Hand genommen hat, dem Staate. Nicht also aus Rechtsgründen, sondern nur aus Gründen der Zweckmäßigkeit kann der Stand der Lehrer bei der Schulleitung mitbetheiligt werden. Solche Gründe sind in der That vorhanden, und es muß der Lehrer zum mindesten berechtigt sein, über den Lectionsplan mitzuberathen, an den Verhandlungen der Ortsschulbehörde theilzunehmen, in Sachen der Schuldisciplin mitbeschließend thätig zu sein. Wünschenswerth nicht nur, sondern um der Sache willen geboten erscheint es ferner, wo es sich von allgemeinen Organisationen, Einführung von Lehrfächern, Vorschreiben von Lehrgängen u. dgl. handelt, daß der Rath erfahrener Schulmänner eingeholt und diese in den Stand gesetzt werden, die praktischen Bedürfnisse vor der Oberbehörde geltend zu machen. Zweckmäßig ist es weiter, wenn tüchtige Lehrer zu den Schulprüfungen in anderen Classen und Orten zugezogen werden, nur daß davon um ihrer eigenen Classe willen und um ihre Gemeinde durch häufige Entziehung gerade der besten Lehrkraft nicht zu beschädigen, ein mäßiger Gebrauch gemacht werde. Ueberhaupt fällt diese Rücksicht nicht wenig in das Gewicht, wenn es sich fragt, ob und in wie weit Mitglieder des Lehrerstandes zu einer ständigen Mitthätigkeit in den Kreisen der höheren Schulleitung beigezogen werden; denn da man doch nur die Erprobtesten dazu berufen müßte, so entzöge man sie derjenigen Arbeit, wo sie am ersprießlichsten wirken. An und für sich läßt sich indessen gegen jene Zuziehung der principielle Einwurf, daß zu den Functionen in den höheren Stellen eine wissenschaftliche Vorbildung unentbehrlich sei, in unsrer Zeit nicht geltend machen, wo auch in andern Zweigen des öffentlichen Dienstes unstudirte Praktiker als Mitarbeiter willkommen geheißen werden. Nur das könnte man nicht gelten lassen, wenn der Eintritt in solche Functionen als ein Recht des Standes gefordert oder als eine nothwendige Folgerung aus dem Wesen der Volksschule erklärt werden wollte.

Gewöhnlich allerdings geht das Verlangen nach Autonomie des Lehrstandes Hand in Hand mit dem nach *Trennung der Schule von der Kirche*, oder um deutlicher zu sagen, wie es gemeint ist, nach Beseitigung der Schulaufsicht der Geistlichen. Jener Ausdruck: Trennung der Schule von der Kirche hat nämlich in dem Fall keinen Sinn, wenn unter der Schule die Schüler und unter der Kirche die Kirchengenossen, also wiederum diese Schüler und ihre Eltern dazu verstanden sind, denn das hieße ja verlangen, daß die Menschen von sich selber getrennt werden. Einen verständlichen Sinn erhält er erst im Munde derjenigen, welche es offen aussprechen: wir wollen, daß von den Kindern in der Schule die von der Kirche bekannte Religion ferne gehalten, daß an diesem Ort entweder gar keine oder eine eigens zubereitete Schulreligion gelehrt werde. Ebenso hat es einen Sinn, wenn verlangt wird, daß die Geistlichen im höchsten Fall den Religionsunterricht in der Schule geben, sonst aber von dieser Anstalt ferne gehalten, die Lehrer völlig unabhängig von ihnen gestellt werden. Ob nun diesem letzteren Verlangen nachgegeben werden soll oder nicht, das läßt sich principiell nicht bestimmen. Es kommt auf die Umstände und Verhältnisse an. Principiell ist nur Folgendes festzuhalten. *Erstlich*: wo der Staat den Schulzwang eingeführt hat, da darf die einzelne Schule nicht ohne Aufsicht sein; die Unmündigen dürfen nicht schutzlos gelassen werden. In Ländern, wo der Schulbesuch frei gegeben ist, in Lehranstalten, die von Privaten unternommen sind, steht es zum Belieben der Eltern, ob sie für ihre Kinder von dem Recht der Controle Gebrauch machen; ihr Vertrauen giebt den Ausschlag. Anders in der öffentlichen Zwangsschule; ob der Lehrer Vertrauen hat, verdient, oder nicht — das Kind muß gestellt werden. Dem entspricht

mit Nothwendigkeit die Einrichtung einer localen Aufsicht. Fürs andere liegt es in der Natur der Sache, daß diese locale Aufsicht durch Gemeindeorgane geführt wird. Die Gemeinde, die Familien in derselben sind die Betheiligten, ihr nächstes Interesse ist das Gedeihen der Schule, gleichwie in der Regel sie selbst es sind, welche die Kosten derselben aufzubringen haben. Daß aber eine durch die gewöhnlichen Gemeindeorgane geführte Aufsicht nicht wohl technischer Natur sein kann, sondern sich in der Regel auf das Aeußere der Schule und dann auf die sittliche Führung zu erstrecken hat, leuchtet ein, wenn man die Verhältnisse der einfachen Gemeinde in Anschlag bringt. Weil aber drittens in der Gemeinde selbst immer auch solche Elemente sich befinden werden, welche der Schulordnung sich ungerne unterwerfen, und weil nicht mit Sicherheit darauf gerechnet werden kann, daß jede Gemeindeobrigkeit sich der von jenen ausgehenden Einflüsse erwehrt und z. B. für pünctlichen Schulbesuch sorgt, so liegt es im Interesse des Unterrichts wie der Erziehung, daß zu der localen Aufsicht Personen von einer unabhängigeren Stellung mit beigezogen werden. Viertens endlich ist zu wünschen, daß solche Personen zugleich hinsichtlich der wissenschaftlichen und allgemeinen Bildung eine hervorragendere Stellung einnehmen und mit dem Technischen des Schulhaltens bekannt, in Didaktik und Pädagogik bewandert sind. Befindet sich eine solche Persönlichkeit in der Gemeinde selbst, desto besser, wo nicht, so muß durch Besuche von anderwärts her das Technische sowohl als die Einhaltung der Schulordnung beaufsichtigt werden. Diese vier Puncte erheben den Anspruch auf allgemeine Gültigkeit. Daraus aber folgt der Schluß, daß sofort den Ortsgeistlichen der Hauptantheil an der localen Aufsicht zukomme, keineswegs mit zwingender Nothwendigkeit, sondern nur unter gewißen Voraussetzungen und Bedingungen. Eine fremde Arbeit inspiciren kann nämlich immer nur derjenige mit Erfolg, welcher selbst etwas davon versteht, welcher unter Umständen sie selbst zu verrichten vermag. Verlangt man also von den Geistlichen oder für sie die Schulaufsicht, so muß voraus von ihnen pädagogische Einsicht und eigenes Geschick im Schulhalten verlangt werden; dies sowohl, um jungen Lehrern berathend an die Hand gehen zu können, als wesentlich auch darum, weil es für den tüchtigen Lehrer unerträglich sein müßte, unter der Aufsicht eines Unwissenden zu stehen. Spricht sich der Lehrerstand gegen eine von unkundigen Geistlichen geübte Aufsicht aus, dann thut er es ebensowohl im Interesse der Schule als geleitet von einer berechtigten Ambition. Sodann aber kommt sehr viel darauf an, in welchem Sinn eine Geistlichkeit überhaupt sich zu der Schule stellt. Wo z. B. von einem vermeintlich kirchlichen Standpunct aus auf die Schule hoch herabgesehen werden und das Erscheinen des Geistlichen in derselben als eine That der Herablassung angesehen sein will, da fehlt es von vornherein an dem Herzen für die Sache. Ebenso widerstritte es der Schule wie dem Christenthum, wenn der geistliche Einfluß an diesem Ort für Herrschaftsgelüste ausgebeutet, Lehrer und Schüler in sklavische Abhängigkeit gebracht werden wollten. Käme es also irgendwo dahin, daß die Geistlichkeit um ihrer hierarchischen und antihumanitären Bestrebungen willen das Aufsichtsamt nur zum Schaden der Schule und des Volkes zu führen vermöchte, dann entsteht für den Staat die Pflicht, nicht nur die Inspection in andere Hände zu legen, sondern überhaupt Schutzmauern gegen geistlichen Eingriff um die Schule zu ziehen. Solches freilich wird kaum anders geschehen können als mit dem bedauerlichen Erfolg eines großen Risses und unter wirklicher Gefährdung der allgemeinen Interessen. Das natürliche Verhältnis ist es nicht, wenn Kirchenamt und Schulamt in entgegengesetzten Lagern stehen, und wenn die Kindergemüther dazu verurtheilt sind, zwischen beiden Lagern hin- und hergezerrt zu werden. Natürlich und vernunftgemäß, auch von dem Standpunct der Principien der Reformation aus zu fordern ist es vielmehr, daß der Pfarrer an der Schule mitdient, daß er auch, soweit er die Function eines Vorgesetzten ausübt, dem älteren Lehrer als Freund, dem noch jungen berathend zur Seite steht, namentlich aber, daß er seine amtliche Auctorität und seinen seelsorgerlichen Einfluß zu Gunsten eines geordneten Schulbesuchs, zum Schutz des Lehrers gegen unbillige Zumuthungen und ungerechte Anfechtungen, zur angemessenen Ausstattung der Schule u. s. f. geltend macht. Gerade die seelsorgerliche Intercession ist dazu geeignet, manches im Guten und in der Stille beizulegen, was sonst durch eine polizeiliche Behandlung viel Rumor und Aerger macht; und das sollte man sich bei der Beurtheilung dieses

Verhältnisses nicht entgehen lassen, daß mit der Entfernung der Geistlichen von der Schulaufsicht ein vorwiegend polizeilicher und kanzleimäßiger Betrieb als unvermeidliche Folge eintritt. Die kirchlichen Interessen, d. h. die Sorge für das geistliche Wohl der Schüler, die Pflege der Gottesfurcht und des frommen Sinnes, die Auferziehung der Jugend in der Zucht und Vermahnung zum Herrn, sie werden am einfachsten gewahrt durch die Mitbetheiligung des Pfarrers an der Arbeit des Unterrichts und der Leitung der Schule; dies Werk geht dann Hand in Hand mit den übrigen guten Werken an der Kinderschar, während da, wo es in Opposition mit diesen geschähe, eins durch das andere Noth zu leiden hätte. — Hiermit sind wir uns bewußt, weder eine Idylle zu zeichnen, noch ein unerreichbares Ideal aufzustellen. Wer die Wirklichkeit kennt, der weiß auch, an wie manchen Orten das von uns geforderte Verhältnis zwischen Pfarrern und Lehrern thatsächlich besteht, wie vielfach erstere z. B. auch für die Heranbildung junger Leute zum Schulstande thätig sind, strebsame Anfänger in ihrer Fortbildung unterstützen, bei eintretender Verhinderung, Krankheit u. dgl. des Lehrers willig aushelfen, und wie oft es der Pfarrer ist, der auf dem Rathhaus jenen mit seinem Schilde deckt, mit seiner Fürsprache fördert, und welcher überdem den Vorurtheilen wider neue Lehrfächer u. dgl. gegenüber mit seiner Person einsteht. Ja, wenn dem besorglichen Fortschreiten des Mangels an Volksschullehrern nicht gesteuert wird, so mag es bald dahin kommen, daß der schon in früheren Zeiten amtlich ausgesprochene (Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens B. III. S. 80) und auch neuerer Zeit wieder aufgetauchte Gedanke an eine Verbindung des Schulamtes mit dem geistlichen in den kleineren Gemeinden zur praktischen Ausführung mit einer zwingenden Nothwendigkeit gelangt. Theilweise ist er schon realisirt, wie denn z. B. in Württemberg seit Jahrzehnten jüngere an den evangelischen Diaspora-Gemeinden angestellte Geistliche in der Regel zugleich als Lehrer functioniren. Wir glauben, daß auch in größeren Gemeinden der noch rüstige Geistliche sich verpflichtet finden muß, soweit es die Geschäfte der Seelsorge und des Dienstes im Gotteshaus erlauben, dem Lehrer mitunterrichtend beizustehen, um den Nachtheilen einer Uebervölkerung in der Schule vorzubeugen, oder um eine etwa eingetretene Unzulänglichkeit des Gealterten zu ergänzen; gleichwie der Dienst an der erwachsenen Jugend in Fortbildungsschulen durch Uebernahme auch solcher Fächer, die nicht unmittelbar religiöse sind, keineswegs außerhalb des geistlichen Berufes liegt. Dies alles setzt freilich eine Bildungslaufbahn und eine Anschauung von Wesen und Pflichten des kirchlichen Berufes voraus, welche dazu geeignet sind, nicht nur Kenntnisse und Geschick, sondern auch Lust und Liebe zum Schulhalten zu pflanzen. — Sind die vorstehenden Bemerkungen richtig, dann wird man durch sie zu der Einsicht gelangen, daß es sich bei der gewöhnlich auf das Verhältnis zwischen Kirche und Schule gerichteten Frage viel weniger von Rechten, als vielmehr von Pflichten handelt, welche den Betheiligten obliegen, daß ein ambitiöses Disputiren um die ersteren nur da möglich ist, wo das Bewußtsein von den letzteren sich verdunkelt hat, schützende Rechte aber von beiden Seiten nur in dem Fall zu fordern wären, wenn durch ein zwischen dem Stand der Geistlichen und der Lehrer obschwebendes naturwidriges Verhältnis der eine oder der andere an der Erfüllung seiner Pflichten gehindert würde. Nicht eine Domänen-, sondern eine Berufsfrage ist es, welche hier zur Entscheidung zu kommen hat; und beides wäre gleich verfehlt, wenn der Pfarrer sagen wollte: die Schule ist mein, und der Lehrer: die Schule, das bin Ich.

Wem gehört nun aber die Volksschule? Der Unterricht in der Volksschule ist ein künstliches Surrogat des natürlichen Hausunterrichtes; der Lehrer aber ein aushelfender Mandatar der Eltern. In dieser Hinsicht muß man sagen: die Volksschule gehört der Familie. Und fürwahr, es ist zu bedauern, daß die Familie sich dieses ihres Eigenthumsrechtes so wenig bewußt wird, von demselben vielfach sogar da kaum einen Gebrauch macht, wo sie durch die Gesetze hiezu befugt und aufgefordert ist. Ohne Zweifel würde eine lebhaftere Betheiligung der Väter zwar die Entwicklung eines Schulwesens nicht gerade beschleunigen, aber dasselbe desto gewißer vor solchen Sprüngen bewahren, die unter dem schönen Namen von Fortschritt zu kurzlebigen Einrichtungen führen, sie würde die Beunruhigung der Schule durch das viele Experimentiren vermindern und für einen stetigern Gang derselben sorgen helfen. Offenbar

auch würde das unverständige Dareinreden Unberufener, das von allen Seiten hereinstürmende Drängen nach neuen Aufgaben für unsre Schule aufhören, wenn die Neuerungssüchtigen es wüßten, hier haben sie es mit einem fest im Boden des Volkes gewurzelten Wesen zu thun, mit dessen Lebensbedingungen man rechnen muß, wenn etwas rechtes gethan werden soll. Sei nun die Oberleitung in diesen oder jenen Händen, so darf sie bei ihren Maßnahmen nie vergessen, daß sie doch eigentlich dem Wesen nach die Familie vertritt, und daß die Familie, wenn sie sich auch positiv nicht gerne mit der Schule bemengt, doch eine nicht zu unterschätzende negative Macht besitzt und durch passiven Widerstand wenigstens das Frembartige, was da aufgedrungen werden will, zu bekämpfen und zu vereiteln weiß.

In zweiter Linie steht die Gemeinde, wenn es sich fragt, wem die Volksschule angehört, und zwar in doppelter Beziehung als die Gemeinschaft der bei dem Unterricht interessirten Familien, und weil sie in der Regel die Schule zu unterhalten hat. Während man nun die Familien als solche zur Geltendmachung ihrer Rechte nicht zwingen kann, so findet dagegen für die Gemeindeorgane eine gesetzliche Nöthigung zum Mitleiten der Schule statt und überall, wo nicht Staatsomnipotenz oder Hierarchie das natürliche Verhältnis unterdrückt haben, kommt das Recht der Gemeinde zu einem mehr oder minder wirksamen Ausdruck. Am sichtbarsten geschieht dies durch die der Gemeindeobrigkeit zustehende Befugnis, den Lehrer zu wählen, was früher nahezu allgemein gewesen ist und auch jetzt noch häufig stattfindet, was auch der Natur der Sache entspricht und nur um der mitunterlaufenden Unzuträglichkeiten willen, also aus Zweckmäßigkeitsgründen, misbilligt werden kann. Denn an sich muß es für selbstverständlich angesehen werden, daß die Vertreter der Familien denjenigen aussuchen, welchem sie den Unterricht des nachwachsenden Geschlechtes anvertrauen wollen; auch läßt es sich in keiner Weise rechtfertigen, wenn eine höhere Gewalt die Befugnis anspricht, den Schulgemeinden etwa Subjecte aufzubringen, die ihrer Untauglichkeit oder sittlichen Mängel wegen an ihrem bisherigen Ort sich nicht mehr halten können; vielmehr ist zu wünschen, daß gegen eine solche Behandlung aus dem Schoße der Gemeinden selbst kräftig reagirt werde. Die dem Familienbedürfnis erwünschte Arbeitszeit des Kindes an eine Schule abtreten, worin nichts gelernt wird, oder den Knaben, das Mädchen einer sittlich-unreinen Persönlichkeit überliefern müßen, ist eine Zumuthung, für welche es überall kein Fundament giebt.

Inwiefern — so ist nun zu fragen — gehört die Volksschule dem Staat? mit welchem Recht wird sie eine Staatsanstalt genannt? Die nächste Antwort wird sein, daß jedenfalls hiedurch das natürliche Recht der Familie und der Gemeinde nicht beseitigt noch verkümmert werden darf; ferner, daß der berechtigte Einfluß des Staates demjenigen, was er für die Schule leistet, proportional ist. Sorgt er also z. B. für Heranbildung der erforderlichen Zahl von Lehrern, so muß er auch ein Wort zu reden haben bei deren Verwendung und Anstellung. Ferner wo er die Lehrer entweder ganz besoldet oder irgendwie zu deren Besoldung beiträgt, da erhöht sich selbstverständlich sein Einfluß auf die Anstellungs- und Beförderungsordnung, er wird gewißermaßen zum allgemeinen Schulpatron und nimmt demgemäß analoge Rechte in Anspruch. Während nun aber dieses Patronat an gewiße Voraussetzungen geknüpft ist, so liegt es im Wesen des Staates als Obervormünder, daß er gewiße allgemeine Normen für die Schule durch die Gesetzgebung aufstellt und sie im Wege der Verordnung, sowie durch seine Organe zur Vollziehung bringt. Er hat darüber zu wachen, daß das allgemein Vorgeschriebene überall befolgt wird, und wo die Familie oder die Gemeinde hinter dem Geforderten zurückbleibt, da darf er treibend und ahndend einschreiten. Allerdings kann diese obervormundschaftliche Befugnis auch in einem unbequemen und verletzenden Bevormunden, in kleinlichem Reglementiren und übergreifendem Büreaukratisiren sich geltend machen, aber die Möglichkeit solchen Misbrauchs ist kein Grund gegen das Recht des Staates an sich. Bei einem vernünftigen, mäßigen Gebrauch wird dieses Recht zu einer Wohlthat. In der Volksschule namentlich tritt dem auf Bildung gerichteten Streben die natürliche Langsamkeit der betreffenden Bevölkerung nicht nur, sondern auch die Befangenheit und das Vorurtheil entgegen. Man kennt die Einreden: „wir haben das auch nicht gelernt und sind doch etwas geworden“ oder: „unsere Kinder sollen nicht gescheider werden wollen als ihre Eltern“ u. dgl. So

wenig nun einem hastigen Dareinfahren und Durchdrängen das Wort geredet werden darf, so hat doch das Rücksichtnehmen auch seine Grenze, und was als nothwendig zur allgemeinen Bildung erkannt ist, dem muß endlich auch befehlsweise Geltung verschafft werden. Dem localen Eigensinn steht es nicht zu, sich abzusperren; es dürfen inmitten eines Landes nicht ganze Bevölkerungsschichten sein, welche hinter jedem Culturfortschritt beharrlich und grundsatzmäßig zurückbleiben. Verlangt der Staat das dem wirklichen Bedürfnis der Gegenwart und den Lebensbedingungen des Volkes Proportionirte, dann hat er auch das Recht, seinen Forderungen den nöthigen Nachdruck zu geben; unter dieser Voraussetzung darf und muß er auch bevormunden, und dies kann geschehen, ohne daß darum die Schule zu einer bloßen Abrichtungsanstalt für Staatszwecke herabgedrückt wird. Maßgebend hiebei ist aber nicht sowohl der Standpunct der Nützlichkeit als vielmehr die Rücksichtnahme auf die Gemeinsamkeit des Volkslebens, daß nicht ein Paganismus auf dem Lande sich festsetze, durch welchen die verschiedenen Gesellschaftsclassen in Interessen und Verständnis von einander getrennt, die Zurückgebliebenen aber zur Beute von staats- und culturfeindlichen Mächten werden; gerne würden wir auch noch hinzufügen, damit dem Aberglauben seine Wurzeln abgegraben werden, wüßte man nicht, wie diese moralische und intellectuelle Krankheit sich reichlich auch in Kreisen findet, welche ihre Bildung auf viel höheren Schulen erwerben, als das gewöhnliche Volk. Es ist gewißlich ein dem Boden des Christenthums entflammendes Bestreben, das aufklärende Licht von Einsicht und Bildung auch den untersten Schichten der Gesellschaft zukommen zu lassen, dem Bewußtsein der Brüderlichkeit auch auf solche Weise Raum und Ausdruck zu geben; dem Gemeinwesen erwächst daraus eine edle, aber keineswegs leichte Aufgabe. Eine Carricatur jenes Strebens aber ist das unfruchtbare Verlangen nach dem Bildungsnivellement, wonach einerseits die classische Bildung untergraben, andrerseits die Bildung der arbeitenden Schichten des Volkes hinaufgeschraubt, und so die natürlichen Unterschiede der Lebensaufgaben und -Bedingungen durch Verkürzung oder Verlängerung als in einem Prokrustesbett aus der Welt geschafft werden sollen. Ein Staat, der mit seiner Schulleitung diesem Ideale nachjagte, würde weit über das ihm zukommende Recht hinausgreifen, und wenn wir oben uns den Fall dachten, wo die Geistlichkeit infolge ihrer Verschuldung von der Mitleitung der Schule zu entfernen wäre, so träte hier der umgekehrte Fall ein, und die Geistlichkeit würde in die Unmöglichkeit einer ferneren Betheiligung versetzt, denn zu solch thörichtem Unternehmen dürfte sie die Hand nicht bieten. — Anhangsweise die Bemerkung, daß wenn aus der Mitte des Volksschullehrerstandes die Forderung, Staatsdienerrechte zu erlangen, sich hören läßt, dies seine Erklärung wohl auch darin finden wird, daß das Bewußtsein von der natürlichen Beziehung dieser Gattung von Lehrern zu Familie und Gemeinde erbleicht ist; diese Erscheinung aber hat wieder ihren Grund in dem vielgestaltigen Eingreifen des Staates, in dem Aufsichnehmen von Sorgen und Ansichziehen von Rechten, welche eigentlich der Familie und der Gemeinde zugehörten und oblägen. Und aus derselben Quelle entspringt der immer häufiger gehörte Wunsch, daß der S t a a t a l l e S c h u l k o s t e n auf sich nehmen soll. Merkwürdig, daß dem allgemeinen Drängen auf Decentralisirung, auf möglichst autonome Bewegung der einzelnen Lebenskreise ein Bestreben zur Seite geht, welches einen bisher relativ selbständigern Kreis zur activen und passiven Domäne des Staates zu machen und so ein absolutes Volksschulregiment anzubahnen geeignet ist. Ueberhaupt befindet sich viel verkappter Absolutismus in manchen freiheitlich klingenden modernen Forderungen, und wir finden eine Spur davon auch in dem Verlangen nach U n e n t g e l t l i c h k e i t d e s U n t e r r i c h t s, wie solches für die Volksschule nicht nur, wo es wegen des Schulzwangs noch am ehesten einen Sinn hat, sondern endlich für alle öffentlichen Lehranstalten aufgestellt wird. Die Allgemeinheit soll alles bezahlen, dafür soll ihr alle Jugend zu eigen sein und im Beschulen nach ihren Formen gemodelt werden. Dann fehlt nur noch, daß die Allgemeinheit selbst den wechselnden Parteien in die Hände fällt, und die Volksschule wird zur Domäne der rothen oder schwarzen Demagogie. Heißt es doch: wer die Schule hat, der hat die Zukunft; Grund genug für die verschiedenartigsten Herrschaftsgelüste, auch das Gebiet der Volksschule sich zum Streitobject auszuersehen. Wiewohl auch mit diesem oft gehörten Satze ist der Mund viel zu voll genommen; denn neben und über den Pädagogen vom Fach, geschweige den

Dilettanten des Fachs, steht eine höhere Pädagogie, welche noch viele andere Erziehungs- und Unterrichtsmittel, als welche die Schule zu bieten vermag, darreicht und geltend zu machen weiß und damit die Zukunft vorbereitet nach ihrem Sinn. — Daß Schulgeld bezahlt wird, außer wo Armut davon befreit, liegt in der Pflicht und stärkt das Recht der Familie; daß die Gemeinde für die localen Schulkosten eintritt, hängt ebenso mit ihrer Pflicht und ihrem Recht zusammen; der Staat kann nur unterstützend dabei concurriren. Ihm liegt principiell vor allem ob, die allgemeinen Kosten der Heranbildung der Lehrer wie ihrer Fortbildung zu tragen und dasjenige auf sich zu nehmen, was für die höhere Leitung und zum allgemeinen Gedeihen der Schule nothwendig ist, wozu unter anderem auch die Emeritirung der Lehrer und die Hülfe für deren Hinterbliebene aus naheliegenden Gründen gerechnet werden müßen.

Wie viel aber auch von Staatswegen für die Volksschule und in derselben gethan und geordnet werden mag, so darf dabei nie außer Acht gelassen werden, daß diese Schule wie keine andere ihre Wurzeln in Familie und Gemeinde hat, und daß ihr Gedeihen nur möglich ist, wenn sie in Uebereinstimmung mit den Lebensbedingungen und Lebensbedürfnissen desjenigen Volkstheils verwaltet wird, dessen Kinder ihr anvertraut sind. Nicht minder liegt es in der Natur dieser Unterrichtsanstalt, daß es bei ihr noch mehr als bei jeder andern auf die Persönlichkeit des Lehrers ankommt, und zwar lange nicht bloß auf sein Wissen, sondern auf sein Wollen, seine Liebe zu dem Beruf, seine Treue in demselben, seine Fähigkeit, sich in Proportion mit dessen Lebensbedingungen zu fühlen und zu halten. Deshalb wer sich ein Urtheil über die Leistungen der Volksschule bilden will, thut wohl, sich weniger an die Producte des pädagogisch-literarischen Marktes zu halten, auf welchem ja auch mancherlei von zweifelhaftem Werthe feil geboten wird, als vielmehr sich mit solchen Schulen bekannt zu machen, worin treue Lehrer als Meister und Väter unter ihren Kindern stehen und so in bescheidenem Wirkungskreis für Gegenwart und Zukunft leisten, wovon die laute Welt nichts weiß noch will, was aber weder ungewogen noch unverdankt bleiben wird.

**Volksschullehrer**, s. Lehrer, Volksschule, Volksschullehrerseminar.

**Volksschullehrerseminar.***) **A. Geschichte.** Die Quellen für die Geschichte der Volksschullehrerseminare fließen bis jetzt noch spärlich. Die Darstellungen der Geschichte der Pädagogik haben in der Regel nur hier oder da eine Notiz über sie. Harnisch, „die Schullehrerbildung" (Eisleben 1836, 2. Theil von „Frisches und Firnes" S. 9—46) und Eisenlohr, „die Schullehrerbildungsanstalten Deutschlands" (Stuttgart 1840 auf S. 29—43), geben Auskunft über den damaligen Stand des Seminarwesens in Deutschland. Dagegen finden sich in älteren Jahrgängen pädagogischer Zeitschriften beachtenswerthe Beiträge. Im übrigen sind wir auf den Aufsatz in Krünitz' ökonomisch-technischer Encyklopädie, Theil 61 und 62, auf die Mittheilungen einzelner Landesregierungen in ihren officiellen Organen und auf die Geschichten einzelner Seminare gewiesen.

Die erste Anregung zur Errichtung von Lehrerbildungsanstalten ist ohne Zweifel von Amos Comenius ausgegangen; ihre Errichtung selbst aber danken wir den Pietisten. Ueberall, wo diese eine Waisen- und Schulanstalt gründen, verbinden sie mit ihr ein Seminar und gerade nach dieser Seite hin finden sie bei den preußischen Königen Förderung. Es ist bekannt, daß sich Francke im Waisenhause zu Halle die Lehrer für seine Anstalten selbst erzog. Im J. 1732 stiftet Johann Christoph Schienmeyer, zweiter Prediger an der Johanniskirche in Stettin, ein Schüler Franckes, ein Waisenhaus auf der Lastadie daselbst, und bereits unter dem 5. Dec. 1732 macht ihm eine königl. Cabinetsordre zur Pflicht, „alles Ernstes bemüht zu sein, daß bei dem Waisenhause allezeit ein Seminarium angetroffen werde, aus welchem man geschickte Schulmeister und Küster nehmen kann, und dadurch er einen gnädigen Gott und König bekommen werde." Ebenso wurde mit der Waisenanstalt

---

*) Der Name schwankt. Die ursprüngliche Form ist Seminarium; in den letzten 50 Jahren ist die abgekürzte Form Seminar in Gebrauch gekommen. Dagegen hat sich im Plural die alte Form: Seminarien bis jetzt gegen die nunmehr correcte Seminare behauptet.

in Kloster Bergen ein Seminar verbunden. Die deshalb an den Abt Steinmetz erlassene Cabinetsordre datirt vom 5. Dec. 1736. Ueber dieses Seminar enthalten die im J. 1750 von den Lehrern der Berliner Realschule herausgegebenen Agenda scholastica S. 734—772 einen ausführlichen Bericht. Die dritte Stiftung dieser Art ist das von Hecker (vgl. den Art.) im J. 1748 errichtete Seminar in Berlin. Dasselbe wurde als ein Privatinstitut eröffnet und bekam erst 1753 aus der Amtskirchenrevenüenkasse jährlich 600 Thaler bewilligt, wodurch es als für die Kurmark begründet betrachtet werden kann. Mit dem Regierungsantritte Friedrich Wilhelms II. wurden sodann demselben 1000 Thaler angewiesen und an Geld hat es seitdem der Anstalt nicht mehr gefehlt, aber die übrigen Zustände wurden unerträglich und veranlaßten ihre im Jahre 1817 durch Türk ausgeführte Verlegung nach Potsdam, wo sie unter Klödens Direction und Runges Betheiligung reorganisirt wurde. Neuerdings ist die Anstalt nach Köpenick verlegt worden. Ein Jahr früher als das Berliner oder, wie es später genannt wurde, das kurmärkische Seminar entstand das zu Rudolstadt (1747); bald darauf in ähnlicher Weise wie in Berlin (1751) dasjenige zu Hannover.

Das von Herzog Karl I. von Braunschweig am 1. Oct. 1753 gegründete Lehrerseminar zu Wolfenbüttel, mit welchem 1813 auch das 1773 gegründete Helmstädter vereinigt wurde, scheint unmittelbar von der Landesregierung ins Leben gerufen zu sein; doch dauert es noch eine geraume Weile, ehe der Vorgang Nachfolge findet. Vorläufig bleibt es Regel, daß die Initiative von Geistlichen ausgeht und die Behörde erst helfend und dann leitend eintritt, wenn die Unternehmung geglückt ist. Der treibende Geist ist dabei noch immer wesentlich der vom Pietismus ausgegangene, wenn sich auch hier und da schon Anfänge des Philanthropinismus zeigen. Voran steht und geht in diesen Jahren Felbiger (vgl. den Art.); er gründete 1765 das katholische Seminar am Dom in Breslau, welches noch heute daselbst blüht, und machte die Schulen zu Leubus, Grüßau, Glatz, Sagan 2c. zu Normalschulen und kleinen Lehrerbildungsanstalten. Nach seinem Uebertritt in österreichische Dienste (1. Mai 1774) führte er, während die Einrichtung der Normalschule in Wien und der mit ihr verbundenen Lehrerbildungsanstalt schon 1770 ins Werk gesetzt worden war, diese Institution im ganzen Lande durch (vgl. Deinhardt: die Lehrerbildungsanstalten. Wien 1870), wie sie im wesentlichen noch heute in Oesterreich besteht. — Wohl durch Felbiger angeregt, errichtete 1767 auch der Oberconsistorialrath Rambach in Breslau ein Seminar für Angehörige seiner Confession; dasselbe blühte bis zum Ausbruch des Krieges 1806. Im Jahre 1810 gieng man an die Reorganisation, und am 3. Aug. 1812 wurde es im eigenen Hause als königliche Anstalt eröffnet und Harnisch als erster Lehrer eingeführt (Schulrath a. d. O. II. S. 116). Fünf (nach anderer Angabe neun) Jahre später als das Breslauer Seminar nahm das zu Klein-Dexen (jetzt Pr. Eylau) seinen bescheidenen Anfang, welches dann Dinter zum Mittelpunct seiner reformatorischen Thätigkeit in Ostpreußen gemacht hat.

Von einem einfachen Geistlichen gieng 1776 die Gründung des Mindener Seminars aus, dessen Geschichte nicht nur einen sehr interessanten Einblick in die damaligen traurigen Zustände, sondern auch ein Bild von der Energie giebt, mit welcher treue evangelische Geistliche (namentlich Pfarrer Gieseler in Petershagen) der Lehrerbildung sich angenommen haben. Wir verweisen auf Vormbaums 1856 erschienenes Programm. Gegen die dort geschilderten Zustände bezeichnet es allerdings einen Fortschritt, wenn Seminare in Verbindung mit Gymnasien und verwandten Anstalten eingerichtet werden, wie durch Rescript vom 4. Nov. 1768 zu Karlsruhe in Baden geschah. Eröffnet wurde das dortige Seminar Ostern 1769; bis 1786 hatte es 100 wackere Lehrer erzogen. Bei der nachmaligen Trennung von dem Gymnasium und der Reorganisation der Anstalt war Johann Peter Hebel wesentlich mitbetheiligt. In seiner neuen Gestalt ist es am 5. Jan. 1824 eröffnet und 1870 in ein neues, schönes Gebäude eingeführt worden (Kehr, pädagog. Bl. I. S. 8 ff.). Die Verbindung der Lehrerbildungsanstalten mit Gymnasien war zum Theil aus ganz überraschenden Gründen, die aber wesentlich auf einen Zweifel an ihrer Lebensfähigkeit hinauskamen, hervorgegangen. So sagt Herder, welcher 1788 das Seminar zu Weimar organisirte und mit dem dasigen Gymnasio

verband: es sei nöthig, ein solches Institut so verschränkt und verbunden mit anderen Instituten zu machen, als nur möglich wäre, weil es sonst in kurzer Zeit verfallen könnte (Schweizer, Geschichtliche Nachrichten über das Seminar in Weimar, 1838). Solche Verbindungen der Seminare mit andern Anstalten mögen wir uns indes immer noch lieber gefallen lassen, als diejenige des Schullehrerseminars zu Luckau (von 1794 bis 1812) mit dem daselbst bestehenden Zucht- und Armenhause. Die Reihe der auf pietistischem, bezw. rein kirchlichem Boden erwachsenen Anstalten schließt wohl Halberstadt mit dem Jahre 1778 (reorganisirt 1822).*)

Wir sind unmerklich in eine neue Zeit hinübergeleitet. Es ist die Zeit, in welcher die Philanthropisten ihr Evangelium verkündigt, durch dasselbe auch ernstere und frömmere Gemüther für ihre Sache begeistert und außerdem namentlich bei den Regenten, besonders den Fürstinnen der deutschen Mittel- und Kleinstaaten Theilnahme gefunden haben. Dadurch entstand eine neue Bewegung auch rücksichtlich der Seminare. Wir nennen als Beispiel eines Seminars, das nachweislich philanthropistischen Ursprungs ist, zunächst das 1780 entstandene Seminar zu Gotha, eine Stiftung Herzog Ernsts des Weisen, welcher seinerseits von seiner Mutter Louise Dorothee beeinflußt war. Diese geistreiche Frau stand in lebendigem Briefwechsel mit Friedrich dem Großen, mit Voltaire, Rousseau und dessen Anhängern. Der erste Seminarlehrer war der Waisenhausprediger Haun. Es war ein winziger Anfang! Eine kleine dunkle Stube im Waisenhause war das Lehrzimmer; vier Stunden wöchentlicher Unterricht die gesammte Lehrzeit; zwölf, zum Theil ältere, verheirathete Leute, die, um ihren Lebensunterhalt zu suchen, bei hohen Herrschaften als Bediente in Diensten standen, waren die Seminaristen; ein Lehrer war für alle und für alles angestellt; 60 Thaler anfangs sein Honorar, für welches er ein Zimmer besorgen und die Heizung, die Aufwartung, die Beschaffung von Tischen, Stühlen, Büchern, Landkarten u. s. w. bestreiten mußte: — und dieses Gehalt mußte noch durch Matricularbeiträge der Kirchen aufgebracht werden. Die Wahl des ersten Lehrers war aber eine sehr glückliche. Unter Hauns Verwaltung blühte das Seminar, obgleich das Verhältnis der meisten Seminaristen ihnen nur gestattete, wenige Stunden des Tages Unterricht zu nehmen (Mittags von 11—12, Abends nach 6 oder 7 Uhr). Die 1783 eingerichtete Seminarschule wurde eine Musterschule. Besonders nachhaltig wurde Hauns Wirksamkeit dadurch, daß er sich das Amt eines Landschulinspectors übertragen ließ. Er starb übrigens schon im 53. Jahre seines Lebens am 22. März 1801. — Auf die Geschichte des Seminars in unserm Jahrhundert wendet Kehr das Wort Göthes an: „Der Weg aller Bildung geht in einer Spirale; bald geht's aufwärts, bald geht's abwärts, immer aber geht's dem ewigen Mittelpunct aller Wahrheit näher.“ Im Jahr 1817 wurde das Landschuleninspectorat dem Seminardirector wieder genommen. Im Seminar aber trat unter Hauns Nachfolgern an Stelle einfach gesunder Schulpraxis die vornehm gelehrte Theorie. Dazu kam, daß man das Seminar 66 Jahre lang in eine schmale, dunkle und dumpfe Stube des Zuchthauses einsperrte und dieses gefängnisartige Local noch zwischen Seminar und Seminarschule theilte. Erst unter Waitz, dem vierten Director, wurde es ermöglicht, dem Seminar ein einigermaßen anständiges Local zu schaffen. In neuester Zeit ist ein eigenes Gebäude für die Anstalt aufgeführt und bezogen worden.

Erwähnenswerth ist ferner das im J. 1785 eröffnete Seminar in Friedrichsstadt-Dresden. Die ersten Einrichtungen waren dürftig und die Anlehnung des Seminars an die mit einer Arbeitsschule verbundene Armenschule und an die sogenannte Real- oder Bürgerschule schuf allerlei Verlegenheiten; so hatte z. B. der Director seine Hauptarbeit am Seminar, seine Hauptbesoldung von der Schule. Der geniale Dinter, dessen Selbstbiographie eine anschauliche Beschreibung der durch ihn berühmt gewordenen Anstalt giebt, sagt in Bezug hierauf: „Ich war ein dreiköpfiges Thier wie der Höllenhund; als Director des Seminars stand ich unter Reinhard und Rädler, nachher Kühn; als Rector der Stadtschule unter Tittmann und dem Pfarrer Bürger, nachher Vogel; als Aufseher der Arbeitsschule unter dem Oberamtmann.“ An Lehrgegenständen zählte der Lehrplan ihrer 20, darunter Anfangsgründe der lateinischen und

*) Vgl. die Beschreibung des neuen Seminargebäudes zu Halberstadt. Pädagog. Bl. Heft 1.

(seit 1791) der französischen Sprache. Diese wurde auch in die Seminarordnung von 1820 wieder aufgenommen, um zu „bewirken, daß die Seminaristen nicht durch falsches Aussprechen französischer Wörter und Namen sich lächerlich machten." „Lehrlinge" waren erst 8, dann 12, später 24, zu Dinters Zeiten 40 und weiterhin sogar 50, und diese empfiengen während eines dreijährigen Lehrcursus und trotz des Umstandes, daß immer neue Zöglinge hinzutraten, in ein und demselben Lehrzimmer, ohne jede Classenabtheilung nach Alter, Vorbildung, Leistungen, ein und denselben Unterricht. Nur die Hingabe der Lehrer vermochte es durchzusetzen, daß trotzdem viele tüchtige und einzelne ausgezeichnete Lehrer in Dresden gebildet wurden. Schon 1797 wurde eine öffentliche Schlußprüfung angeordnet. Dabei ist bezeichnend, daß die Prüfungsordnung aus jenen 20 Lehrgegenständen nur die elementarsten hervorhebt. Das Ergebnis des Examens wurde durch die drei Censuren: „gut, vorzüglich, rühmlich" ausgedrückt. — Die gleichzeitigen und späteren, von Jahrzehnt zu Jahrzehnt zahlreicheren Neugründungen von Seminaren müßen wir uns von jetzt ab des Raumes wegen versagen im einzelnen aufzuzählen.

Es ist bekannt, daß das deutsche Volk und seine Fürsten sich ihre Erniedrigung in den Jahren 1806 und 1807 zu Herzen genommen haben, und daß von diesen Jahren her eine Erneuerung des deutschen Volkslebens datirt. Fichte hatte an die Pflicht der Volksbildung und der Jugenderziehung erinnert; andere hatten sein Wort unterstützt und mit ihm auf Pestalozzi als auf den Mann gewiesen, von dem zu lernen sei, wie und was man zu lehren habe. Noch ehe der Befreiungskampf ausgekämpft war, giengen, von ihrem Ministerium ausgeschickt, junge Lehrer, meistens Theologen, aus Preußen nach Isserten, um sich dort für den Seminardienst tüchtig zu machen, so: Henning, Dreist, Kawerau, Krätz, Rendschmidt, Preuß, Patzig, Braun, Steger, Bernhard, Hänel, Titze und Runge. Andere ließ die Regierung an der Plamannschen Anstalt in Berlin, welche für den correctesten Ausdruck von Pestalozzis Ansichten galt, ausbilden. Wie hoch der Staatsrath Süvern den Seminardienst achtete, ergiebt sich aus dem Briefe, in dem er Harnisch am 22. April 1813 von der Landwehr zurückrief. Zur Förderung der Sache wurden fremde Schulmänner berufen; zuerst Zeller aus der Schweiz nach Ostpreußen. In seine Stelle trat später Dinter aus Sachsen, allerdings mit beschränkten Competenzen. Nach Frankfurt, später nach Potsdam kam Türk aus Vevay. Im J. 1818 wurde diejenige Section im Ministerium des Innern, welche bis dahin die geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten bearbeitet hatte, zu einem selbständigen Ministerium erhoben, an dessen Spitze von 1818 an Stein von Altenstein trat. Verfolgen wir zunächst den Gang seiner Wirksamkeit.

Es konnte nicht fehlen, daß die Art, in welcher die Aufmerksamkeit der Behörden sich dem Volksunterrichte zuwendete, und die Erwartungen, welche man von dessen Pflege hegte, die Köpfe erhitzten und die Herzen bewegten, und so erklärt sich das Pathos und die Sentimentalität, womit man überall vorgieng. Harnisch belobt im „Schulrath a. d. O." jede Gemeinde, welche die neue Lesemethode einführt, jeden Bürgermeister, der einem vom Seminar gekommenen jungen Lehrer fördernd zur Hand geht; Türk fährt auf seinen Schulreisen durch kein Stadtthor ohne ein erbauliches Selbstgespräch über den Segen, den er nun mitbringe. Die Beschreibungen von Eröffnungsfeierlichkeiten registriren sorgfältig die Thränen, welche dabei vergossen worden sind. Das muß uns, die wir kühler und härter geworden sind, etwas fremd anmuthen, zumal wir auch heute ganz gut wissen, daß die Schule nicht der einzige Factor des Culturlebens ist; aber dennoch dürfen wir über die Alten nicht lächeln. Es ist vielmehr unsere Pflicht, anzuerkennen, daß damals mit Ernst, mit Treue, und in den allermeisten Fällen auch mit Selbstlosigkeit gearbeitet worden ist. Auch sind die uns vorliegenden Lehrpläne und Lehrberichte Zeugnisse dafür, daß man bei der Ausführung selbst mit Nüchternheit vorgieng; wie daß eine klare Einsicht in die Aufgabe der Seminare selbst damals bereits gewonnen war. — Eine glückliche Fügung für die Entwicklung des preußischen Seminarwesens lag in der Uebertragung seiner Leitung an Dr. Ludolph Beckedorff, dessen Jahrbücher des preußischen Volksschulwesens 1825—1827 ein treues Bild sowohl von dem, was er gewollt, als von dem, was er erreicht hat, geben. In dem 2. Bande derselben S. 97—148 findet sich eine ausführliche Denkschrift über die preußischen Schullehrerseminare. Wir finden hier die Hauptsachen von

dem, was die preuß. Seminarverwaltung bis heute charakterisirt: die Uebungsschule, den dreijährigen Cursus, die Instructionsreisen der Lehrer, das Internat. Wir finden daselbst auch sonst eine reiche Fülle werthvollen Stoffes. Es konnte daher die preußische und in ihr die deutsche Schule kaum ein härterer Schlag treffen, als Beckedorffs Uebertritt zur römisch-katholischen Kirche (1827). Es charakterisirt jene Zeit, daß er glauben konnte, daß man ihn auch nach demselben in seiner Stellung belassen würde. Jedenfalls wird es heute jedermann begreiflich finden, daß König Friedrich Wilhelm III. die Anzeige von Beckedorffs Uebertritt mit seiner Amtsentlassung beantwortete. Unter dem 1. Juni 1826 hatte Beckedorff noch zwei die Entlassungsprüfung der Seminaristen und die Amtsprüfung der Elementarlehrer ordnende Rescripte veröffentlicht. In diesen lag der Abschluß einer langjährigen, gewaltigen Arbeit, in ihnen war zugleich eine Basis und ein Ausgangspunct für die weitere Entwicklung gewonnen und dadurch in etwas der Schaden vermindert, der daraus entstehen mußte, daß 19 Jahre lang die Leitung des preußischen Seminarwesens einer festen Hand ermangelte. Denn erst in dem jüngst verstorbenen Ferdinand Stiehl erhielt es wieder einen Mann, der ihm mit der klaren Einsicht in seine Aufgabe und dem sichern Blicke auf sein Ziel den festen Willen entgegenbrachte, es diesem zuzuführen.

Die Geschichte der Jahre von 1827 bis 1848 beginnt mit hoffnungsreichen Friedenstagen und einer Zeit lebendigen Regens. Mit welcher Liebe man arbeitete und wie diese Liebe weiter zündete, erfahren wir z. B. aus der Beschreibung, die Diesterweg in den Rheinischen Blättern von dem Eindrucke giebt, den Denzels Thätigkeit in Idstein auf ihn gemacht habe. Er ist, wie er versichert, durch Denzel für die Volksschule gewonnen worden und hat von ihm die Richtung empfangen, die sein weiteres Leben bestimmte. In jener Zeit waren die Gegensätze, die uns heute trennen, noch nicht in das allgemeine Bewußtsein getreten; der Eudämonismus der Philanthropisten beherrschte auch die Kreise, die sich später von ihnen trennen mußten. Aber für die ernste Mannesarbeit darf die Begeisterung das Gesetz nicht schreiben, und nichts ist ihr gefährlicher, als das gegenseitige Zustimmen, bezw. Zujauchzen der Werkgenossen; daher konnte die Reaction nicht ausbleiben. Aus der Monotonie des Seminarlebens mag es sich erklären, daß manche Seminarlehrer und Directoren, als auf Beckedorffs Erregtheit plötzlich eine große Ruhe folgte, Ersatz suchten. Die einen suchten daher sich überhaupt bemerkbar zu machen, die anderen wurden Pfadfinder, sie „ersannen Methoden" und versenkten sich in deren Pflege, bisweilen mit großem Orthodoxismus; wieder andere wendeten sich mit einer gewißen Bonhommie ihren Zöglingen zu, beflissen, diesen aus dem eigenen Bildungsschatze so viel als möglich zu geben, nur daß sie statt des Vielen vielerlei reichten; und etliche endlich bemühten sich durch Erweiterung des Lehr- und Lectionsplanes ihre Anstalt emporzubringen, damit sie ebenbürtig in die Reihen der höheren Lehranstalten eintrete. Zunächst ergab sich daraus eine große Ungleichmäßigkeit und Ungleichartigkeit der Arbeit in den einzelnen Seminaren Deutschlands, welche durch den Mangel an Concentration noch gesteigert wurde. Eisenlohr hat jener Vielgestaltigkeit in seinem trefflichen Buche: Die „Schullehrerbildungsanstalten Deutschlands" (Stuttgart 1840, S. 127—173 und 212—235) den Spiegel vorgehalten. Natürlich gewann unter diesen Umständen allmählich diejenige Richtung das Uebergewicht, welche den Seminarunterricht in der Menge der Gegenstände dem der Realschulen, in der Behandlung derselben dem der Gymnasien möglichst näherte und unter den Zöglingen bildete sich immer mehr jene Selbstgefälligkeit und Selbstüberschätzung aus, die der Elementarlehrerstand beständig an sich zu bekämpfen hat, die, obgleich harmlosen Ursprungs, ihn doch in weiten Kreisen unliebenswürdig macht und sein Wirken hemmt.*)

---

*) Die Genesis dieses Selbstbewußtseins liegt zunächst in der Ueberschätzung der Bedeutung des Schulamtes selbst (vgl. den Artikel Volksschule), welche keineswegs nur von Lehrern ausgegangen ist. Die Erkenntnis, daß die Schularbeit nur ein und sogar nur ein bescheidener Factor der Volksbildung sei, ist neueren, vielleicht neuesten Datums. Der andere Grund dafür, daß die Lehrer ihre Stellung überschätzen, liegt wieder in der Unterschätzung, die sie persönlich erfahren, in den Verhältnissen und Umgebungen, in die sie durch ihre niedrige Besoldung herabgedrückt werden. Ein dritter Grund liegt häufig in der Seminarerziehung. In der Gediegenheit

Während nun die Seminare auf den beschriebenen Wegen fröhlich weiter giengen, zog sich ein Gewitter über ihnen zusammen, von dem sie selbst keine Ahnung hatten; es entstand eine sich allmählich bis zur Erbitterung steigernde Verstimmung gegen diese Anstalten. Genauer unterrichtete Zeitgenossen versichern, daß besonders zwei Seminardirectoren, fast ohne es zu wissen, sicher ohne es zu wollen, dazu beigetragen haben, den Gegensatz schärfer zu machen. Harnisch war der eine, Diesterweg der andere. Wie immer in solchen Fällen, verwandelte sich das Uebelwollen gegen die Seminardirectoren unmerklich in ein solches gegen das Seminarwesen überhaupt und bewirkte zum mindesten die Ablehnung aller Anträge, die auf Vermehrung der Seminare oder auf Förderung der bereits bestehenden gerichtet waren. Am meisten hat darunter das von Diesterweg seit 1832 geleitete Berliner Seminar für Stadtschulen gelitten. Zwei üble Mitgaben hatte die Anstalt, genehmigt durch Cabinetsordre vom 10. Sept. 1826, in ihre Wiege mitbekommen, eine ganz unbestimmte Aufgabe und einen unzureichenden Etat. Aus der Unklarheit und Unbestimmtheit seiner Ziele hätte das Seminar nur durch die innigste Gemeinschaft des vorgesetzten Schulrathes Schulz und des Directors Diesterweg herausgearbeitet werden können, aber zwischen diesen beiden Männern trat bald eine sich bis zur gegenseitigen Verbitterung steigernde Verstimmung ein, deren Geschichte von beiden Parteien geschrieben ist (Diesterweg: Geschichte meines amtlichen Schiffbruchs, im Jahrbuch 1851 und Julius Richter: Otto Schulz, ein Denkmal, Berlin 1855).

Im Jahre 1840 erfolgte der Thronwechsel, und es traten jene wetterschwülen Jahre ein, welche der Revolution von 1848 vorangiengen, beziehungsweise sie vorbereiteten. Ueberall hatte man die Empfindung von einem nahenden Sturme, überall hegte, nährte, theilte man die Unzufriedenheit mit den bestehenden Verhältnissen und den maßgebenden Persönlichkeiten. Die leitenden Behörden selbst waren, wie ihnen schon damals nicht mit Unrecht vorgeworfen wurde, zu scheu, der neuen Zeit ins Auge zu sehen, zu beifallslüstern, um sie zu verachten, unfähig sie zu verstehen; sie schwankten zwischen Furcht und Hoffnung und wechselten zwischen Maßregeln unberechtigter Strenge und unbegreiflicher Schwäche, welche es zur Folge hatten, daß der Stoß des Jahres 1848 so wenig Widerstand fand. So erklären sich auch die beiden Ereignisse auf dem Gebiete des Seminarwesens, welche damals so viel zu reden gaben und deren Folgen weit in die neue Zeit hineinreichten: die Auflösung des Breslauer Seminars (1846) und der Rücktritt Diesterwegs (1847). Was die erstere anlangt, so geben Scholz: Meine Erlebnisse, Breslau 1861, ein Bericht des Breslauer Provincialschulcollegiums aus dem Jahre 1849, abgedruckt bei Stiehl, Weitere Entwicklung der Regulative S. 29—32 und eine Entgegnung darauf von K. J. Löschke („das Streben des ev. Schullehrerseminars in Breslau") das ausreichende Material für jeden, den diese Dinge noch interessiren können. Ueber Diesterwegs Austritt aus dem Amte liegen in den beiden oben genannten Schriften von Diesterweg und Richter die ausführlichen Berichte beider Parteien vor. Außer ihnen stehen uns reichliche und ausführliche Zeitungsberichte aus jener Zeit zur Verfügung. Der Eindruck beider Maßregeln war ein sehr tiefer, nachhaltiger, und jedenfalls stand der Gewinn, den sie im Augenblick brachten, in keinem Verhältnis zu dem Schaden, den sie gestiftet haben.

Der Minister v. Eichhorn berief im J. 1844 den Seminardirector Ferdinand Stiehl aus Neuwied in das Ministerium, wo er anfänglich als Hülfsarbeiter, aber schon nach kurzer Zeit selbständig das Decernat für das Seminar- und für die Generalia des Volksschulwesens übernahm. Den Fortgang der von ihm in Angriff genommenen Arbeiten unterbrach die Revolution von 1848. Im November 1848 wurde v. Ladenberg Unterrichtsminister. Dieser gieng sofort an die Reorganisation der Seminare und berief zum Zweck derselben eine Conferenz von Fachmännern. Sie trat am 15. Januar 1849 unter Vorsitz des Geheimen Regierungsrathes Stiehl zusammen. Die von ihr vereinbarten Bestimmungen bildeten zwar bis 1872 eine Basis für die

---

und Vielseitigkeit der Bildung ihrer Lehrer, in der Achtung, mit der diese vor ihren Schülern von anderen Männern, auch wenn sie Gegner sind, und von den andern Factoren der Volksbildung reden, liegt die sicherste Bewahrung der Seminaristen vor Dünkel.

organisatorische und legislatorische Thätigkeit; zunächst jedoch hatte die Conferenz keine praktische Folge; Herr v. Ladenberg wich der Politik von Olmütz und Herr v. Raumer trat an seine Stelle; mit ihm kam eine Periode in Preußens Geschichte, die ihre Analogien nur in der Zeit von 1805 bis 1807 hat. Namentlich auf den Gebieten der Kirche und der Schule überstürzte sich die Reaction. Wir mögen uns vorstellen, welches die Zukunft der preußischen Volksschule gewesen wäre, wenn sie von den Händen der Partei abgehangen hätte, aus deren Mitte der Abgeordnete von Gottberg noch im Februar 1872 von der Unlust redete, mit der die Gutsbesitzer die Schulen „für ihre Unterthanen" unterhalten. Für die Seminare insonderheit stand viel zu fürchten. Es war im Werke, erst neben, dann an Stelle der Seminarbildung die Ausbildung von Lehrern durch Geistliche zu organisiren.

Inzwischen hatte sich aber in einigen preußischen Seminaren in aller Stille ein neues Leben erzeugt: es waren die beiden in Schlesien neu errichteten Anstalten Steinau und Münsterberg, es waren von den älteren Bunzlau, Erfurt, Weißenfels, Stettin und gewiß noch andre, wo man sich zum Bewußtsein brachte, der letzte Zweck des Unterrichts im Seminare sei nicht der, daß der Zögling lerne, sondern daß durch das im Unterricht vermittelte Lernen und durch das Gelernte selbst Leben geschaffen und der Zögling seinem Berufe gemäß herangebildet werde zu einem Lehrer für evangelisch-christliche Schulen, welche die Aufgabe haben, mitzuwirken, daß die Jugend erzogen werde in christlich-vaterländischer Gesinnung und in häuslicher Tugend. (Regulativ 7. Aufl. S. 8.) Dieses Bewußtsein war in den bezeichneten Anstalten zum herrschenden Princip geworden. In treuester Hingabe, mit ungewöhnlichem Fleiße waren die einzelnen Lehrgegenstände nach Aufgabe und Ziel durchgearbeitet worden und wurden mit einer Correctheit der Form behandelt, die sich z. B. bei Bock in Münsterberg als eminente Virtuosität zeigte. So war der Ministerialrath im Stande, seinem Chef die Seminare als Pflanzstätten christlichen Lebens, als Erziehungsanstalten für einen Stand christlicher Volksschullehrer zu zeigen und ihm demnach auch den Weg zu bezeichnen, auf dem man vorwärts zu gehen habe. Statt die Seminare aufzuheben oder sie in irgend eine der Phasen, die sie durchlaufen hatten, zurückzustoßen, ließen sie sich ja lieber mit evangelischem Geiste durchdringen und dann weiter bilden. Das war die Genesis der Regulative. Sie waren also keineswegs nur bestimmt, der sogenannten Afterbildung entgegenzuwirken, sondern sie sollten auch die hundertjährige Arbeit der preußischen Volksschule vor dem Andrängen der überkirchlichen Reaction, die sich dem Feudalismus verbunden hatte, schützen. Das Mislichste, resp. das Misliche an den Regulativen war die Unterschrift des Ministers v. Raumer; denn sein Name prägte ihnen einen kirchlich-politischen Charakter auf und trug dadurch dazu bei, daß sich auf dem Gebiete der Volksschule ein Parteiwesen entfaltete, das demselben nicht förderlich sein konnte, und es hat das zum Theil jene Isolirung der preußischen Schularbeit von der des übrigen Deutschlands herbeigeführt, die eine Zeit lang zu beklagen war. Welche Aufnahme die Regulative fanden, wie gering die Zahl derer war, welche sie ruhig zu beurtheilen vermochten, wie sie auch theilweise eine recht verkehrte Anwendung fanden und wie sie seiner Zeit eine Stelle in jedem politischen Parteiprogramm eingenommen haben, ist bekannt. Der Verfasser der Regulative ließ sich weder durch den Beifall noch durch den Tadel beunruhigen, sondern arbeitete vom ersten Tage nach ihrem Erlasse an an ihrer Durchführung und ihrer Weiterentwicklung. Die Art und Weise, in der sich diese vollzog und bis zu Stiehls Rücktritt vollzogen hat, ließ zugleich erkennen, was die Regulative eigentlich wollen.

Sie haben zuvörderst sich mit den ersten Begründern der Anstalten, mit Beckedorff, mit Diesterweg, wie er bei der Eröffnung von Mörs stand, und mit der Conferenz von 1849 für den erziehenden Unterricht entschieden. Sie haben es ferner ausgesprochen, daß die Unterweisung der Seminaristen sich auf ihren Zweck zu beziehen habe und haben darum jedem Seminar eine Uebungsschule beigegeben, ebenfalls mit Beckedorff. In dieser Rücksicht stellen sie sich in dem Streite zwischen Diesterweg und Otto Schulz, der das Berliner Seminar anfänglich ohne die Schule haben wollte, auf die Seite Diesterwegs. Sie sind dabei weit entfernt davon, die Lehrthätigkeit im

Seminar beschränken oder herabdrücken zu wollen. Dafür zeugt die Wiederaufnahme der Beckedorff'schen Forderung des dreijährigen Cursus, welche mit gleicher Energie bis dahin noch nirgends gestellt war. Auch da, wo der Schein dagegen ist, handelte es sich doch nur um Concentration der damals zerstreuten, bisweilen selbst zersplitterten Kräfte. Denn daß Gleichmäßigkeit ebensowohl in der Bildung des Einzelnen wie unter den verschiedenen Anstalten herbeigeführt werden muß, steht außer Zweifel. Darum mußte zuvörderst festgestellt werden, was unterschiedslos von allen Seminaren zu verlangen sei, welchen Anforderungen in Bezug auf die Hauptsachen sie zu genügen hätten, ehe man ihnen gestatten dürfe, weiter zu greifen. Es folgte deshalb auch dem Regulativ vom 1. Octbr. 1854 noch in demselben Herbst die Instruction für die Entlassungsprüfung. Zwei Jahre später (30. März 1857) wurden die Bestimmungen für die Wiederholungsprüfung und für diejenige der nicht seminaristisch gebildeten Lehrer verschärft. Im Spätherbst 1858 trat v. Bethmann-Hollweg an Raumers Stelle. Er beseitigte diejenigen Bestimmungen des Regulativs vom 1. Octbr. 1854, welche die größten Bedenken erregt hatten, durch die Verf. vom 19. Nov. 1859 und 3. Sept. 1860 und 16. Febr. 1861. Der mathematische Unterricht wurde erweitert, derjenige in den Decimalbrüchen ausdrücklich geboten, auch der in der Geometrie wieder eingeführt. Es wurden die Meisterwerke der deutschen Classiker der besondern Beachtung des Lehrers der deutschen Sprache empfohlen, ihr Gebrauch geordnet. In den Jahren 1859 und 1860 wurden die Pensa für den Religionsunterricht der Volksschule und der Präparandien beschränkt, implicite wurde damit auch dem Religionsunterricht in den Seminaren eine modificirte Aufgabe zugewiesen. Endlich wurde auch dem naturkundlichen Unterrichte eine Erweiterung zutheil; es wurde durch die Empfehlung eines Leitfadens für die Chemie dieser Lehrgegenstand ausdrücklich eingebürgert. (Rescripte vom 18. Oct. 1862 und vom 13. März 1865.) Mit einem Worte: der Seminar-Unterricht in Preußen bewegte sich lange vor 1872 nicht mehr in den Grenzen, sondern nur noch auf der Grundlage und den Bahnen, die ihm 1854 gewiesen worden waren. Die „Allgemeinen Bestimmungen des K. preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten" vom 15. Oct. 1872, betr. das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen, haben, wie die Vorbemerkung Abs. 1 zu der „Lehrordnung und dem Lehrplan für die K. Schullehrerseminare" selbst andeutet, zu einem guten Theile nur legalisirt, was schon vor 1872 da und dort löblicher Brauch war.*)

Die Genesis der Allgemeinen Bestimmungen ist bekannt. Nach der Entlassung des Ministers von Mühler, der seit 1862 das Unterrichtswesen geleitet hatte, und nach der Uebernahme des Cultusministeriums durch Dr. Falk erhob sich namentlich in der politischen Presse, zugleich aber auch in pädagogischen Blättern aller Richtungen ein Ruf nach einer gründlichen Reform des gesammten Volksschulwesens in Preußen. Der Minister sah sich veranlaßt, eine Conferenz zu berufen, welche die Frage nach der Nothwendigkeit, und eventuell der zweckmäßigsten Durchführung der Reorganisation berathen sollte. Die Commission wurde gebildet durch Männer aller Parteien und aller Confessionen. Sie tagte unter dem Vorsitze des Ministers vom 11. bis zum 20. Juni 1872. Das Ergebnis war der Rücktritt Stiehls und, unter Aufhebung der Regulative und sämmtlicher Ergänzungserlasse, die Emanation der Allgemeinen Bestimmungen. Bei der Bedeutsamkeit, welche denselben nicht bloß für das preußische, sondern für das gesammte deutsche Seminarwesen zuzuschreiben ist, dürfte es noch dieses Orts sein, auf den durch dieselben vorgezeichneten Lehrplan einen Blick zu werfen.

Preußischer Lehrplan von 1872: **Religion.** In Classe 3. Die biblische Geschichte des Alten Testamentes im Zusammenhange. — Es werden hier wie in der zweiten Classe die einzelnen biblischen Geschichten nach ihrem religiösen und sittlichen Inhalt entwickelt und fruchtbar gemacht und die Seminaristen in freier und würdiger

---

*) Stiehl hat in einer besondern Brochüre (Meine Stellung zu den drei preußischen Regulativen. Eine Flugschrift von F. Stiehl, Berlin 1872) eine Darlegung des Ursprungs, der Grundsätze und der Wirkungen der Regulative gegeben. Dieselbe bildet theils eine Bestätigung, theils eine Ergänzung der im Texte gegebenen Mittheilungen. Eines nähern Eingehens auf die Flugschrift enthalten wir uns, da sie nur noch historischen Werth besitzt.

Erzählung der biblischen Geschichte geübt. Psalmen und andere poetische Stücke des Alten Testamentes. Das Kirchenlied in seiner Entwicklung. Die in den Lehrplan der Schule aufgenommenen geistlichen Lieder werden unter Hinzunahme der ihnen nach Form und Inhalt nächststehenden in historischer Folge so erläutert, daß sich an ihnen die Geschichte der kirchlichen Dichtung veranschaulicht. Die gedächtnismäßige Aneignung bezw. die Wiederholung der Lieder vertheilt sich als Pensum auf die dritte und die zweite Classe. In 2. Die biblische Geschichte des Neuen Testamentes im Zusammenhange, doch unter besonderer Berücksichtigung der evangelischen und epistolischen Perikopen. Erklärung des Kirchenjahres und der Ordnung des öffentlichen Gottesdienstes. Die Religionslehre im Zusammenhange auf Grund des Katechismus der betr. Confession, unter fortwährender Beziehung auf die biblische Geschichte und mit Anleitung für die Behandlung des Stoffes in der Schule. Vom zweiten Semester an wird mindestens eine Stunde zu Musterlectionen und Lehrproben in der Uebungsschule benützt. In 1. Bibelkunde; in den ev. Seminaren Bibellesen (Apostelgeschichte, paulinische Briefe. Stücke aus Hiob und Jesaias). Das Wesentlichste aus der Kirchengeschichte überhaupt. Die Methodik des Religionsunterrichts veranschaulicht durch Lehrproben, welche alle Formen desselben vorführen, biblische Geschichte, Perikope, Bibelspruch, Schriftabschnitt, Katechismus, geistliches Lied, Kirchengeschichte. Anleitung für die Fortbildung. — Die in der Schule eingeführten Religionsbücher (Katechismus und Historienbuch) sind dem Unterrichte so zu Grunde zu legen, daß der Seminarist dieselben später selbständig zu brauchen und zu erklären vermag; doch hat die Unterweisung auch stofflich über die durch diese Bücher gezogenen Grenzen hinauszugehen, und sind darum bei derselben, namentlich für die Einführung in die hl. Geschichte (bzw. die hl. Schrift) ausführlichere Leitfäden zu benützen. — In das Pensum der kathol. Seminare fällt noch die Aneignung und Erklärung der Gebete, deren Verrichtung die Kirche als religiöse Pflicht bezeichnet.

**Pädagogik.** In 3. erhalten die Zöglinge das Wesentlichste aus der Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes in lebendigen Bildern der bedeutendsten Männer, der bewegtesten Zeiten, der interessantesten und folgenreichsten Verbesserungen auf dem Gebiete der Volksschule. Zur Ergänzung und Veranschaulichung dieser Bilder dient die Einführung in die Hauptwerke der pädagogischen Literatur, vorzugsweise aus der Zeit nach der Reformation. Die Lectüre wird so gewählt, daß sich die Besprechung irgend einer pädagogischen Frage an sie knüpft; sie wird so behandelt, daß die Seminaristen den Inhalt eines längeren Schriftstücks selbständig und verständig auffassen lernen. In 2. Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre (der Unterricht, die Unterrichtsform, die Erziehung durch den Unterricht) unter Hinzunahme des Nothwendigen aus der Logik und Psychologie. In 1. Die specielle Unterrichtslehre (Methodik). Das Schulamt. Die Schulverwaltung. Der erweiterte Amtskreis und die Fortbildung des Lehrers. Die Seminaristen werden mit den in dem Bezirk, für den sie zunächst vorbereitet werden, geltenden allgemeinen Bestimmungen über den Volksschulunterricht bekannt gemacht. Die dritte Stunde, welche der Ordinarius der Uebungsschule ertheilt, hat die Warnehmungen zum Gegenstande, welche von ihm selbst in Bezug auf die Arbeit der Seminaristen in der Schule gemacht und welche ihm von den Fachlehrern mitgetheilt worden sind. Der gesammte schulkundliche Unterricht wird durch geordnete Privatlectüre unterstützt und ergänzt.

**Deutsche Sprache.** In 3. a. Grammatik. Der einfache, der zusammengezogene und der zusammengesetzte Satz in leichteren Verbindungen. Die Wortarten, Declination, Comparation, Conjugation. Die Regeln der Orthographie und der Interpunction im Zusammenhange. b. Lectüre. Im Anschluß an dieselbe Uebung im mündlichen Vortrage und im schriftlichen Ausdruck; sowie Mittheilungen über Wesen und Form der Poesie, Elemente der Metrik, das Wichtigste über den Reim. Von den Dichtungsarten der lyrischen Poesie: das Lied; der epischen: die poetische Erzählung, Legende, Sage, Märchen, Ballade; der didaktischen: Fabel und Parabel. In 2. a. Grammatik. Genauere Kenntnis des zusammengesetzten und des verkürzten Satzes; ebenso der Wortlehre, der Rection der Zeitwörter, Eigenschaftswörter und der Verhältniswörter. Die Interpunctionslehre. Die Wortbildungslehre. b. Lectüre wie in der dritten Classe. Die zur Besprechung kommenden Dichtungen und Prosastücke sind

nach Umfang, Form und Inhalt schwieriger, als die für die dritte Classe ausgewählten. Es werden an denselben veranschaulicht: lyrische, epische und dramatische Poesie im allgemeinen. Volkslied, Ode, Ballade, Romanze, Epos und Drama. c. Leselehre und praktische Anleitung zur Ertheilung des Sprachunterrichtes in Musterlectionen und Lehrproben. In 1. Wiederholung des bisherigen Pensums und Erweiterung desselben in Bezug auf die Lectüre. Methodik des deutschen Sprachunterrichtes im Zusammenhange im Anschluße an Lehrproben. Für den deutschen Sprachunterricht gelten folgende Gesichtspuncte: a. Es wird auf fließendes und correctes Sprechen ein vorzügliches Gewicht gelegt; doch wird dasselbe nicht durch einzelne Redeübungen, sondern dadurch erzielt, daß wie in allen Lehrgegenständen, so besonders im Deutschen die Schüler zu guten zusammenhängenden Darstellungen veranlaßt werden. b. Für die schriftlichen Arbeiten ist Correctheit in der Form, Klarheit im Ausdruck, Uebersichtlichkeit in der Anordnung des Stoffes strenge Forderung; Ziel: das Vermögen des Seminaristen, Stoffe, die er durchdrungen hat, unterrichtlich darzustellen. In dieser Richtung müßen die Aufgaben für die einzelnen Stufen fortschreiten; die Stoffe werden allen Unterrichtsgebieten entnommen. c. Die Lectüre der Seminaristen ist theils eine private, theils vollzieht sie sich im Unterrichte selbst. In ersterer werden ihnen die Bücher aus der Anstalts-Bibliothek gegeben, sie umfaßt vorzüglich die Meisterwerke unserer Dichter und Prosaisten; besonders geförderte Zöglinge können dabei reichlicheren Stoff erhalten. Die im Unterricht selbst vorgenommenen Lesestoffe werden nach Form und Inhalt erklärt. Es werden als solche Poesien und Prosastücke aus den Zeiträumen der deutschen Literatur von Luther an, vorzugsweise die unserer Classiker, genommen. Die Auswahl, die nur nach Form und Inhalt Mustergültiges berücksichtigt, wird so getroffen, daß die oben bezeichneten Dichtungsarten vertreten sind, deren Eigenthümlichkeit dann an diesen Beispielen veranschaulicht wird. Eine Anzahl der erklärten Gedichte wird memorirt. Die Stoffe werden dem in der Anstalt gebrauchten Lesebuch entnommen. Endlich werden die Stoffe des Volksschullesebuches der Provinz unterrichtlich durchgearbeitet und Anleitung für die Fortbildung gegeben. Neben dem Lesebuche der Uebungsschule, zu dessen zweckmäßigem Gebrauche im Unterrichte die Seminaristen Anweisung erhalten, liegt dem deutschen Unterrichte im Seminar noch ein besonderes Lesebuch zu Grunde.

**Mathematik (Rechnen und Raumlehre).** a. Rechnen. In 3. Die Bildung der Zahl und ihre Darstellung. Die vier Species in unbenannten Zahlen. (Die Lehre von den Decimalen.) Die gemeinen Brüche. Regeldetri-Aufgaben. Zusammengesetzte Regeldetri. Die Rechnungen des bürgerlichen Lebens (Zinsrechnung, Terminrechnung, Rabatt-, Gesellschafts-, Mischungsrechnung). Die Quadrat- und Kubikwurzeln. In 2. Die Lehre von den Proportionen und die von den positiven und negativen Größen. Gleichungen des ersten Grades. Potenzen und Wurzeln. Methodisches in Musterlectionen und Lehrproben, deren Aufgaben dem Pensum der Volksschule entnommen sind, veranschaulicht. Es wird hierbei Gelegenheit genommen, die Seminaristen mit dem Gebrauche und der Handhabung der gebräuchlichsten Rechenmaschinen bekannt zu machen. In 1. Sicherheit in der Methode. Neu eingeführt werden die Gleichungen des zweiten Grades und, wo es erreichbar ist, die Lehre von den Reihen und den Logarithmen. Anleitung für die Fortbildung. Ziel ist: klare Einsicht in das Verfahren und Sicherheit in der selbständigen Lösung der Aufgaben. b. Raumlehre. In 3. Die Lehre von den Linien und Winkeln, von dem Dreiecke, dem Parallelogramm und vom Kreise. Constructions-Aufgaben. In 2. Die Lehre von der Gleichheit und von der Aehnlichkeit der Figuren und Berechnung derselben. Körperberechnung. In 1 werden die Wiederholungen des Stoffes der Raumlehre und die methodischen Winke für die Behandlung derselben in der Rechenstunde gegeben. — Auf allen drei Stufen werden die Zöglinge im Zeichnen der geometrischen Figuren an der Wandtafel geübt.

**Geschichte.** In 3. Bilder aus dem Leben der wichtigsten Culturvölker des Alterthums; ausführlicher die Geschichte der Hellenen: a) das Heroenzeitalter, b) das Zeitalter der Gesetzgeber, c) von den Perserkriegen bis auf Alexander den Großen; der Römer: a) Sagen aus der Zeit der Könige, b) die Geschichte der Republik in Lebensbildern, c) der Untergang der Republik und einiges aus der Kaiserzeit des ersten

Jahrhunderts. In 2. Land und Volk der alten Deutschen. Kämpfe mit den Römern. Die Völkerwanderung, Zeitalter der Karolinger (ausführlich: Ausbreitung des Christenthums, Karl der Große), Geschichte der großen Kaiserhäuser, Zeitalter der Kreuzzüge, Zeitalter von den Kreuzzügen bis zur Reformation. In 1. Brandenburgisch-preußische Geschichte bis zur Gegenwart. An den betreffenden Stellen ist auf die bedeutendsten Ereignisse in den Nachbarstaaten Bezug zu nehmen. Die methodische Anleitung beginnt in der 3. Classe mit der Uebung in zusammenhängender, freier Geschichtserzählung, setzt sich in der zweiten Classe in Lehrproben fort und schließt in der ersten mit der Beurtheilung der Leistungen in der Uebungsschule.

**Geographie.** In 3. Das Wichtigste aus der Heimatskunde und aus der allgemeinen Geographie. Uebersichtliche Kenntnis der Erdoberfläche. Die vier außereuropäischen Erdtheile. Kartenlesen. In 2. Europa. Deutschland. Mathematische Geographie. Anleitung zur Ertheilung des geographischen Unterrichtes in Musterlectionen und Abnahme von Lehrproben. In 1. Fortgesetzte methodische Anleitung, namentlich in Bezug auf die unterrichtliche Verwerthung von Atlanten, Wandkarten, Globen, Tellurien und anderen Veranschaulichungsmitteln. Jeder Seminarist muß im Besitz eines guten Handatlas sein, den er während des Unterrichtes benützt. Der eingeführte Leitfaden ist der Schulauszug des größeren Werkes, dem der Lehrer in seinem Gange sich anschließt.

**Naturbeschreibung. Physik. Chemie.** In 3. a. Naturbeschreibung. Kenntnis ausgewählter einheimischer Samenpflanzen, welche den am meisten verbreiteten Familien angehören. Kenntnis des Linné'schen Systems und des Wichtigsten aus der botanischen Morphologie. Im Winter Zoologie. b. Physik. Magnetische, elektrische und mechanische Erscheinungen. c. Chemie. Die einfachsten Grundstoffe und ihre Verbindungen. Berücksichtigt wird besonders die mineralogische Seite derselben. In 2. a. Naturbeschreibung. Kenntnis der Hauptformen der Samen- und Sporenpflanzen, Kenntnis eines natürlichen Systems. Bau, Leben und Verbreitung der Pflanzen. Im Winter. Kenntnis des innern Baues und der Lebensverrichtungen des menschlichen Körpers und der innern Organisation der Hauptthierclassen. b. Physik. Die Erscheinungen des Lichtes, der Wärme und des Schalles. c. Chemie. Erweiterung des Pensums der vorigen Classe mit Hinzufügung der organischen Chemie. In allen drei Disciplinen wird das Methodische auf dieser Stufe gegeben und werden Musterlectionen ertheilt, Lehrproben abgenommen. In 1. Ergänzung des Pensums nach der methodischen Seite des Gegenstands. Neu eingeführt wird eine Uebersicht des Baues der Erdrinde. Anleitung für die selbständige Fortbildung. Es ist die besondre Aufgabe des Unterrichtes, für die Darstellung der Naturwissenschaften Methoden zu finden, durch welche sie auch auf den untersten Stufen schon formal bildende Kraft erlangen. Es ist daher überall von der Anschauung auszugehen, der Unterricht in der Physik und der Chemie darf nie ohne das Experiment, der in der Naturbeschreibung nie ohne das Original oder die Abbildung auftreten. Reines Gedächtniswerk ist ausgeschlossen. Ziel ist: die Befähigung der Zöglinge, sich selbständig in den 3 Naturreichen zurecht zu finden, an der Hand guter Bücher weiter zu arbeiten und einen anschaulichen Unterricht zu ertheilen.

**Musik.** Der Lehrplan wurde hier unter Beirath der Musikdirectoren Hentschel und Ludwig Erk aufgestellt und bestimmt: a. Clavierspiel. In 3 rein technische Uebungen für Anschlag und Geläufigkeit; eigentliche Etüden in einer Stufenfolge, wie sie in den besseren Clavierschulen gegeben ist; freie Tonstücke; aufsteigend etwa von den Clementischen Sonatinen in einer Reihe, worin neben bewährtem Aelteren auch das berechtigte Neue Vertretung findet. In 2 Fortsetzung der Etüden; bei besonders beanlagten und geförderten Schülern selbst bis zum Cramerschen Werke hin; Sonaten von classischen Meistern wie Mozart, Beethoven, Haydn u. s. w. nach einer vom Lehrer zu treffenden progressiven Anordnung. In 1 bleibt das Clavierspiel Privatübung. b. Orgelspiel. Der Seminarist hat von Classe zu Classe in der eingeführten Orgelschule nach dem Maße seiner Begabung und seiner Vorbildung fortzuschreiten und dieselbe soweit durchzugehn als er vermag. Außerdem fallen jeder Classe noch allgemeine Aufgaben zu, nämlich: 3 fortgesetzte Uebung sämmtlicher Numern des eingeführten Choralbuchs; 2 Einspielen der in der Harmonielehre analysirten und

transponirten kleinen Orgelsätze; Abspielen derartiger Stücke vom Blatte. Sichere Aneigung eines Vorspiels zu jedem gebräuchlichen Choral, als Ausrüstung für würdiges, gottesdienstliches Orgelspiel. 1 Choraltransposition, Uebung im Moduliren, Erfinden kleiner Choraleinleitungen und einfacher Zwischenspiele. c. Harmonielehre. Diejenigen Seminaristen, welche zum Organistendienst nicht ausgebildet werden sollen, haben nichtsdestoweniger an dem Unterrichte theilzunehmen, aber sie brauchen nur das Pensum von 3 und aus dem von 1 den geschichtlichen Theil zu absolviren. 3. Aufstellung und Einübung der Dreiklänge in Dur und Moll, der Septimen- und Nonenaccorde nach ihren Hauptformen und den Grundgesetzen ihrer Verbindung. 2. Befestigung der Zöglinge in der Kenntnis des harmonischen Materials und fortwährende Verwendung desselben im Aussetzen von Chorälen, sowie im Analysiren, Transponiren und Einspielen kleiner harmonischer, vom Lehrer gegebener Orgelsätze. Erster Cursus der Modulation. 1. Harmonisirung des Chorals und des Volksliedes. Erfindung einfacher Choraleinleitungen. Bildung von kirchlich würdigen Zwischenspielen. Zweiter Cursus der Modulation. Die alten Tonarten. Einiges zur Kenntnis der wichtigsten Formen der Vocal- und Instrumentalmusik. Bau und Pflege der Orgel. Einiges zur Geschichte der Musik. d. Violinspiel. Die Seminaristen werden nicht nach Jahrescursen, sondern nach dem Maße ihrer Fertigkeit in Abtheilungen gesondert. Jede Abtheilung hat die Aufgaben der eingeführten Elementar-Violinschule von Stufe zu Stufe correct zu lösen. Neben dieser formellen Aufgabe sind folgende in Bezug auf den Stoff und die Fertigkeit zu lösen: 1. feste, gedächnismäßige Einübung der Choralmelodien sowie der in der Seminarschule vorkommenden Volkslieder. 2. Heranziehung von Duetten in systematischer Folge. 3. Einführung der oberen Abtheilung in die höheren Lagen. e. Gesang. 3. in besonderem Unterrichte: Elementarübungen zur Stimmbildung und zur selbstthätigen Auffassung und Darstellung der melodischen, rhythmischen und dynamischen Tonverhältnisse. Choräle und Volkslieder, erstere einstimmig, letztere ein-, zwei- und dreistimmig. Außerdem gemischter Chor combinirter Classen. Weiterführung der Elementarübungen und zwar a) in eigentlichen, als selbständige Tonstücke ausgeprägten Vokalisen und Solfeggien, b) in mehr und mehr eingehender Behandlung der Intervalle, besonders aber auch der Accorde und ihrer verschiedenen Gestalten. Feste Einprägung der gangbarsten Kirchenmelodien. Mehrstimmige Choräle. Figuralgesänge: a) die liturgischen Chöre, welche die erste Classe auch dirigiren lernt; b) andere geistliche Chorgesänge, Motetten, Psalmen von classischen Meistern; c) weltliche Chorlieder unter besonderer Betonung des edleren Volks- und des Vaterlandsliedes. 1. in besonderem Unterrichte: Methodische Anleitung zur Ertheilung des Gesangsunterrichts in der Volksschule, verbunden mit praktischen Uebungen. Ausführung von gemischten Chorgesängen in Gemeinschaft mit der Oberclasse der Seminarschule. — Der Unterricht hat die Ausbildung der Seminaristen zu guten Gesanglehrern, zu Cantoren und Organisten zum Ziel. Die Erweiterung dieses Zieles darf nicht durch die Ausbildung einzelner Zöglinge zu Virtuosen beeinträchtigt werden. Auch sind die Seminaristen zum Verständnis der Meisterwerke zu erziehen und dadurch vor der Neigung zu bewahren, in der Kirche den Gemeinden, im Unterrichte den Schülern eigene Compositionen statt derselben zu bieten.

**Zeichnen.** In 3. Freihandzeichnen: Darstellen und Theilen der Linien und Winkel. Zeichnen der geometrischen Flächenfiguren. Zusammengesetzte symmetrische Figuren, durch Einzeichnung in ein Quadrat gewonnen. Zeichnen rechtwinkliger und runder Körper nach der Vorderansicht. Zeichnen symmetrischer Figuren und Ornamente nach Vorlagen. Linealzeichnen, Uebungen im Ornament- und im Zeichnen an der Wandtafel. In 2. a) Elemente der Perspective. b) Freihandzeichnen nach Holzkörpern, Gypsmodellen, Naturgegenständen, ausgeführt mit schwarzer Kreide, Tusche, Sepia u. s. w. je nach der Begabung der einzelnen Zöglinge. c) Uebung im Zeichnen an der Wandtafel. In 1. a) Fortgesetzte Uebung, besonders an der Wandtafel, auch in Objecten, welche in andern Unterrichtsstunden zur Veranschaulichung dienen. b) Methodik des Zeichenunterrichts und c) Anleitung für die Fortbildung. Ziel des Unterrichtes ist die Befähigung des Seminaristen, diejenigen Zeichnungen, welche er in den verschiedenen Lehrgegenständen (Geometrie, Geographie, Anschauungsunterricht, resp. Sprechübungen)

an der Wandtafel zu zeichnen hat, sauber ausführen und in der Volksschule einen verständigen Zeichenunterricht ertheilen zu können.

Schreiben und Turnen dürfen wir übergehen. Fremdsprachlicher Unterricht ist facultativ.

Eine Vergleichung dieses preußischen Lehrplans mit den Plänen anderer deutschen Länder, wie sie derzeit in Geltung stehen, würde bei großer Mannigfaltigkeit in Nebenpuncten dennoch eine gewiße Uebereinstimmung in den Hauptsachen ergeben, so daß wir sagen dürfen: die Männer, welche in der Arbeit stehen, sind über deren Aufgaben und Ziele im wesentlichen einig. Ein Ereignis von nicht geringer Tragweite für weitere Verständigung ist die in diesem Jahrzehnt vom Seminardirector Kehr in Angriff genommene Gründung einer Zeitschrift für Seminare.

B. Die ältere Literatur in Bezug auf die noch zu besprechenden Fragen s. in der kleinen Schulbibliothek von Natorp, 5. Aufl. S. 46 und in Hergang: Zehn Jahre aus meinem Schulleben, Sulzbach 1833. Die Bewegung in den dreißiger, namentlich aber diejenige in den vierziger Jahren, einschließlich des durch das Jahr 1848 bewirkten Umschwunges stellen dar: Mager, pädagogische Revue, Schulz, brandenburgisches Schulblatt und Diesterweg, rheinische Blätter. Die beiden letzteren auch in dem Kampf für und gegen die Regulative beachtenswerth; für diese tritt besonders warm ein: Bock, Schulblatt für die schlesischen Seminare (seit 1851) und der Volksschulfreund (seit 1865 von Bock übernommen). Aus der Zeit der großen Erregung gegen die Seminare datiren: Curtman, Reform der Volksschule 1851. Günther, das Schulwesen im protestantischen Staate 1849. Jacobi, die Nothwendigkeit einer Umgestaltung der Schullehrerseminarien. Ansbach 1849; von entgegengesetzter Seite: Diesterweg, Zur Lehrerbildung. Essen 1849 und Jokisch, die Umgestaltung der deutschen Volksschule. Glogau 1848. Leutbecher, einige Gedanken über pädagogische Seminarien. Erlangen 1850 und mit einer (freilich stark nach rechts geneigten) Stellung über den Parteien: Schütze, die Seminarnoth. 1851. Uebrigens verbreitet sich jede Pädagogik über die Fragen des Seminars. Von den Schriften aus der Zeit der neuesten Umgestaltung sind erwähnenswerth: Zwick, die Ziele der modernen Lehrerbildung. Berlin 1869, und Deinhardt, Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. 2. Aufl., Wien 1871; ferner die Brochüren von Seyffarth, Böse u. a.; Aufsätze wie die in Dietleins Schulblatt der Provinz Sachsen, in Berthelts allgemeiner deutschen Lehrerzeitung von Kehr und in der norddeutschen Schulzeitung 1870 und 1871, von Kehr und von Römpler in den Leipziger Blättern für Pädagogik 1867, S. 1 ff.; der 7. Jahresbericht des Lehrerseminars zu Gotha: die Verschiedenheit der deutschen Schullehrerseminarien von Kehr, 1872, und Leutz, Theorie und Praxis des pädagogischen Unterrichts in den deutschen Seminarien, 1869. Ueber die neueste Literatur ist der pädagogische Jahresbericht von Lüben und Nacke, bzw. von Lüben (fast in jedem Jahrgange) einzusehen, da er die Entwicklung des Seminars eifrig verfolgt und alle Fragen desselben erörtert.

Die Aufgabe des Seminars ist die Heranbildung von Volksschullehrern. Es sollen in demselben „die angehenden Lehrer zum einfachen und fruchtbringenden Unterricht in den Lehrgegenständen der Elementarschule theoretisch und praktisch befähigt werden.“ Gegen diese Bestimmung des preußischen Regulativs vom 1. October 1854 dürfte kaum jemand einen Einwand erheben können. Aber wer ist theoretisch und praktisch befähigt, einfach und fruchtbringend zu unterrichten? Man braucht sich nicht auf den Standpunct von Amos Comenius oder von Nieberer zu stellen, um doch der Ansicht derer entgegenzutreten, die da meinen, das Wissen einer Sache qualifizire den Menschen von selbst schon auch zum Lehren, bzw. zum Lehrer. Den zum fruchtbringenden, d. h. doch zum belebenden Unterricht theoretisch und praktisch befähigten Lehrer machen nicht die Kenntnisse allein; ja diese vielleicht nicht einmal an erster Stelle. Es müßen ihm noch andre Kräfte verliehen sein, Kräfte des Geistes und des Gemüthes. Stoy nennt (Organisation des Lehrerseminars S. 28—31) „drei Quellen oder lebendige Kräfte, um welche es bei der Lehrerbildung sich handelt,“ und er bezeichnet sie als „das Beste in der Menschenbrust. Sie heißen: die Frische geistiger Arbeitslust, die Wärme der natürlichen Theilnahme für die Kinderwelt, die unüberwindliche Kraft der christlichen Liebe.“ Dabei hat Stoy nur die Arbeit

der Schulstube im Auge; wir sind aber darauf angewiesen, von unsern Elementarlehrern noch mehr zu verlangen. Sie sollen aus eignem freien Triebe ihre Kenntnisse stetig erweitern und vertiefen und mit Mitteln, die beschränkter sind als die ihrer glücklicher situirten Collegen, den Fortschritten der Wissenschaft folgen. Sie sollen ihr bisweilen recht schwieriges Amt unter Entbehrungen mit Treue und mit Geistesfrische ausrichten; sie sollen sich endlich, was nicht das Geringste ist, lebenslang in eine untergeordnete Stellung fügen, in eine solche obenein, die sie in beständigen Contact mit den höheren Kreisen bringt, zu denen ihnen nur selten Zugang wird, und sollen — es wird auch das neue Schulaufsichtsgesetz daran nichts wesentlich ändern, unter Vorgesetzten arbeiten, die nur theilweise aus ihrer Mitte genommen sind. Das sind Aufgaben, bei deren Lösung der Mann nur dann vor Verkümmerung und Verbitterung, vor den Versuchungen zu Trotz oder Servilismus bewahrt bleibt, wenn ihn die oben bezeichneten idealen Mächte aufrecht halten. Weisen wir nun dem Seminare die Aufgabe zu, seine Zöglinge nicht nur zu unterrichten und zu üben, sondern sie zu erziehen, so ist damit auch die Nothwendigkeit der Seminare, bzw. besonderer Lehrer-Bildungsanstalten ausgesprochen. Dieselbe liegt nicht nur, wie viele meinen, in dem Uebelstande, zu dessen Beseitigung die ersten Seminare gegründet sind, „daß sich sonst keine Subjecte für die Unterweisung der Jugend finden." Sie liegt auch nicht, wie es in den drei ersten Jahrzehnten unsres Jahrhunderts angenommen wurde, in dem schlechten Zustande der Elementarschule, welcher durch das „Seminarium" verbessert werden sollte. Die **Nothwendigkeit der Seminare** ist vielmehr eine innere und beruht in dem Bedürfnisse des Volkes nach **gebildeten** — nicht abgerichteten — Lehrern für seine Kinder. — Es liegt die Frage nahe, warum denn aber die höheren Lehranstalten in Blüte ständen, obgleich ihre Lehrer nicht oder doch nur ausnahmsweise durch pädagogische Seminare gegangen seien. Aber ebenso nahe liegt die Antwort für denjenigen, der die Aufgabe des Seminars nicht auf die Aneignung der Kenntnisse und die Einübung der Methode beschränkt, sondern sie vorzüglich in der Erziehung, der Bildung des Lehrers sieht. Diese hat der Literat auf dem Gymnasium und der Universität aus den alten Classikern und aus der hl. Schrift erhalten. Daß ihm bessere methodische Schulung vor dem Eintritt ins Amt im Interesse unserer Kinder zu wünschen wäre, gehört nicht hierher, ist auch von Diesterweg und neuester Zeit von Ziller in überzeugender Weise geltend gemacht worden.

Ernster als die jetzt wohl nirgends mehr verneinte Frage nach der Nothwendigkeit der Seminare tritt die nach ihrer **Möglichkeit** an uns heran. Es waren, bezw. sind es noch jetzt nicht nur Regierungen oder politische Parteien, welche an der Möglichkeit einer Lösung der dem Seminare gestellten hohen Aufgabe verzweifeln. Wenn aber hierbei die verschiedenen Gegner des Seminars, ohne jemals die Arbeit desselben gesehen zu haben, das Recht in Anspruch nehmen, nach den Früchten zu urtheilen, so haben wir mindestens das gleiche Recht zu fragen, was sie an den Früchten suchen; zu gut deutsch, was sie vom Lehrer verlangen: ob Abonnement auf Parteiorgane, ob Beitritt zu Lehrervereinen, Theilnahme an Demonstrationen, ob Unterschriften unter Proteste gegen gewiße von den Schulinspectoren selbst nicht gelesene Bücher von Schenkel, Sydow, Liscov, oder unter Erklärungen für sie, unter Loyalitätsadressen oder Sturmpetitionen; ob Leistung von allerlei Diensten und Nebenarbeiten für den Edelmann oder für den Schulinspector, geduldige Hinnahme eines Einkommens geringer als das des untersten Eisenbahnbeamten, Ausharren in Stellen, an denen der Unterhalt für die Familie nicht ausreichend gewährt wird, oder an denen ihnen alle Mittel zur Fortbildung fehlen, Festhalten an oder Wiederaufnehmen von längst überwundenen Lehrweisen. Wer mit solchen Prätensionen an den Lehrer herantritt, findet sich freilich meist getäuscht und erhebt dann jene Klagen, durch welche diejenigen getäuscht werden, denen nie Gelegenheit wird, der Sache selbst näher zu treten. — Diejenigen, welche wirklich orientirt sind, kennen die Schwierigkeit der Aufgabe, die in so kurzer Zeit gelöst werden soll; sie wissen, welche Versuchungen das spätere Leben dem Lehrer bringt; sie wissen, wie die in die Schule hineingetragenen kirchlich politischen Gegensätze den ganzen Stand beunruhigen, welchen Einfluß die Presse, namentlich eine gewiße Presse auf ihn zu üben versucht, und sie haben doch den Muth zu behaupten: **Der Stand der Elementarlehrer in Deutschland legt durch das Maß seiner**

geistigen und sittlichen Bildung, durch seinen Berufseifer, durch seine treue Hingabe an das Amt, durch seine Haltung als Stand ein günstiges Zeugnis für die Anstalten ab, in denen er vorgebildet ist. So viel zu wünschen bleiben mag, so viel sich gegen einzelne Lehrer oder Schulen sagen läßt, so liefert doch der Zustand des Schulwesens im großen und ganzen den Beweis, daß die Aufgabe, welche dem Seminare gestellt ist, gelöst werden kann und gelöst wird. Aber wie ist sie zu lösen? Die Antwort darauf hat sich mit den Zöglingen, mit der Unterrichtsarbeit, mit der Wahl der Lehrer und der Directoren, mit der erziehenden Thätigkeit, dem Confessionsstande, den Beziehungen des Seminars zu den abgegangenen Zöglingen und der sonstigen Wirksamkeit, welche dasselbe nach außen übt, zu beschäftigen.

Die Vorbildung der Zöglinge, bezw. deren Aufnahme ins Seminar. Bekanntlich haben bis jetzt zwei deutsche Staaten eine Form der Vorbildung obligatorisch gemacht: Bayern, indem es seine Präparandenanstalten errichtete, und Sachsen, indem es den Präparandencursus in den des Seminars selbst aufnahm. Die sächsischen Einrichtungen sind in ihrer Art musterhaft, und es ist viele Neigung vorhanden, sie nachzuahmen. Wir möchten darum die Bedenken nicht unterdrücken, welche sich gegen die organische Verbindung von Proseminar und Seminar erheben lassen. Die Entfremdung vom Leben, welche ein sechsjähriges Anstaltsleben gerade in der Zeit von 15 bis 21 Jahren zur Folge hat, wird nur theilweise dadurch gemildert, daß die Mehrzahl der Proseminaristen im Externat lebt; einmal sind sie doch immer theilweise im Internat untergebracht und zum andern wohnen nur wenige der übrigen im Elternhause. Das 15. Lebensjahr ist für die Wahl eines Berufes, wie der des Lehrers ist, etwas früh. Allerdings trifft das die meisten anderweitigen Einrichtungen auch, aber das Seminar hat ihnen gegenüber eine größere Freiheit. Der Proseminarist gelangt durch Ascension, der Aspirant durch eine bestandene Prüfung in die Anstalt. Endlich gewähren die sonst getroffenen Arrangements in der Regel dem Zöglinge den Vortheil, daß sich sein Gesichtskreis stufenweise erweitert, und daß er in den Unterricht der Seminarlehrer zu einer Zeit tritt, wo er fähig ist, denselben zu verstehen und auf sich wirken zu lassen. Wo aber Proseminar und Seminar organisch verbunden sind, stumpft sich die Empfänglichkeit für den Seminarunterricht ab, ehe derselbe beginnt: es wird demnach, fürchten wir, auch die Frische der Seminaristen und, um ein Wort von Stoy zu brauchen, „ihr Interesse am eignen geistigen Wachsthum“ leiden (vgl. Zwick a. a. O. S. 106 tit. 14). — In Gotha gestattete bis zum Jahr 1872 der §. 31 des Volksschulgesetzes den Tertianern des Gymnasiums daselbst und den Secundanern der Realschule in Ohrdruf den Eintritt in das Seminar ohne Prüfung. Man hat diese Bestimmung in dem genannten Jahr aufgehoben, und mit Recht. Abgesehen davon, daß es eben nicht die tüchtigsten Gymnasiasten und Realschüler sind, die auf das Seminar übergehen, so ist es auch auszusprechen: die Secundanerbildung kann uns nicht genügen. Denn was Schüler höherer Lehranstalten Gutes haben, ihre Kenntnis fremder Sprachen, kommt im Seminar nicht zur Geltung, und was dieses verlangen muß — an Form und Inhalt des Wissens in der Muttersprache, den Realien, der Geschichte, — das fehlt ihnen. — Die Form der Präparandenbildung, welche das Regulativ vom 2. Oct. 1854 nicht forderte, aber empfahl, ist die am meisten bestrittene. Es muß eingeräumt werden, daß die in demselben vorgeschlagene Vorbildung von einer idealen Auffassung ausgieng; aber eben darum war sie bedenklich; sie setzte Geistliche und Schullehrer voraus, welche mit der Liebe für die Sache, der Geneigtheit zu einer äußerlich nicht einträglichen und mühsamen Beschäftigung auch das Geschick für diese und eine besondere Vielseitigkeit des Wissens verbinden. Leider sind solche Männer selten (Zwick a. a. O. S. 29—39, 105, 106). Der an manchen Seminaren vorübergehend eingetretene Präparandenmangel war durch jenes Regulativ verschuldet. Die Errichtung von privaten oder öffentlichen Präparandenanstalten beseitigte ihn sehr bald. Die Privatanstalten haben Mängel und Vorzüge mit den übrigen Privatschulen gemein. — Wir glauben, daß die allgemeine Einrichtung von Präparandenanstalten eine Nothwendigkeit ist oder werden wird. Die Zahl der jungen Leute, die zum Lehrfache übergehen, würde eine größere sein, wenn der lange Zeitraum zwischen der Confirmation und dem Eintritte ins Seminar nicht viele abschreckte, und die Leistungen der Seminaristen würden bessere sein, wenn eben diese Zeit vorzüglicher

Bildungsfähigkeit besser benützt würde. Deinhardt und andre empfehlen den unmittelbaren Uebergang von der gehobenen Bürgerschule ins Seminar. Das hat viel für sich, Norm aber kann es nicht werden. Bei solchen Seminaristen, die unmittelbar aus einer andern Schule, höherer oder mittlerer, ins Seminar traten, werden häufig Klagen über die Führung erhoben. Der Schulstaub muß erst abgeschüttelt, der Pennalismus muß vergessen werden, ehe ein junger Mensch ein guter Seminarist wird. Wir möchten also empfehlen, daß da, wo gute Bürgerschulen sind, der angehende Seminarist diese absolvire, und daß er dann, wie es ihm geboten wird, am liebsten in einer guten Präparandenanstalt, seine Kenntnisse ergänze und sich namentlich in Musik, Religion, Sprache tüchtig mache.

Wo aber auch der Aspirant seine Vorbildung empfangen habe, in keinem Falle darf sich das Seminar die Aufnahmeprüfung nehmen lassen. Ihm fällt die Verantwortung für den Erfolg zu, darum gebührt ihm auch die freie Wahl. Das Gesetz bestimmt die Bedingungen für die Aufnahme; und die Männer, welchen die Arbeit an den jungen Leuten zufällt, untersuchen, ob die Bedingungen erfüllt sind. Die Prüfung der Aspiranten erforscht nicht bloß die Kenntnisse derselben. Sie erstreckt sich auch auf ihre sittliche und körperliche Qualification. Der angehende Lehrer muß den Nachweis seiner sittlichen Integrität führen; er muß aber auch gesund, und namentlich da, wo ein Internat ist, kräftig genug sein, um die nicht geringen Anforderungen an seine Leistungsfähigkeit befriedigen zu können. Schon aus diesem Grunde sollte man nirgends unter das 17. Jahr als Eintrittsalter herabgehen. — Von den verschiedenen Formen der Prüfung ist die von Dr. Schneider in der Broschüre über französische und preußische Volksschule (Volksschule und Schullehrerbildung in Frankreich. Bielefeld 1867) S. 56 beschriebene besonders zweckmäßig, namentlich da, wo sich das Examen wegen großer Zahl der Gemeldeten als Concurs gestaltet. Darnach macht eine sehr genaue schriftliche Expertise, bei der auch nach Art der englischen und nordamerikanischen Prüfungen directe Fragen nach positiven Daten gestellt werden, den Anfang. Wer hier als ungenügend erscheint, wird ohne weiteres Examen abgewiesen; ebenso können vorzügliche Leistungen einen Dispens von der mündlichen Prüfung herbeiführen. Bei der mündlichen Prüfung examiniren die Lehrer des Seminars, jeder in seinen Fächern, und die Examinanden sind in so viele Gruppen getheilt als Lehrer sind. Doch wird überall da, wo sich keine Uebereinstimmung des Urtheils herbeiführen läßt, eine kurze collegialische Prüfung unvermeidlich sein. — Die Aufnahme selbst ist vielfach nur eine provisorische; es steht der Anstalt frei, innerhalb des ersten Quartals den Recipirten wegen ungenügender Vorbildung wieder zu entlassen. Das geschieht aber fast nie; und wir meinen daher, es sei besser, das Gewissen der Prüfenden dadurch zu schärfen, daß sie an ihr Votum gebunden bleiben.

Die Anforderungen an die positiven Kenntnisse des Aspiranten sollten im allgemeinen dieselben sein, wie die bei der Lehrerprüfung, denn es ist nicht Sache des Seminars, seinen Zöglingen allerlei Wissen beizubringen, sondern das, was sie haben, zu ordnen, zu ergänzen, zu vertiefen und sie anzuleiten, daß sie es selbständig reproduciren können. Zudem ist im Seminar für das Lernen, namentlich für Gedächtnisübungen und für Aneignung technischer Fertigkeiten keine Zeit. Es ist das namentlich für die Anforderungen in Religion, Musik, Rechnen, es ist aber auch sonst wichtig. Darüber daß der Memorirstoff in der Religion nicht erst im Seminare gelernt werden soll, ist man wohl einig und ebenso darüber, daß der Katechismus mit den Erklärungen, eine gewiße Zahl von Sprüchen und Liedern Eigenthum des Lehrers sein müßen. Neben dem so beschränkten Memorirstoff muß der Präparand die Thatsachen der Heilsgeschichte kennen und eine nicht zu hoch bemeßne Zahl von biblischen Geschichten selbständig zu erzählen vermögen, aber ja nicht auswendig wissen und den Katechismus nach seinem Wortlaut verstehen. — In der Muttersprache muß er über die Hauptregeln der Sprachlehre und Sprachbildung Rechenschaft geben und an Sprüchwörtern und Mustersätzen aus den Classikern nachweisen können, daß er sie anzuwenden wisse; er muß mit Verständnis und gut lesen, auch eine Analyse dessen, was er gelesen hat, zu geben vermögen; sein Vortrag muß sich an Musterstücken, von denen er einige, prosaische wie poetische auswendig weiß, gebildet haben, sein mündlicher und schriftlicher Ausdruck muß correct sein, und er muß es verstehen, über Dinge, die in

seinem Anschauungskreise liegen, im Zusammenhange zu sprechen oder zu schreiben. Vorzüglich aber muß er orthographisch schreiben können. — Im Rechnen steht die Sicherheit und die Gewandtheit in den Operationen voran. Je mehr es jetzt zur Geltung kommt, daß es in der ganzen Arithmetik nur jene vier Grundoperationen gebe, welche wir als die Species bezeichnen, desto mehr ist zu fordern, daß die Präparanden zunächst diese in ganzen Zahlen, in gemeinen und in Decimalbrüchen, in gleich- und ungleichbenannten Zahlen zu rechnen vermögen. Bei der bedeutenden Stelle, die der Rechenunterricht jetzt einnimmt und bei dem großen Umfang desselben sind aber von ihnen auch Kenntnis der sogenannten bürgerlichen Rechnungsarten, die Verhältnisse und elementare Lösung algebraischer Aufgaben und aus Anlaß der Einführung der neuen Maße auch die Extractionen des zweiten Grades zu fordern. Sie müßen sodann die Elemente der Geometrie inne haben, Linien, Flächen, Körper bestimmen und berechnen können, auch die Gründe des Verfahrens wissen. — In der Musik ist Clavier- und Orgelspiel nur für den Eintritt in diejenigen Seminare Bedingung, welche Organisten bilden wollen; für den Gesanglehrer genügen die Geige und die Anfänge des Clavierspiels. Diejenigen Choräle, deren Texte er gelernt hat, und einige Volkslieder muß der Präparand auch correct singen und auf der Geige spielen können. Außerdem sind die Elemente der Harmonielehre zu verlangen. — Rücksichtlich der Realien schreibt Zwick a. a. O. S. 108: „Die Bekanntschaft mit der Geographie hat sich zu erstrecken über die allgemeinen Vorbegriffe, über das Allgemeine der Erdtheile, besonders Europas; speciell sollen die Aspiranten vertraut sein mit deutscher und vaterländischer Geographie, topischer und politischer Geographie der europäischen Staaten. — Neben Bildern aus der allgemeinen Culturgeschichte sollen die Präparanden mit den Thatsachen der deutschen und engern vaterländischen Geschichte bekannt sein. — Die Naturgeschichte der drei Reiche müßen sie an vorstehenden Typen und Familien mit besondrer Berücksichtigung der einheimischen Thiere, Pflanzen und Gesteine gelernt haben. Die wichtigsten physikalischen Lehren, einschließlich der Elemente der Chemie, müßen ihnen auf Grundlage der Experimente zum Verständnis gekommen sein.“ Er wird schwerlich Widerspruch finden. — Die Bestimmungen der Ordnung für die Aufnahmeprüfung an den Seminaren der preußischen Monarchie vom 15. October 1872 stimmen in den Hauptsachen mit den hier dargelegten Grundsätzen überein.

Auf die Frage, wie die nun aufgenommenen Seminaristen zu unterrichten seien, geben die bestehenden Einrichtungen in Deutschland zweierlei Antwort. Kehr charakterisirt sie in seinem gothaischen Osterprogramme von 1872 als die preußische und die sächsische, und sagt, daß dort die elementare, hier die wissenschaftliche Behandlung herrsche. Er verwahrt aber zugleich die preußischen Anstalten gegen den ihnen häufig gemachten Vorwurf, als werde in ihnen „gekindert.“ „Sie muthen,“ sagt er, „ihren Schülern vielmehr eine ganz tüchtige Geistesarbeit zu und verlangen bezüglich der Kenntnisse keineswegs so wenig als man im allgemeinen glaubt. Es herrscht in manchen Anstalten eine Zucht des Geistes, die alle Achtung verdient.“ Er beschreibt die Rechenstunde, deren Zeuge er in Weißenfels — und das bei einem Lehrer, der in seinem 50. Dienstjahre stand — gewesen ist und fügt hinzu: „Vor den erreichten Resultaten müßen auch die erbittertsten Feinde der Elementarmethode die Segel streichen. Gründliches Wissen und allseitiges Können sind die nicht zu unterschätzenden Früchte dieser Art der Bildung.“ Dieses Zeugnis eines liberalen, in weiten Kreisen hochgeachteten Schulmannes wird hoffentlich dazu beitragen, Vorurtheile zu überwinden und eine sachliche Beurtheilung der Frage zu erleichtern. Diese ist aber im Grunde keine andere als die um das formelle und das materielle Lehrprincip. Wie sich die Regulative überhaupt auf das formelle Lehrprincip gründeten, nur mit der Maßgabe, daß sie dieses tiefer auffaßten, als es gemeinhin geschieht, und nicht einseitige Verstandesbildung, sondern Erziehung des innern Menschen überhaupt forderten, so stellte auch das erste derselben mit Entschiedenheit die formelle Bildung des angehenden Lehrers in den Vordergrund. Es dürfte schwer sein, die Nothwendigkeit der Seminarbildung zu rechtfertigen, wenn man ihr gerade diese Basis entzieht. Kenntnisse lassen sich in jeder Bürgerschule gewinnen. Sie selbständig durchdringen, sie mit einander verbinden, sie einfach und klar und dabei doch gefällig reproduciren, — das ist es, was der Lehrer zu lernen hat. Er muß dazu erzogen werden, daß er seines Gedächtnisses Herr sei,

daß ihm das Nächste und das Fernste da diene, wo er sein bedarf. Er muß Heimat haben in den Seelen der Lernenden und wissen, wie man das Neue dem Alten, das Unbekannte dem Bekannten verbindet. Er muß den Vorstellungskreis seiner Schüler kennen und wissen, wie er zu erweitern sei. — Darum ist der Seminarunterricht beständige Geistesgymnastik. Mit unerbittlicher Strenge wird in demselben auf Correctheit und auf Deutlichkeit des Ausdrucks gehalten. Der Oberflächlichkeit, der Phrase, der Unbestimmtheit wird der Krieg gemacht; jede Redensart, hinter die sich Nichtwissen oder Halbwissen flüchtet, wird abgewiesen. So reicht in dem Unterrichte, der bei dieser negativen, kritischen Thätigkeit nicht stehen bleiben darf, der Mann dem Jüngling die Hand, daß dieser sich strecke und zu ihm heranwachse; er weckt die schlummernden Kräfte, er löst das Halbdunkel der Seele auf und führt sie zur Klarheit; er hilft den rechten Ausdruck finden und leitet endlich zum zusammenhängenden Lehrvortrage an. — Solches Geistesturnier kann freilich nicht gehalten werden, ohne das positive Wissen des Seminaristen zu bereichern, ohne ihn vor immer schwierigere Aufgaben zu stellen, und dadurch seine Kraft zu stählen und sein Interesse zu erhöhen, das ja bei der mühelosen Wiedergabe längst bekannter Dinge bald ermatten würde.

Es ist hier die Stelle, auch einem andern Einwand gegen die preußische Seminarpraxis zu begegnen. Stoy schreibt (Organisation des Lehrerseminars S. 36): „Für „die Vorschrift einer verderbten Seminarpädagogik, daß die Unterrichtsgegenstände „wo möglich in derselben Form und nach derselben Methode vorgetragen werden sollen, „von welcher die Seminaristen bei ihrer spätern Thätigkeit in der Volksschule Gebrauch „machen werden, ist im Bielitzer, wie in jedem echten Seminar kein Raum. Die „Form und Methode des Unterrichts im Seminar soll sich lediglich nach der Natur „der Lehrobjecte und dem geistigen Standpuncte der betreffenden Classen richten." Es wenden sich diese Worte gegen eine Bestimmung des preußischen Reg. vom 1. Oct. 1854. Die angefochtene Stelle lautete im Zusammenhange: „Weiter muß der Seminar„unterricht im ganzen nach denselben Grundzügen und in seinen begründenden Ab„schnitten theilweise selbst in der Form gegeben werden, welche die Behandlung „desselben Gegenstandes in der Elementarschule fordert. Er muß überhaupt in seiner „Form nach allen Seiten in strenger Festhaltung des Gedankens entwickelnd, die Ant„worten zum weitern Fortschreiten richtig benutzend, Schwierigkeiten vermittelnd und „verkehrte Auffassungen berichtigend, geistige Zucht üben und indem der Lehrer in seiner „mittheilenden Thätigkeit mehr zurücktritt, die Selbstthätigkeit der Schüler anregend in „Anspruch nehmen. Hiernach sind in allen Lectionen rasches und sicheres Auffassen „der gelesenen oder vorgetragenen Gedanken, klares und sicheres Verarbeiten, einfaches, „richtiges Wiedergeben, also Uebung im Verstehen, Denken und Sprechen stets im „Vordergrund stehende Gesichtspuncte." Wer das aufmerksam liest, muß es unbegreiflich finden, daß sich der Irrthum erzeugen und verbreiten konnte, es solle mit den Seminaristen ein Kinderspiel getrieben werden. Diese Forderung, welche auch nach der Aufhebung des Regulativs aufrecht erhalten werden muß,*) ist im wesentlichen dieselbe, welche Stoy selbst stellt, daß die Lehrobjecte und der Standpunct der Zöglinge die Methode bestimmen. Sie richtet sich gegen diejenigen, welche den Seminaristen Hefte dictirten, welche ihnen nach akademischer Weise langathmige Vorträge hielten, welche unter dem Titel irgend einer Disciplin Zeug herbeibrachten, „das keines Gemüthe bessert, noch eines Menschen Nutz vergrößert," welche in der Religionsstunde archäologischen Kram von zweifelhafter Richtigkeit gaben, welche wie große Professoren ihr Pensum nie absolvirten, in der biblischen Geschichte alten Testaments kaum über Joseph, im neuen Testament über das 5. Capitel eines Evangeliums hinauskamen. Uebrigens hat gerade diese Forderung einen Gewährsmann, dem niemand eine Voreingenommenheit für das preußische Seminar, wie es sich in den letzten Jahrzehnten entwickelt hat, zutrauen dürfte. „Der Lernstoff soll den Seminaristen nicht hinterher, sondern zu„gleich mit der rechten Methode zum Eigenthum werden. Die Weise, wie sie

---

*) In der Lehrordnung vom 15. Oct. heißt es: Der Unterricht, den die Seminaristen empfangen, soll in seiner Form ein Muster desjenigen sein, welchen sie als Lehrer später zu ertheilen haben werden. — Die Unterweisung giebt überall mit dem Stoffe auch die Methode und leitet zu selbständiger Durchdringung desselben an (§ 10. al. 1. und 3.).

„lernen, muß dieselbe sein, in der sie lehren sollen. Der Seminarlehrer darf darum „keine andre Lehrweise bei den Seminaristen anwenden, als die, welche die Seminaristen „bei ihren Schülern üben sollen. Denn sie wenden das Gelernte nicht so an, wie „man ihnen sagt, daß sie es anwenden sollen, sondern sie wenden es so an, wie sie es „erfahren haben," schreibt aus mehr als zwanzigjähriger Seminarpraxis — — Diesterweg. — Es bleibt demnach Axiom, daß der Seminarunterricht von dem richtig verstandenen formellen Lehrprincipe ausgehen und in jeder Hinsicht, soweit das möglich ist, mustergültig sein, daß überall die dialogische Unterrichtsform angewendet werden muß, und daß es dem Seminarlehrer weder gestattet werden kann, durch Dictate u. dgl. die eigentliche Arbeit von sich auf seine Schüler zu legen, noch seinen Liebhabereien nachzugehen.

Zur Zeit ist die Zahl der Classen beim Seminar noch sehr verschieden; wir haben ein-, zwei-, drei- und vierclassige. Gleichmäßigkeit wird noch lange auf sich warten lassen. Im allgemeinen ist festzustellen, daß drei Classen die Norm, bezw. das Minimum sind, und daß die vierte Classe überall da geboten ist, wo dem Seminar noch die Aufgabe wesentlicher Mittheilung neuen Lernstoffes zufällt. Es werden demnach dann auch zwei Classen der Mittelstufe angehören. Es ist nämlich Sache der Unterstufe, unter den von den verschiedensten Bildungsstätten her zusammengeführten Zöglingen eine Gemeinschaft des Geistes zu bilden, sie zu einer Classe zu gestalten und den Wissensstoff, den sie mitgebracht haben, zu läutern, zu ordnen und zu befestigen. Außerdem fällt ihr, aber mehr noch der Mittelstufe — eine oder zwei Classen — die Aufgabe zu, das zu geben, was die Seminaristen an positiven Kenntnissen neu zu erhalten haben. Hier wird ihr Gesichtskreis erweitert, und ihnen die Fähigkeit gegeben, später selbständig weiter zu arbeiten. Die Oberstufe lernt und übt das Unterrichten. Ihren Zöglingen sollte Lernen für den Unterricht, den sie empfangen, gar nicht mehr oder doch nur in ganz geringem Maße zugemuthet werden. Die preußische Lehrordnung vom 15. Oct. 1872 §. 4 adoptirt diese Sätze.

Die Lehrgegenstände im Seminarunterricht sind jetzt in Deutschland überall dieselben, nämlich die in der Bürgerschule vorkommenden Disciplinen und die schulkundliche Unterweisung. Nur insofern bestehen Unterschiede, als hier mehr Objecte in den Plänen genannt sind, während dort mancher Lehrgegenstand in einen andern aufgenommen ist; so ist es z. B. mit Logik, Psychologie, Chemie. — Neuerdings hat Hamburg den Anfang gemacht, die englische und die französische Sprache als obligatorische Lehrgegenstände aufzunehmen; in Sachsen und Württemberg werden sie zum Theil facultativ gegeben; dasselbe ordnet der preußische Normalplan an. Es ist dringend zu wünschen, ja es ist eine unabweisbare Nothwendigkeit, daß wenigstens in den Seminaren für Stadtschulen das Französische gelehrt werde. — An einigen Stellen wird ein besonderer Werth auf die Anfertigung von Handarbeiten durch die Seminaristen gelegt. Werth hat es, wenn die Seminaristen lernen, Lehrmittel selbst herzustellen; aber sie müßen es auch wirklich lernen, und dazu gehört viel. In den meisten Fällen werden diese praktischen Arbeiten wenig praktischen Erfolg haben. — Wichtiger ist die Anleitung für Feld- und Gartenarbeit, aber unter der Voraussetzung, daß die Zöglinge wirklich eine Einsicht in die Sache erhalten und soweit gefördert werden, daß sie später den Landleuten Rath und Belehrung zu geben im Stande seien. Diejenige Feld- und Gartenarbeit, die nur den Zweck zu haben scheint, der Anstalt oder gar einzelnen Lehrern ordinäre Dienste zu leisten, läßt sich als körperliche Uebung allenfalls entschuldigen, aber nicht rechtfertigen! — Entgegen der preußischen Lehrordnung von 1872 §. 31 votiren wir gegen die Pflege des Seidenbaus in den Seminaren. Gerade hier werden die Seminaristen vielfach misbraucht, und ihre Thätigkeit beschränkt sich oft auf das Herbeischaffen der Maulbeerblätter. Ein Seminarlehrer, der wegen seiner persönlichen Verdienste um den Seidenbau oft prämiirt worden war und der seine Schüler in demselben unterwies, hatte in zwanzigjähriger Thätigkeit nur etwa drei von diesen soweit für die Sache gewonnen, daß sie dieselbe selbständig weiter führten. Dagegen möchten wir für Bienenzucht ein warmes Wort einlegen. Während die Rauperei Auslagen verursacht und Räumlichkeiten zu ihrer Pflege fordert, hat ein Bienenstock überall eine bescheidene Stelle.

Damit wäre erschöpft, was die facultativen Lehrgegenstände im Seminar angeht;

alle anderen sollen obligatorisch sein. Obligatorisch ist auch das Turnen, das Zeichnen und die Musik, und in allen drei Fächern dürfen die Ziele nicht zu niedrig gesteckt werden. Andrerseits ist aber gerade hier nicht zu übersehen, daß Institute wie die Centralturnanstalt, die Zeichenakademie und das Institut für Kirchenmusik in Preußen, denjenigen weiter zu fördern vermögen, den besondere Begabung gerade auf diese Fertigkeiten oder Künste gewiesen hat. Der Seminarunterricht hat darum nicht diesen seine Hauptsorge zuzuwenden, sondern er hat auch den Mittelmäßigen dahin zu führen, daß er Turn-, Zeichen-, Musiklehrer werden könne. Es giebt noch immer Seminare, wo es dem Musiklehrer oder dem Turnlehrer gestattet wird, einzelne Zöglinge von der selbständigen Uebung in der Seminarschule auszuschließen. Das ist ein Misbrauch, der nicht geduldet werden sollte. Der Unterricht in diesen drei Gegenständen schließt die Fertigkeit, die Einsicht (Theorie) und die Lehrübung in sich. Für den Turnunterricht ist die Bekanntschaft mit dem Bau des menschlichen Körpers, die aber durch den naturgeschichtlichen Unterricht unter Benützung eines Skeletts vermittelt wird, die theoretische Grundlage. Am schwierigsten dürfte es sein, der Instruction für den Zeichenunterricht die richtigen Grenzen zu ziehen und das Zuviel und Zuwenig zu vermeiden. Besonders tritt diese Schwierigkeit da ein, wo dem Seminar ein besonderer Zeichenlehrer aggregirt wird. Dieser beglückt die Seminaristen häufig mit ästhetischen Belehrungen, die sie ebenso unvermittelt aufnehmen, wie er es an seinem Theile auch gethan hat. Jedenfalls wird der Zeichenunterricht durch einen ordentlichen Seminarlehrer erfolgreicher ertheilt. Die Ziele lassen sich bei der großen Verschiedenheit der Begabung bei den Zöglingen und der Lebensbedürfnisse in den einzelnen Landschaften nicht genau angeben; daß aber die letzteren das Gesetz schreiben, ist ebenso selbstverständlich, als daß der Zeichenunterricht in Beziehung zu den andern Lehrgegenständen, besonders zur Raumlehre zu setzen ist. Die geometrischen Figuren, welche beim Unterrichte vorkommen, muß der Lehrer selbst zeichnen können, wünschenswerth ist es, daß er auch Karten zu skizziren verstehe, und sehr gut, wenn er im Stande ist, die Objecte für den Anschauungsunterricht selbst darzustellen. Besondrer Pflege bedarf das gewerbliche Zeichnen. — Eine hervorragende Stelle gebührt der Musik und zwar nicht nur da, wo künftige Organisten ausgebildet werden, sondern an sich wegen ihres bildenden Einflusses. Hier steht der Gesang voran. Eine gute Gesangsstunde ist ein Meisterstück pädagogischer Kraft. Es sind gerade die Kräfte, deren der Lehrer später so dringend bedarf: gebildete Sprache, kräftiges und biegsames Organ, feines und sicheres Gehör, welche der Musikunterricht weckt, belebt, stärkt. Dazu kommt nun noch als das Höhere der Sinn für das Schöne, die Freude an der Kunst, die Liebe zu ihr, welche der Zögling als Mitgabe fürs Leben empfängt. Diese wird ihn selbst erheben und ihm ein Band mit anderen idealen Mächten, *selbst eine Wächterin seines religiösen Lebens* sein, und wird ihn dabei in den Stand setzen, über seine Amtspflichten hinaus in der Gemeinde zu wirken. Bei dieser Hochachtung des Gegenstandes wagen wir es doch, eine Verminderung der Musikstunden für diejenigen Zöglinge in Anregung zu bringen, welche nicht zu Organisten und Cantoren gebildet werden sollen. Das gemeinsame Ziel für alle Seminaristen ist, daß sie eine Singstunde geben können; für die unvollständig begabten oder unzureichend vorgebildeten muß es genügen, daß sie bei der Morgenandacht den Choral anstimmen können. Es ist dies eine Concession an einen Nothstand, aber doch wohl eine unabweisbare, da die Stellen, an denen dem Lehrer keine Gesangstunde übertragen wird, in den großen Städten häufig vorkommen.

Für den Schreibunterricht lassen sich zweierlei Gesichtspuncte denken, unter welche die Sache gestellt wird. Die Praktiker nehmen eine gute Handschrift zum Ziele; dagegen sehen die Theoretiker auf die Anleitung zum Schreibunterricht, und wo ein solcher als Schreiblehrer fungirt, da giebt es in der Schreibstunde unleserlich geschriebene Hefte mit Dictaten über die normalen Buchstabenformen. Das Richtige ist leicht getroffen. Die angehenden Lehrer sollen sich durch viel Uebung selbst eine einfache und geläufige Handschrift aneignen, und durch fleißiges Schreiben an der Wandtafel befähigt werden, in regelrechter und schöner Form die einzelnen Schriftzüge in methodischer Aufeinanderfolge vorzuschreiben. Sie müßen außerdem eine kurze Anweisung für den Unterricht empfangen, den sie geben sollen. Doch muß der methodischen An-

leitung die Zeit knapp bemessen werden und ebenso ist die saubere und gute Handschrift bei allen Schriftsätzen, auch den schnell geschriebenen, die Hauptsache.

In den Realien stellt das praktische Leben jetzt von Tage zu Tage höhere Anforderungen; Physik, Mechanik, Chemie sind nachgerade unentbehrlich geworden; um so mehr ist festzuhalten, daß sich der Meister in der Beschränkung zeige, und daß die Menge des Stoffes die Güte seiner Behandlung beeinträchtige. Das Gebiet der Naturwissenschaften ist ein so unendlich weites, daß eines Mannes Kraft es längst nicht mehr in allen seinen Theilen zu durchbringen vermag. Die wissenschaftliche Darstellung hat, wo sie den Namen wirklich verdient, eine tiefe und vielseitige Bildung zur Voraussetzung. Die Hypothese hat obenein auf diesem Wissensgebiete einen so breiten Raum eingenommen, daß nur die größte Selbständigkeit des Urtheils, bezw. die Sicherheit des Wissens vor Irrthümern bewahrt. Endlich wird von allen Lehrern der Naturkunde selbst zweifellos zugestanden werden, daß die Methode derselben lange noch nicht in sichere Bahnen geleitet sei, daß ihr bis jetzt dieselbe formalbildende Kraft noch nicht beiwohne, wie anderen Unterrichtsgegenständen, bezw. daß diese erst da zu wirken beginne, wo man über die Elemente hinaus ist, d. h. jenseits der Schule. Darnach ergeben sich für den Seminarunterricht die Regeln, daß er nur das Gewiße, das Verbürgte darbiete, daß er dieses in unmittelbarer Beziehung zum Leben gebe, und an Stelle des nicht herzustellenden wissenschaftlichen Interesses das praktische setze, daß er endlich, wo die Möglichkeit da ist, auch formale Bildung bezwecke. Dazu gehört, daß das Gedächtnis nicht durch Nomenclatur belastet, und daß überall die Anschauung zu Hülfe genommen werde. Wo es zweckmäßig und ausführbar ist, liegen die Originale, sonst die Bilder der Lehrdarstellung zu Grunde; in Physik und Chemie hat das Experiment seine Stelle. Auch die Abbildung, z. B. der Locomotive, des Gasometers, des Telegraphen kann nicht entbehrt werden. Die Unterlassungssünden der Seminarlehrer pflanzen sich durch diejenigen ihrer Schüler in weite Kreise fort. Der junge Lehrer darf den Fall gar nicht für möglich halten, daß er von chemischen Processen, physikalischen Vorgängen, mechanischen Verrichtungen rede, ohne die Anschauung zu geben. — Ebenso wenig darf er geographischen Unterricht ohne Karte, Globus, Tellurium ertheilen. Die Geographie hat übrigens in diesem Jahrhundert eine Bedeutung gewonnen und Wege genommen, auf denen sie für die Erweiterung des Gesichtskreises und für die Bereicherung des Geistes wesentliche Dienste leistet. Sie bildet zugleich die Brücke zwischen den physischen und den ethischen Wissenschaften, deren Resultate in ihr verarbeitet werden. Auch der Mathematik mag sie nicht entrathen. Es concentriren sich in der Erdkunde die einzelnen Disciplinen der Naturwissenschaft, und so erweist sich in ihr die Nothwendigkeit, ihrer keine — auch die Geologie nicht — ganz vom Seminarunterricht auszuschließen. — Die Geographie hat es aber auch mit der bewohnten Erde, dem Schauplatz der Weltgeschichte, der Heimat der arbeitenden und handelnden Menschheit zu thun. Bei richtiger Würdigung dieser Thatsachen wird die Nothwendigkeit erkannt, gerade für diesen Gegenstand einen allgemein gebildeten, geistig regen Lehrer auszusuchen; dann aber auch ihm durch die Auswahl der Lectüre und durch das Lesebuch noch besondere Verstärkung zuzuführen. — Für die Behandlung gilt methodische Mustergültigkeit um so mehr als Gesetz, als dieselbe in der Volksschule noch gar zu sehr vermißt wird. Die rein negativen Bestimmungen: kein todtes Gedächtniswerk, nichts überlebtes, unfruchtbares, unsicheres, gelten hier schon viel. Namentlich sind sie für Benützung der statistischen Angaben zu beachten. Die Einwohnerzahlen, eine Hauptsache in dem Unterrichte, den die meisten von uns genossen haben, ändern sich mit jedem Jahre; sie haben jetzt nur untergeordneten Werth und auch diesen nur, wenn die Approximativzahlen geistig belebt sind. Das weiß wohl jeder; weniger erwogen ist es, daß auch die Kenntnis der physischen Geographie eine fließende ist. Die Vertheilung des Stoffes scheint am paßlichsten so zu sein, daß eine gute und genaue Heimatskunde den Grund legt und Gelegenheit giebt, die wichtigsten Begriffe zu erklären, daß dann eine allgemeine Geographie folgt und daß diejenige von Deutschland den Schluß macht. Für die Grundlegung ist nur wichtig, daß auch das richtige Object gewählt und daß nach der Bedeutung desselben die Zeit bemessen werde. Für ein Berliner Seminar ist nicht die Mark Brandenburg, sondern die Stadt Berlin die Heimat. Weiter eignet sich die

Heimatskunde in der pr. Provinz Schlesien wohl dazu, die Fülle der geographischen Begriffe in sie aufzunehmen; fast nur das Meer fehlt. Aehnlich dürfte es in Schwaben, in Thüringen und im Rheingebiet stehen. Die dasigen Seminare mögen der Heimatskunde einen weiten Raum gestatten; ebenso das in Dresden. Diejenigen in Berlin, Hamburg, Bremen sind bei der Behandlung derselben mehr auf die ethischen und politischen Gesichtspuncte gewiesen und darum zur Kürze gemahnt. Wo die Natur so arm, die Landschaft so gleichmäßig ist, wie in Posen, in Brandenburg, in Theilen von Hannover und von Franken, hat auch die Heimatskunde nur untergeordnete Bedeutung. Die allgemeine Geographie, welche auch die mathematische in sich schließt, darf nur in einer Uebersicht gegeben werden, welche aber an einzelnen Stellen durch Charakterbilder belebt wird, wozu sich das Material bei Grube, Berlepsch, Tschudi u. s. w. reichlich findet. (Vergl. Winkler, Methodik des geographischen Unterrichtes. Dresden 1872.) — Für den Geschichtsunterricht hat F. Stiehl neue Bahnen gebrochen. Bereits 1842 gab er in einer Monographie „über den vaterländischen Geschichtsunterricht in unsern Elementarschulen" sein Programm, das in Diesterwegs Wegweiser II. 94—101 Würdigung und warme Anerkennung gefunden hat. Von seiner späteren bedeutenden Stellung aus hat er durch Rescript von 1851 (Meine Stellung zu den Regulativen S. 14—16) schon vor dem Erlaß der Regulative für eine Belebung des Geschichtsunterrichts gewirkt. Hat hier oder da dem nationalen Princip noch die Anerkennung gefehlt und hat etwa an einzelnen Stellen sich Sprödigkeit gegen die „deutsche Geschichte" gezeigt, so haben die Erfahrungen seit 1870 auch darüber hinweggeholfen. Die deutsche Geschichte von ethischen und von nationalen Gesichtspuncten aus betrachtet und in frischen Lebensbildern dargestellt, wird fortan den Hauptgegenstand auf diesem Gebiete des Seminarunterrichts ausmachen. — Bestritten ist dagegen die Stellung zur alten Geschichte. Da indessen die einfachen, fast epischen Zustände der alten Welt, die Fülle des vorzüglich durchgearbeiteten Materials den Gegenstand zu einem vorzüglichen Mittel der sprachlichen und der sittlichen Bildung der Seminaristen auf der Unterstufe machen, so ist er jetzt auch in Preußen eingebürgert. Daß überall da, wo dem Seminar das Vorrecht des Religionsunterrichts genommen ist, die Geschichte des israelitischen Volkes das meiste Interesse in der vorchristlichen Zeit zu beanspruchen habe, hat Vernaleken überzeugend nachgewiesen. — Die Hineinnahme der culturgeschichtlichen Momente in den Unterricht stellte 1854 dem Lehrer noch eine schwierige Aufgabe. Seit Freitags Geschichtswerk vollendet ist und von verschiedenen Seiten her werthvolle Ergänzungen erfahren hat, ist sie erleichtert. — In der Lehrstunde trägt der Lehrer vor, und die Seminaristen recapituliren in zusammenhängendem Vortrage; ab und zu wohl auch aus ihrer Privatlectüre den Lehrstoff ergänzend: doch muß diese Lectüre eng begrenzt sein, in unmittelbarer Verbindung mit dem Unterricht stehen und eine diesem untergeordnete Stelle einnehmen. Wir denken an Bilder wie: Charakter Karls V. von Ranke, Luther von Schottmüller; Schlacht bei Lützen von Schiller, bei Leuthen von Kutzen, bei Waterloo von Varnhagen.

In immer enger gezogenen Kreisen sind wir nunmehr zu den drei Hauptlehrgegenständen der Volksschule gekommen: Rechnen, Muttersprache, Religion. In Rücksicht auf diese forderte das preußische Regulativ, daß zunächst die von allen Zöglingen zu erreichende Aufgabe festzustellen sei, und daß die unbedingte Erreichung dieses Zieles nicht in Frage gestellt werden dürfe. Die Volksschule, das ist der Sinn dieser Bestimmung, habe das nächste Anrecht an das Seminar; die Stadtschule erst das entferntere. Darnach bestimmen sich Methode und Ziele zunächst für Rechnen und Raumlehre. Der Lehrer solle die Exempel schnell und sicher rechnen können, die im bürgerlichen Leben vorkommen; er solle die Raumberechnungen vornehmen können, die man dort braucht; er solle die Gründe des Verfahrens wissen und im Stande sein, rechnen zu lehren. Das ist mehr verlangt, als manche denken und viele können; und diejenigen seminaristisch gebildeten Lehrer, welche die praktische Tüchtigkeit unterschätzen, misachten eben das, was sie stark macht, und treten in Widerspruch mit sich selber, denn die theologisch gebildeten Schulmänner, deren Inspection und Direction sie ablehnen, haben in der wissenschaftlichen Mathematik ja das alles, und noch mehr als das gelernt, was in die neuen Programme gesetzt wird. Andererseits möchten wir bei dieser Hochhaltung der formellen Aufgabe die materielle nicht zu niedrig be-

messen und können versichern: es läßt sich mehr erreichen, als man gewöhnlich annimmt. Die Rechnungen mit entgegengesetzten Größen müßen die Seminaristen lernen und von der Buchstabenrechnung doch so viel, daß sie die in Formeln ausgedrückten allgemeinen Gesetze in der Geometrie, der Physik und der Chemie verstehen, behalten und anwenden können. Auch den Gleichungen gebührt neben den bürgerlichen Rechnungsarten und den Wurzelextractionen ihr Platz im Lehrplane, wo es ohne Schaden der Minderbegabten thunlich ist. Die Logarithmen dürften in den meisten Fällen, die geometrischen Progressionen überall dem Privatfleiße zu überlassen sein. Wir ersehen von ihnen keinen Nutzen für das Seminar, ebensowenig als von einer streng wissenschaftlichen Behandlung der Geometrie, während ihre elementare Darstellung, fortgeführt bis zu den Körpern und deren Berechnung formell und materiell wichtig ist.

Bei Bestimmung der Seminaraufgabe für die Muttersprache ist es uns sehr viel wichtiger, daß die Seminaristen gut sprechen und lesen und daß sie correct schreiben, als daß sie von dem Mittelhochdeutschen naschen, denn mehr als dieses ist doch nicht möglich, und wir sind der Ansicht, daß die Aufgabe, sie lesen, sprechen und schreiben zu lehren, eine so schwierige und große sei, daß neben oder nach ihrer Lösung nicht viel Zeit bleiben wird. — Die Meinung, es sei der grammatische Unterricht entbehrlich oder es sei möglich, ihn nur gelegentlich in die Behandlung der Sprachstücke aufzunehmen, darf als eine überwundene angesehen werden, während andrerseits, nachdem der Reiz des Widerspruchs weggefallen ist, niemand mehr ernstlich davon redet, die deutsche Grammatik wie diejenige irgend einer fremden Sprache zu lehren. Endlich darf auch jene Outrirung der ursprünglich von Kellner und Otto eingeführten und von diesen selbst ganz rationell behandelten Methode eines Sprachunterrichtes, der sich an die Behandlung weniger Normalstoffe lehnt, als beseitigt angesehen werden. Es ist demnach eine Verständigung über die Methode des deutschen Sprachunterrichtes jetzt zu erhoffen und gewiß auch über die Gegenstände desselben. Es war allerdings befremdlich, daß selbst das preußische Ministerialrescript vom 16. Februar 1861 noch schrieb: „Wenn sonst Zeit und Umstände es gestatten, kann z. B. in den Seminaren Schillers Wilhelm Tell und Göthes Hermann und Dorothea der Privatlectüre der Seminaristen zugewiesen werden,“ statt zu schreiben: „Dichtungen, wie Schillers Tell und Göthes Hermann und Dorothea müßen, wo die Zeit fehlt, sie im Unterricht zu behandeln, den Seminaristen wenigstens durch Privatlectüre bekannt gemacht werden.“ Man weiß aber, daß die Praxis auch in den preußischen Seminaren den letzteren Satz längst adoptirt hatte, ehe er durch die neue Lehrordnung förmlich ausgesprochen wurde. — Je mehr Gewicht auf die formelle Aufgabe des Sprachunterrichts gelegt wird, desto deutlicher wird es, daß dieselbe in den wenigen Lehrstunden, die diesem Gegenstande zugeschrieben sind, nicht gelöst werden kann. „In Preußen ist eben aller Seminarunterricht Sprachunterricht.“ (Kehr a. a. O. S. 30). Es sollte überall so sein. Jeder Schriftsatz muß correct, jeder Vortrag klar und bestimmt sein, denn es ist nicht bloß die Fähigkeit zum Unterricht in der Muttersprache Lehrziel, sondern diejenige Herrschaft über die Sprache, ohne welche wirkliche Lehrhaftigkeit nicht erreicht wird. Es ist noch mehr zu fordern. Selbst die Concentration aller im Unterricht überhaupt gegebenen Factoren genügt für die Erreichung des geforderten Resultates nicht. Auch der Privatfleiß muß in Anspruch genommen werden. Dazu dient, was Kehr in Berlin gesehen hat (a. a. O. S. 42), und was er „Zwangslectüre“ nennt und zur Nachahmung empfiehlt. Diese Einrichtung besteht darin, daß aus der Bibliothek der Seminaristen diejenigen Bücher ausgewählt werden, welche die Zöglinge kennen müßen, daß diese nach einem bestimmten Turnus unter ihnen circuliren, und daß an dem Tage des Auswechselns in einer dazu verwendeten deutschen Stunde von ihnen Bericht über die Lectüre gefordert wird. Die gewählten Schriften sind theils denen der Classiker und unserer besten Volksschriftsteller, theils der pädagogischen Literatur entnommen; Musterdarstellungen geschichtlicher, geographischer und naturgeschichtlicher Stoffe gehören ebenfalls dahin. (Die preußische Lehrordnung vom 15. Oct. 1872 hat auch diesen Gegenstand geordnet.) — Eine besondere Sorgfalt ist endlich den Aufsätzen, sowohl rücksichtlich der Auswahl der Themata, wie der Correctur der Arbeiten zuzuwenden. Die Aufgaben sind aus dem Anschauungskreise des Zöglings zu nehmen und auf seinen künftigen Beruf zu beziehen. Sie haben darum an die Lectüre oder

den Unterricht so anzuknüpfen, daß die Anordnung und die Darstellung des Stoffes, nicht dessen Invention Sache des Schülers ist. — Das materielle Ziel des Unterrichts in der Muttersprache läßt sich in allgemein bindender Weise nicht bestimmen, es erweitert sich das Pensum in dem Maße, als die Vorbildung der formellen Aufgabe vorgearbeitet hat. Uebereinstimmend werden dagegen die Lehrgegenstände überall sein: Methodik des deutschen Sprachunterrichtes, besonders Leselehre; Wiederholung der Grammatik; Darstellung des Wesens und Charakters der Stilgattungen und der bekanntesten Dichtungsarten an Proben aus den Meisterwerken der neueren deutschen Literatur (seit Luther); Einführung in diese, soweit möglich an der Hand des Lesebuchs, und das Wesentliche über die bedeutendsten Dichter und Schriftsteller.

Ueber die Aufgabe und das Ziel des Religionsunterrichtes in dem Seminar haben wir eine ausführliche Abhandlung von Dr. Schneider, welche als „das Gutachten eines Seminardirectors" im Centralblatt 1865 S. 544—571 abgedruckt ist, und die nach unserer Ansicht die richtigen Gesichtspuncte vertritt. Es handelt sich — sagt der Verfasser — bei dem Gegenstande in erster Linie um die Erweckung und Belebung einer religiösen Ueberzeugung in dem jungen Manne, der unmittelbar aus der Anstalt ins öffentliche Leben tritt, dem der Widerspruch gegen das Evangelium aus zahllosen Quellen entgegenströmt, während die Befestigung in dem Glauben an dasselbe oft nur von ihm selbst ausgehen kann. Die Waffen der Wissenschaft kann der junge Lehrer nicht führen, es kann ihm nur eigener fester Glaube einen Halt verleihen. Andererseits bedarf er desselben in hohem Grad fürs eigne Leben, voll Arbeit und Entbehrungen, für die Tausende von Kindern, denen er im Laufe seiner Amtszeit ein Führer zu ihrem Heilande werden soll, und für die Gemeinde, die auf sein Wort achtet und namentlich dann auf dasselbe sich beruft, wenn sie den eigenen Unglauben durch seine Auctorität beschönigen kann. Weil der Lehrer die rechte Stelle in seinem Hause, in seiner Schule, in seiner Gemeinde nur dann hat, wenn er eine eigne Ueberzeugung gewonnen hat, und weil diese nur mit Freiheit gewonnen werden kann, so darf das Evangelium dem jungen Manne nicht als Gesetz entgegengebracht werden mit den strengen Worten: „Das mußt du glauben." Es darf um der Seligkeit von tausenden von Christenkindern willen der Glaube nicht zum guten Werke herabgedrückt werden, und das geschieht, wo nur irgend das Bekenntnis eines Schülers einen Einfluß auf das Urtheil der Lehrer über ihn hat. Die dadurch geweckte und genährte Heuchelei der Zöglinge macht alle Erziehung unmöglich. — Weil ferner nur das, was vom Geist geboren ist, Geist ist, so darf der Religionsunterricht nicht Gedächtniswerk sein, ebensowenig Sprachstunde und noch weniger Zubereitung zum Examen. — Weil es endlich zahllose Lehrer giebt, die in der biblischen Geschichtsstunde nur aufgeben und abhören, höchstens noch vorlesen lassen und die dadurch ihre Schüler todtmachen, so müßen die Seminaristen das Vorbild eines guten und erwecklichen Unterrichtes erhalten. — Die Frage, wie man denn aber eine Ueberzeugung in den angehenden Lehrern erwecke, beantwortet sich durch das Wort des Bernardus: quantum deus cognoscitur, tantum diligitur. Man zeichne nur mit treuem Fleiße, recht rein von eigner Zuthat, das Christusbild; die leicht empfänglichen Jünglinge werden es sehr lieb gewinnen. — Die Bestimmung des Pensums und dessen Vertheilung ist einfach. Der Unterstufe gehört die biblische Geschichte und das Kirchenlied; der Mittelstufe der Katechismus, der oberen die Methodik; nebenher geht Bibellesen. Was von der Augustana, von den Unterscheidungslehren, von der Kirchengeschichte zu geben sei, ist von den localen Verhältnissen abhängig. Ebenso die Wahl des Katechismus. Wo die Provincialgemeinde oder die Landeskirche ihren Katechismus hat, da ist dieser auch Seminarbuch. Wo sich ein Katechismus, ohne officiell eingeführt zu sein, so eingebürgert hat, wie der von Jaspis in Pommern, so gehört er ebenfalls ins Seminar. (Vgl. noch Torén: der evangelische Religionsunterricht in Deutschland, Großbritannien und Dänemark. Berlin 1865.)

Ueber „die Theorie und Praxis des pädagogischen Unterrichts an den deutschen Schullehrerseminarien" haben wir eine treffliche kleine Monographie (von Leutz, Karlsruhe 1869), deren Verfasser alles, was an Programmen, Brochüren und Reiseberichten vorhanden ist, sorgfältig benützt hat. Es darf also auf sie verwiesen und hier nur in Kürze das Wesentliche gesagt werden. Daß die Uebungsschule ein nothwendiger Be-

standtheil des Seminars sei, und daß sie, wie das Regulativ vom 1. October 1854 fordert, den Mittelpunct zu bilden habe, um den sich ein großer Theil des Seminarunterrichts in den beiden letzten Jahren lebendig gestalte, ist anerkannt. Diesterweg geht sogar so weit zu sagen: „ein Seminar ist gerade so viel werth, als die Schule, die es besitzt." In der preußischen Lehrordnung vom 15. Oktober 1872 bildet die Bestimmung, daß das Seminar eine Uebungsschule haben müße, den ersten Paragraphen. — Die Seminarschule soll Musterschule sein, so weit sie das sein kann, und Uebungsschule, nicht aber Versuchsfeld für neue Methoden und allerlei Fündlein. Nur das Erprobte und Bewährte ist dem Seminaristen zu zeigen. Damit die Schule ihm in so vollkommener Gestalt erscheine, als dies nur irgend zu erreichen ist, und damit die Schulkinder nicht ein Opfer der an ihrem Unterrichte sich versuchenden Seminaristen werden, ist es nöthig, daß sich an demselben die Seminarlehrer selbst betheiligen, daß ferner eine stetige Inspection stattfinde, d. h. daß ein Lehrer da sei, der während der ganzen Dauer der Schulzeit in der Schule anwesend, von Classe zu Classe gehend die Seminaristen überwache und daß in irgend einer Weise, z. B. durch Conferenzen, wie sie in Gotha und in Preußen nach dem neuen Lehrplane gehalten werden, eine Einheit in der Arbeit erhalten werde. Dazu aber, daß die Lehrübung in der Schule den Seminaristen sichre Frucht bringe, gehört die schon oben postulirte Einheit zwischen ihr und dem Seminarunterricht; dazu ist es nöthig, daß die Methodik jedes Lehrgegenstandes in das Pensum desselben aufgenommen werde, und daß die praktische Ausführung unter Controle des Fachlehrers stehe, der sich mit dem Vorsteher der Uebungsschule zu verständigen hat. — Die Zahl der auf einen Seminaristen fallenden Lehrstunden sollte überall, wie es seit 1872 in Preußen Regel ist, nicht unter 6, aber auch nicht über 10 wöchentlich betragen, denn nur die gehörig vorbereitete und controlirte Lehrstunde übt; außerdem müßen besondere als Lehrproben bezeichnete Uebungen und Inspectionen der selbständigen Thätigkeit vorangegangen sein. Der Wechsel in den Gegenständen derselben ist nöthig, damit der Seminarist in allen Hauptfächern geübt werde und damit er nicht von vorn herein Routine mit Tüchtigkeit verwechsle und in den Schlendrian falle; aber ein zweimaliger, höchstens dreimaliger Wechsel im Jahre genügt. — Daß die Grundbegriffe der Psychologie und der Logik dem Seminaristen zu geben seien, ist unbestritten, aber mehr als fraglich ist, ob dafür eine besondere Lehrstunde nöthig sei. Auch Kehr klagt darüber, daß die meisten Seminarlehrpläne ein zu großes Vielerlei von Unterrichtsgegenständen aufweisen (a. a. O. 39). Zudem lassen sich doch weder Psychologie noch Logik aus dem Organismus des Systems lösen, auf dessen Boden sie gewachsen sind; sie aber im Zusammenhang mit diesem zu geben, geht über die Kräfte des Seminars. Außer diesen grundlegenden Begriffen gehören noch die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, die eigentliche Schulkunde oder Schulpraxis und die Einführung in die Schulgesetzgebung desjenigen Bezirks, für welchen das Seminar arbeitet, hieher. Die Schulkunde verbindet sich am besten mit der Instruction für die Arbeit in der Seminarschule und gehört darum der Mittelstufe an; die Bekanntschaft mit der Schulgesetzgebung des Landes hat ihre Stelle auf der Oberstufe. Die Geschichte des Unterrichts ist auf die Unterstufe und die Mittelstufe zu verweisen und auf der oberen noch durch die Lectüre zu fördern. Es ist leicht, diesen Unterricht fruchtbar zu machen, wenn man nicht den nach den Vorarbeiten bis jetzt noch unmöglichen Versuch macht, eine lückenlose Geschichte zu geben, sondern lebensfrische Bilder der bedeutendsten Männer, der bewegtesten Zeiten, der interessantesten oder folgenreichsten Einrichtungen giebt und wenn man diese Bilder durch statarische Lectüre aus den Meisterwerken der pädagogischen Literatur ergänzt. Wir halten es für sehr wohl möglich, den gesammten theoretischen Unterricht in der Pädagogik einschließlich der Psychologie und der Logik, aber ausschließlich der Schulpraxis an solche Lectüre anzuknüpfen. — In Bezug auf die Vertheilung der Stunden auf die einzelnen Classen ist sehr vor Ueberladung zu warnen. Ausschließlich der technischen und der facultativen Fächer sollten der ersten Classe nicht mehr als 12, den unteren nicht über 24 Lehrstunden in der Woche zugemuthet werden. Dabei sind diese für die Oberclasse so zu legen, daß sie außerhalb des in der Uebungsschule ertheilten Unterrichts fallen. Die preußische Lehrordnung trifft auch hiefür Vorsorge. — In Internaten beschränken sich die Seminardirectoren und Lehrercollegien mit ihren

Bemühungen um die geistige Förderung der Seminaristen nicht auf die Lehrstunden. Es giebt da z. B. eine Sonnabend-Abendstunde zu freierem Verkehre; an einer Stelle benützt sie der Director, um aus dem gesammten Wochenpensum Einzelnes herauszugreifen und an dessen Besprechung zu sehen, wie weit die Sicherheit und besonders die Klarheit des Wissens erreicht sei; an anderer Stelle überläßt er es den Seminaristen, sich fragend an ihn zu wenden, um Aufklärung über die Dinge zu erlangen, die ihnen in der Lectüre oder sonst unverstanden geblieben sind; an dritter Stelle gehört die Stunde der Pädagogik, an vierter einem vom Seminarunterricht ausgeschlossenen, den Zöglingen wissenswerthen Gegenstande. Wo Cantoren und Organisten gebildet werden, erhalten die Seminaristen Gelegenheit, sich in würdigem Vorlesen von ernsten Sachen zu üben, damit sie einst einen Lesegottesdienst abzuhalten verstehen. An mehreren preußischen Anstalten ist ihnen ein Abend zu gemeinsamer Lectüre classischer Stücke freigegeben. Die Auswahl geschieht unter Beistand des Sprachlehrers, der auch die Lectüre controlirt, aber ihr nicht regelmäßig beiwohnt, damit nicht eine Lernstunde daraus werde.

Aus welchen Kreisen sich das Lehrercollegium, dem dieser Unterricht anvertraut werden solle, zu ergänzen habe, ergiebt sich aus der Natur desselben von selbst. Sie sind beide nöthig, sowohl die wissenschaftlich gebildeten, als die in den Seminaren vorgebildeten Lehrer. Daß sie sich vorher in der Volksschulpraxis bewährt haben, ist bei beiden gleichmäßige Bedingung. Die seminaristisch gebildeten Lehrer haben in der Regel das besondere Zutrauen der Zöglinge und üben einen bedeutenden erziehlichen Einfluß. Die Seminaristen sehen an ihrem Vorbilde, was sie auf dem ihnen vorgezeichneten Wege der Bildung nicht nur an äußerer Ehre, sondern auch an innerer Tüchtigkeit erlangen können. Die Lehrer des Bezirkes, unter deren Leitung die Seminaristen im Amtsleben ihre ersten Schritte thun, nehmen die Schüler ihrer früheren Commilitonen vertrauend auf. Das Seminar muß aber auch Fühlung mit den Arbeiten der Wissenschaft behalten, und darum bedarf es zu seiner Erfrischung der Mitwirkung gelehrter Männer; es bedarf derselben auch um seiner äußeren Stellung willen; ihre Collegialität bringt nach außenhin den Werth der anderen Seminarlehrer zur Geltung. Ihr Unterricht erweitert den Gesichtskreis ihrer Zöglinge, er läßt sie ahnen, daß es außerhalb des Kreises, den sie durchmessen, noch eine ganze Welt giebt, und bewahrt sie dadurch vor dem Dünkel; er thut es namentlich auch dann, wenn er ihnen zeigt, daß man neben der formellen Meisterschaft, die im Seminar erstrebt wird, noch manches andere geistige Gut besitzen kann.

Das Seminar soll aber nicht nur lehren, sondern auch erziehen. Es gilt nun bis jetzt noch bei den meisten Fachmännern die Ansicht, dieser Zweck sei nur durch Internatseinrichtung sicher zu erreichen und wir nehmen keinen Anstand, unsere Ueberzeugung dahin auszusprechen, daß wir das Internat und zwar das obligatorische Internat für die vollkommenste Form des Seminars halten. Wohl sprechen starke Gründe gegen dasselbe. Schon die Erregung der öffentlichen Meinung dagegen in einer nicht weit zurückliegenden Zeit muß bedenklich machen, denn nicht ohne Noth setzt man ein Institut, welches des öffentlichen Vertrauens bedarf, in Widerspruch zu derselben. Doch muß hier eine gewiße Modification des Urtheils constatirt werden. Seitdem selbst liberale Schulmänner wie Kehr unter Berufung auf Diesterweg und darauf, daß ein Lessing und K. Ritter aus Internaten hervorgegangen sind, Pestalozzi, Basedow und Fellenberg solche errichtet haben, dieselben nicht nur für unentbehrlich, sondern auch für gut erklärt haben, ist eine Beruhigung eingetreten. Sehr interessant sind in dieser Richtung die Informationen, die Molnár in der Schweiz genommen hat (Aladár Molnár, päd. Studien in der Schweiz u. s. w. Pest 1871).*) — Die Gegner des Internates haben in mancher Hinsicht Recht; ihr Fehler ist nur der, daß sie um einzelner Misbräuche und Misgriffe willen das ganze Institut verurtheilen. Nur unter umsichtiger Leitung, unter der vollsten Hingebung der an ihm angestellten

*) Bezeichnend ist es, daß auch Rümelin in den Briefen über nationale Erziehung V die Einrichtung der Seminare „schon der ökonomischen Verhältnisse der Zöglinge wegen stets als Internat voraussetzt.“ (Nat. Zeit. 1872 Nr. 488.)

Erzieher kann dasselbe Segen bringen. Ohne diese kann es mehr Verderben wirken, als das schlechteste Externat. Die Schlafsäle werden Hörsäle für schlüpfrige, unzüchtige Reden, das Gift der Onanie und das verdorbener und verderbender Phantasie pflanzen sich fort. Der Optimismus wie der Pessimismus, der Schlendrian wie die schulmeisterliche Pedanterie können es dazu bringen, daß die Gesetze, sonderlich die unerfüllbaren, umgangen werden, und daß ein Kampf der List gegen die List, daß Angeberei und Zwischenträgerei Eingang finden; aber dagegen hat es stets Mittel gegeben und gegenwärtig hält die Presse diese Institute unter so guter Controle, daß die Wiederkehr von Zuständen, wie sie da oder dort gewesen sein mögen, nicht zu fürchten ist. — Allerdings ist die glückliche Lösung der Aufgabe des Internats nicht leicht; selbst die äußere Oekonomie hat ihre Schwierigkeit; die an sich nicht große Zahl der Männer, die sich zum Seminardienst eignen, wird durch die hohen Anforderungen an ihren pädagogischen Takt noch verringert; diesen Männern werden schwere Pflichten aufgelegt und dem Staate große Geldopfer zugemuthet. Aber schon der Umstand, daß gerade die Männer, denen das Externat eine Erleichterung bringen würde, gegen dasselbe sind, muß zu der Annahme führen, daß sie dafür starke objective Gründe haben. Der Verfasser eines Aufsatzes in der allgemeinen Lehrerzeitung von 1870 und Leutz in dem Programm des Karlsruher Seminars von 1871 machen geltend, daß der Schaden der „Verlumpung" durch das ungebundene Leben größer sei, als der einer angeblichen Entfrembung vom Leben, und die Thatsache, daß von den Zöglingen des Berliner Seminars (es ist Externat) unter allen Directoren gleichmäßig von 1832 bis 1870 20,5 % und zwar von den im Anstaltsgebäude wohnenden, aber nicht beköstigten Zöglingen 13,41 %, von den ganz externen 25, 12 % das Anstaltsziel nicht erreicht haben, unterstützt diesen Grund. Dennoch möchten wir ihm keine entscheidende Bedeutung geben, denn „Knaben und Jünglinge müßen gewagt werden, um Männer zu werden" (Herbart) und die Jünglinge, welche die Vorbereitung auf ihren ernsten, heiligen Beruf nicht vor schweren Verirrungen zu bewahren im Stande war, mögen wir um ihrer selbst willen bedauern, ihr Verlust ist nicht zu beklagen; er wäre wahrscheinlich einige Jahre später doch eingetreten. Keinenfalls darf um der Schwachen willen allen übrigen eine Lebensordnung aufgenöthigt werden, die nicht an sich, bezw. für alle wünschenswerth wäre.

Daß das Internat den Zöglingen angenehm sei, ergiebt sich schon daraus, daß es von ihnen selbst gewünscht wird. Die Externate haben Mangel an Zöglingen, die Internate nicht; höben wir das Internat auf, wir hätten keine Seminaristen, steht in etwa 5 Programmen aus 5 verschiedenen Staaten zu lesen. In Sachsen machen die jungen Leute von der Licenz, für sich zu wohnen, sehr geringen Gebrauch und in Berlin begehrten selbst hochliberale Männer für ihre Angehörigen die Aufnahme in das Internat. Wir sind damit zu dem ersten durchschlagenden Grunde für diese Institution gekommen. Sie erleichtert allen und ermöglicht den armen Aspiranten den Eintritt in den Lehrerberuf. So lange man nicht im Stande ist, den Volksschullehrer so zu besolden und gesellig so zu stellen, wie den Literaten, muß man denen besondere Unterstützung zuwenden, welche sich dem Dienste der Volksschule widmen wollen. Auf sich allein gestellt oder auf ein kleines Adjutum an barem Gelde gewiesen, werden sie vorziehen, andere Lebenswege einzuschlagen. Die jungen Leute selbst und ihre Vertreter suchen das Internat ferner, weil sie in demselben den Segen des Familienlebens finden. Das ist nun gerade das Gegentheil von dem, was man sonst liest. Durch das Externat sollen die Seminaristen dem Familienleben erhalten bleiben, mit dem gebildeten Bürgerstande in Verbindung treten. Dagegen schreibt Kehr: „Wo sind denn die gebildeten Familien, welche einen armen Seminaristen in ihren Familienkreis aufnehmen? wo ist denn jenes gebildete Bürgerthum, das sich dazu hergiebt, arme Seminaristen in die Zirkel gebildeter Gesellschaften einzuführen? und wo sind denn die Seminaristen, welche die Geldmittel haben, um den gesellschaftlichen, bzw. finanziellen Ansprüchen gebildeter Stände Genüge zu leisten?" (a. a. O. S. 23). Wir fragen weiter: ist das eine Beziehung zum Familienleben, wenn zwei oder drei Seminaristen zusammen einer armen Familie, mit der sie nie in Berührung treten, ein Dachstübchen abmiethen, das sie, wie es in Berlin vorkommt, gar noch mit einem Fabrikarbeiter theilen, und das sie im Winter der Kälte, im Sommer der Hitze wegen nach Möglichkeit meiden? daß sie alle ihre Hauptmahlzeiten in einem Keller oder in einer Volksküche einnehmen?

Es ist am Seminar für Stadtschulen dort wiederholt constatirt worden, daß eine verhältnismäßig nicht geringe Zahl von Zöglingen bei dieser Lebensweise an Expansionskraft der Lungen und an Körpergewicht während ihres Cursus zurückgegangen sind. — Der erziehende Einfluß des Familienlebens besteht in seiner Ordnung. Sie nimmt dem Manne gegen das Entgelt, das er ihr in treuer Arbeit leistet, die kleine Sorge ab. Die Wechselbeziehung von Recht und Pflicht ist somit das andere bildende Moment im Familienleben, nämlich die Nothwendigkeit für jedes Familienglied, das Seinige zu leisten und dankbar anzunehmen, was ihm geboten wird; hierin liegt ferner die Nöthigung für den Einzelnen, sich selbst freiwillig Schranken zu setzen, sich in andere zu fügen und sie zu tragen. Und diese Kräfte des Familienlebens vermag das gut eingerichtete und weise geleitete Internat zu entfalten. Zur guten Einrichtung gehört es, daß der Seminarist sich in demselben wohl fühlen kann, daß er ausreichende und gute Beköstigung erhalte, gesund wohne und schlafe und ihn eine Ordnung umgebe, welche die Ausrichtung seiner Pflichten ihm erleichtert. Kehr scheidet das Zellensystem, da zwei Zöglinge ein Zimmer als Arbeits- und Schlafzimmer gemeinsam benützen, das Stubensystem, da vier Zöglinge in einem Zimmer und anstoßendem Schlafgemach wohnen, und das Saalsystem, da zehn bis zwölf Zöglinge in einem Zimmer arbeiten, zwei- bis dreimal so viel zusammenschlafen (a. a. O. S. 22). Als eine gute Einrichtung wird die erstgenannte niemand aufführen; die andern können es sein; es kommt übrigens auch vor, daß eine viel größere Zahl den Arbeitssaal gemeinsam hat, was uns auch nicht gefallen will, und daß, wie meistens in Preußen, sechs bis acht Seminaristen mit einander wohnen, etwa dreißig in weiten Sälen gemeinsam schlafen, was als wohlthätig erprobt ist. Zur weisen Leitung gehört eine Hausordnung, welche jeden pietistischen Hauch, ebenso wie alle Pedanterie meidet, welche nicht Dinge fordert, die niemand mehr leisten mag, und andre verbietet, die jeder ausübt; eine Hausordnung, abgefaßt in der Sprache, die wir alle reden, also weder im Bibel- noch im Turner- und Burschenton, beschränkt auf wenige Bestimmungen, die ihre Basis haben in dem Sittengesetz, in der Rücksicht auf das allgemeine Wohlbefinden und auf die Förderung des Lehrzwecks, und in der sich das Haus als ein christliches darstellt. Diese Hausordnung muß aber dann auch gelten und alle binden. Die weise Leitung ist zugleich eine liebevolle und väterliche. Das wird erleichtert, wenn, wie es in Bunzlau geschieht, die Seminaristen sich in „Familien" theilen, deren jede einem besonderen Lehrer zur Sorge und Leitung übertragen ist. Die Mitglieder dieser Familien schließen sich eng und treu zusammen, und ihre Verbindungen überdauern das Anstaltsleben. — Das wohl eingerichtete, weise geleitete Internat erleichtert auch die sonstige Arbeit des Seminars. Die von den verschiedensten Bildungsstätten her zusammengeführten, an Alter, Lebensanschauung, Kenntnissen unter sich ungleichen, zum Theil aus den unteren Ständen hervorgegangenen Jünglinge sollen in drei Jahren Lehrer werden. Das ist nicht möglich, wofern nicht dem, der sie bildete, nachgerühmt werden kann: „er goß auch Lieb und Glauben mit in die Form hinein." Damit sie aber solcher Einwirkung zugänglich werden, müßen sie Liebe und Vertrauen zum Lehrer haben und darum müßen sie ihn kennen, müßen ihm näher treten, als dies im Unterrichte möglich ist, und diese Annäherung wiederum vollzieht sich in der Lebensgemeinschaft des Internats. Diese Lebensgemeinschaft begründet sich in der gemeinsamen Feier, der kirchlichen, wie der vaterländischen. Die Gemeinschaft der Lebensideale, die gemeinsame Anbetung, die gemeinsame Freude über des Vaterlandes Ehrentage, das Bewußtsein des gemeinsamen Besitzes der höchsten Lebensgüter bindet fest, denn es hebt über alles trennende hinweg. Ist es möglich, den Seminaristen in eine solche Lebensgemeinschaft hineinzunehmen, dann hat er auch für das Amtsleben die Richtung erhalten. — Das Internat fördert endlich auch den Lehrbetrieb; das Externat hält ihn auf; schon die bescheidne Forderung, daß der Seminarist der ersten Classe seine eignen Lehrstunden außerhalb der vulgären Schulzeit empfange, stößt in größeren Städten auf Schwierigkeiten. Das Externat erschwert es, daß sich die Schüler unter einander forthelfen, daß ihnen der Lehrer außer der Schulzeit unter die Arme greife, daß der Schüler sich unter Benützung der Anstaltsmittel übe. Man denke an den Musikunterricht, an die Möglichkeit für Seminaristen in Berlin, Wien, Hamburg, in ihren kleinen Miethswohnungen Clavier- und Geigenübungen anzustellen. Nur das Internat vermag es, die Lern-

und Lehrarbeit des Seminaristen so zu ordnen, daß das große Pensum ohne Schaden für die Gesundheit der Zöglinge absolvirt werden kann; denn es hat Controle über den Privatfleiß, die Privatstunden und den sonstigen Nebenerwerb des Zöglings. Die Versuchung, durch Privatstunden die Mittel zu einigem Lebensgenuß zu gewinnen und dann die dringendsten Arbeiten in der Nacht zu absolviren, ist zu stark, als daß ihr der Seminarist nicht erliegen sollte, wenn er sich selbst überlassen ist.

Man hat in den letzten Jahren Versuche mit einem facultativen Internate gemacht. Die Sache ist noch zu neu, als daß ein sicheres Urtheil darüber möglich wäre. So viel ist klar, daß ein Gewinn für den Lehrbetrieb nur vom obligatorischen Internat zu erwarten ist, und daß, wenn derselbe nicht allen Zöglingen verloren gehen soll, die Externen als Gäste anzusehen sind. Anders ist es, wenn eine Einrichtung getroffen werden kann, wo die Zöglinge im letzten Jahre außerhalb der Anstalt wohnen und nur bei unzuverläßiger Aufführung in diese zurückgerufen werden. Das Externat bildet dann einen erwünschten Uebergang von dem Anstaltsleben zum öffentlichen. Die Voraussetzung ist aber, daß wohlfeile und gesunde Wohnungen in genügender Zahl in der nächsten Umgebung des Seminars zu haben sind (vgl. übrigens Dinter in seiner Selbstbiographie und Diesterweg: rhein. Blätter 1849 S. 310).

Es bedarf kaum mehr als einer Erwähnung, daß die erziehende Thätigkeit im Seminar den confessionellen Charakter desselben zur Voraussetzung hat. Es kann ja nur der erziehen, welcher bekennen darf, es steht nur da Geistesblüte und Lebensfrucht zu erwarten, wo von innen heraus gearbeitet wird. Sonst kommt Technik, Geschick, Gelehrsamkeit zustande, aber nimmermehr Bildung. Die Frage um confessionellen oder confessionslosen Unterricht ist nicht die um das Regiment der Kirche oder des Staates, nicht die um Orthodoxie oder Rationalismus, sondern um Erziehung oder Belehrung, um nicht zu sagen Abrichtung. Wir sind weit davon entfernt, die Schulen zu Hörsälen für die eben in den hochkirchlichen Kreisen geltenden dogmatischen Systeme machen zu lassen; wir wollen den Religionsunterricht nicht an die Geistlichen abgeben und ihn dadurch aus dem Organismus der Schule lösen; wir wollen endlich uns nicht das sagen lassen, was bereits an manchen Stellen um Anerkennung ringt: „die Schule hat nur zu lehren; jedes erziehliche Interesse ist von ihrer Arbeit ausgeschlossen." Im Interesse des erziehlichen Princips also, im Interesse der Freiheit der religiösen Ueberzeugung, im Interesse des Friedens im Hause und der Wirksamkeit aller seiner Lebensfactoren wünschten wir, daß die religiösen Anschauungen der Zöglinge, der Lehrer des Seminars und der Schulgemeinden, für welche sie arbeiten, soweit als dies möglich ist, dieselben seien. Dies ist der Sinn des confessionellen Seminars. Getrennte Hausandachten, verschiedener Religionsunterricht, getrennter Unterricht in allen ethischen Disciplinen heben den Begriff gemeinsamer Erziehung, der Begeisterung für die nämlichen Ideale auf. Dagegen läßt sich ein Gastverhältnis Andersglaubender, sobald nur das Rechtsverhältnis klar ist, sehr wohl denken. Anders würde die Sache allerdings im Externate liegen. Hier hat die Vereinigung confessionell geschiedener junger Leute zur Vorbereitung aufs Lehramt Schwierigkeiten, aber sie ist durchführbar, ohne daß die Arbeit selbst zu Schaden kommt.

Es sind nur noch über einige minder wichtige Puncte Andeutungen zu geben. Die Disciplin im Seminar ist in der Regel gut. Es bilden sich nicht leicht Traditionen, da jeder Cötus geschlossen durch die Anstalt geht. Strafen sollten nur die verschiedenen Formen der Rüge, die Versagung von Unterstützungen und die Verweisung sein. Hausarrest ist wirksam, aber bedenklich; Geldstrafen (gegen Ueberschreitungen der äußeren Ordnung) desgleichen. Solidarische Haftbarkeit einer Classe, der ganzen Anstalt für verlorne, verdorbne, gestohlne Sachen thut gute Dienste und erregt das Gefühl der Solidarität, aber es ist keine Strafe. Viele Directoren befördern den freiwilligen Abgang unfähiger, träger, unwürdiger Schüler; wir sind für die entgegengesetzte Praxis. Das Seminar muß tragen, erziehen, muß zu retten suchen, so lange als möglich. Wo aber die Möglichkeit versagt, muß es auch den Muth haben, zu sagen: dieser Zögling kann oder darf nicht Lehrer werden.

Der ehrenvolle Abgang ist mit einer Prüfung verbunden, welche sich überall als eine praktische und eine theoretische, eine mündliche und eine schriftliche vollzieht. Das Resultat der Prüfung wird meistens in Prädicaten und Numern ausgedrückt. Zum

Schaden der Sache. Die große Ungleichmäßigkeit der Principien, nach welchen die in ihren Personen schnell wechselnden Commissionen verfahren, nahm den Numern ihren Werth; dazu kam, daß die Communalbehörden, denen es sehr viel bequemer ist, Numern zu lesen als Zeugnisse, ihnen den Charakter einer Qualification verliehen, indem sie den Eintritt in den Stadtschuldienst von der Erlangung gewißer Prädicate abhängig machten. Es stellten sich auch noch größere Uebelstände heraus und darum hat man in Preußen die Numern beseitigt und stellt nur die Frage: ist Examinand qualificirt oder nicht? Natürlich werden außerdem die Leistungen in den einzelnen Gegenständen censirt. — Die Qualification (das brevet) berechtigt unterschiedlos zum Dienst an der Elementarschule in Stadt und Land; denn die zufällige Placirung einer Schule in einem Stadt- oder Landbezirk entscheidet nicht über ihren Charakter, so lange wir „Städte" von 700 und „Dörfer" von 1400 Seelen haben. Zudem ist es auch precär, dem zwanzigjährigen Candidaten weiter gehende Qualificationen zu verleihen, wenn sie nicht in dem Maße des vor dem Eintritt ins Seminar erworbenen positiven Wissens begründet sind. Wir sind darum auch der Meinung, daß es Regel bleiben müße, die künftigen Land- und Stadtschullehrer in denselben Anstalten auszubilden und Seminare für Stadtschulen, wie sie in Berlin, Bremen, Hamburg bestehen, für Landschulen, wie wir sie in Beuggen und in Düsselthal haben, nur unter zwingenden Gründen, die wir in den angegebenen Fällen gern anerkennen, zu errichten.

Dagegen ist in der zweiten oder der Wiederholungsprüfung ein Unterschied in den Qualificationen zu fixiren. Vernaleken und andere Directoren bekämpfen die zweite Prüfung der Elementarlehrer als eine zwecklose Behinderung ihrer Schüler auf ihrer Laufbahn. Sie haben überall da Recht, wo dieses Examen nur eine treue Copie des ersten ist. Daß es dazu auch in Preußen werden konnte, ist um so merkwürdiger, als die dasselbe ordnenden Ministerialrescripte auch früher schon nicht die entfernteste Veranlassung dazu gaben. §§. 16 bis 26 der Prüfungsordnung für Volksschullehrer in Preußen vom 15. October 1872 setzen etwa Folgendes fest: Das in der ersten Prüfung erlangte Zeugnis ist ein unantastbares Eigenthum des Examinanden, aber es verleiht ihm nicht das Recht definitiver Anstellung, weil er sich vor derselben praktisch und selbständig zu bewähren hat. Der Nachweis, daß er das gethan, durch Zeugnisse seiner Vorgesetzten geführt, verschafft ihm Zulassung zur zweiten Prüfung. Diese untersucht seine praktische Tüchtigkeit und den Grad seiner Fortbildung. Sie erstreckt sich darum in ihrem theoretischen Theile hauptsächlich auf die Dinge, mit denen Examinand sich beschäftigt zu haben versichert. Ist es ihm gelungen zu beweisen, daß er selbständig zu lehren und zu arbeiten verstehe, dann wird er für definitiv anstellungsfähig erklärt; er hat aber außerdem das Recht, auf eine Specialprüfung in den Realien anzutragen, auf Grund deren ihm die Qualification zum Unterricht in den Unterklassen gehobener Schulen (Mittelschulen, Bürgerschulen, höhere Töchterschulen) verliehen wird. In dem Zeugniß ist es ausdrücklich auszusprechen, ob diese Licenz eine allgemeine sei oder sich nur auf einzelne Gegenstände (Naturkunde, Geschichte, Mathematik) beziehe. — Diese Prüfungseinrichtung würde allerdings zur weiteren Voraussetzung das haben, daß wenigstens mit einem Seminar in jeder Provinz Institutionen zur Fortbildung seminaristisch gebildeter Lehrer verbunden würden. Vorträge, wie sie in Berlin gehalten werden, erscheinen dazu nicht ausreichend; wir denken vielmehr an eigentliche Lehrcurse, die ein ganzes Semester andauern, mit denen auch die Gelegenheit zu Lehrübungen verbunden wird, und zu welchen den jungen Lehrern Unterstützungen aus Staatsmitteln gewährt werden (vgl. die Curse für Zeichenlehrer in Eßlingen). — Uebrigens sollten überall die Seminare durch an ihnen abgehaltene allgemeine Lehrerconferenzen und durch Schulbereisungen der Seminardirectoren und Seminarlehrer mit ihren früheren Schülern in Verbindung bleiben. Wichtiger aber ist es, daß innere Beziehungen bleiben, daß die Seminardirectoren, die Familienlehrer in brieflicher Verbindung mit ihren früheren Zöglingen stehen, und diese in ihnen ihre natürlichen Berather sehen. An den Seminaren für Lehrerinnen hat die abhängige Lage, in der die jungen Mädchen meistens stehen, das leicht zu Wege gebracht. An Lehrerseminaren ist es nicht überall der Fall.

Man hat die Seminare auch vielfach anderen Zwecken dienstbar gemacht, Taubstummen- und Blindenanstalten mit ihnen verbunden, auch Waisenhäuser. Je deutlicher

die Erkenntnis von dem Umfange der der Lehrerbildungsanstalt für sich zufallenden Aufgabe wird, desto mehr kommt man davon zurück. Dagegen ist zu erwarten, daß man sie für die Ausbildung der Schulinspectoren, bezw. für die Ertüchtigung der jungen Theologen für die Schulaufsicht in höherem Maße, als es bis jetzt schon der Fall ist, in Anspruch nehmen werde. Das Opfer eines 3- bis 6-monatlichen Aufenthaltes am Seminar, klein im Vergleich mit denen, die sie ihrer sonstigen Bildung bringen müßen, würde reichlich aufgewogen durch die Achtung vor der Arbeit der Schule, durch das Interesse für dieselbe und durch die Befähigung für das Inspectorat, welche sie gewännen.

**Vorsätze** — dienen nach dem Sprüchwort als Pflastersteine auf dem Weg zur Hölle. Diese Sentenz will nicht besagen, daß man durch gute Vorsätze, sondern nur daß man trotz denselben zur Hölle wandern könne, weil es bekanntlich viel leichter ist, einen Vorsatz zu fassen, als ihn zu halten; aber daß es unmöglich sei, die guten Vorsätze zu halten, ist ebenso unwahr, wie es thöricht wäre, zu behaupten, das Gute geschehe ohne Vorsatz sicherer und constanter, als wenn der Wille sich selber ein bestimmtes Gesetz auferlegt. Der Vorsatz ist darin wesentlich dasselbe, wie das Gelübde (s. d. Art.), nur mit dem Unterschied, daß dieses nicht bloß ein sittlicher, sondern immer zugleich ein religiöser Act ist. Je jünger ein Kind ist, um so mehr wird zunächst die Angewöhnung und Abgewöhnung, d. h. die physische Nöthigung den noch unsteten Willen bestimmen. Sobald aber Gebot und Verbot dazu kommen, so kommt es darauf an, ob das Kind diese moralische Nöthigung als solche wirklich empfindet. Macht sie keinen Eindruck, so wird Gebot und Verbot stets wieder vergessen: empfindet es sie aber, so kann möglicherweise auch ohne Vorsatz schon die Furcht vor der Strafe instinctmäßig wirken; was dabei aber ungestraft wider das Gebot geschehen kann, das geschieht dennoch. Deshalb muß eben der Vorsatz, die freie Aneignung der Regel, die Selbstbestimmung des Willens dazu kommen; ich will von nun an dies thun, jenes lassen. Daß auch solcher Vorsatz wieder vergessen, oder doch durch das Gelüste im Moment der Versuchung, durch die Macht der Leidenschaft außer Wirkung gesetzt werden kann, gerade in dem Augenblick, da er wirken sollte, ist die leidige Erfahrung bei Alten und Jungen; aber die Erinnerung an den Vorsatz wird dann doch das Gewissen energischer in Bewegung setzen, man schämt sich dann um so eher vor sich selber. Und eben diese Schwäche macht uns für uns selber, wie als Erziehern für unsere Zöglinge, den Glauben an einen göttlichen Beistand, an eine göttliche Kraft desto werthvoller, durch die dem Vorsatz eine siegende Wirkung verliehen wird und die durch's Gebet zu erlangen ist. Wie übrigens die den Vorsätzen verwandten Grundsätze nur dann einen Regulator der Sittlichkeit abgeben, wenn sie zusammengehalten werden durch einen Urgrundsatz, welcher das ganze Leben umfaßt: so hängen auch alle Vorsätze in der Luft, wenn ihnen nicht ein fundamentaler Vorsatz zu Grunde liegt, der nichts andres ist, als was das Christenthum die Bekehrung oder bildlich die neue Geburt nennt. Wie die christliche Ethik keine Tugend lehrt, die in der Beobachtung einer Menge von Sittenregeln bestünde, sondern ein Leben pflanzt, aus dem organisch alle einzelnen Tugenden hervorwachsen: so sind auch in dem einen Vorsatz — den die Kirche pädagogisch und liturgisch zugleich im Acte der Confirmation fixirt hat, in dem Vorsatz: ich will als Christ leben und sterben, alle Einzelvorsätze enthalten, sind nur Anwendungen desselben auf die einzelnen Lebensverhältnisse und Vorkommnisse, eben damit aber auch Beweise von der Realität und Gediegenheit jenes Urvorsatzes. Aber eben darum werden sie durch diesen nicht überflüßig gemacht; auch der entschieden christlich-gute Wille kann im einzelnen schwach sein oder fehlgreifen; da gilt's z. B. den Vorsatz zu fassen und täglich zu erneuern: ich will mich nicht mehr vom Zorn übermannen lassen. Auf Vorsätzen beruht namentlich alles das, was wir zur christlichen Selbsterziehung (Ascese) zu rechnen haben; ich wappne mich gegen meine eigne Schwäche, meinen Wankelmuth u. s. f., indem ich mir vorsetze: ich will von nun an mehr in die Stille mich zurückziehen, ich will täglich ein Capitel der Bibel lesen u. s. w. Und da die Erziehung ihren Zögling ja eben zur Selbsterziehung vorbereiten soll, so wird in den mannigfachsten Beziehungen der Erzieher seinem Zögling sagen: nimm dir einmal ernstlich vor, alle Tage um die und die Zeit aufzustehen; nimm dir vor, keine Arbeit anstehen zu lassen bis zum andern Tag u. s. w. Das giebt auch dem Knaben eine Ahnung davon, wie

am Ende doch, abgesehen von göttlichem Segen, alles an seinem Wollen liegt. — Die Philanthropisten haben einst Tagebücher zu führen gerathen, die dann insbesondere den Dienst zu leisten versprechen, jeden an die einmal gefaßten Vorsätze zu erinnern. Ist das aber in Wirklichkeit selbst bei Erwachsenen ein sehr zweifelhaftes Mittel, so wäre bei Kindern und halbgewachsenen Jungen solch ein Journal über die eigene Seele geradezu unnatürlich — wäre eine systematische Gewöhnung an das Aussprechen herrlicher Vorsätze, in denen schon die reservatio mentalis steckte, daß die Wirklichkeit doch niemals der Idee entspreche. Ist der Zögling noch nicht reif und fest genug, um ohne Feder und Papier Wache über sich zu halten, so ist die Aufmerksamkeit des Erziehers und dessen Mahnung an gefaßte Vorsätze das beste Tagebuch für ihn.

**Vorstellung**, s. Erkenntnisvermögen.

**Vortrag**, s. Declamation.

**Vorurtheile** — heißt man die der Prüfung eines Gegenstandes vorausgeeilten günstigen oder abgünstigen Meinungen und Stimmungen gegenüber von demselben. Halten sie einer nachfolgenden Prüfung stand, so erlangen sie den Werth eines gesunden Urtheils; entziehen sie sich derselben und sperren sie sich gegen den Spruch der vernünftigen Ueberlegung, dann fallen sie dem Vorwurf des Eigensinns anheim, der als Krankheit des Verstandes zu heilen, als üble Disposition des Willens zu bekämpfen ist. — In der Pädagogik spielen die Vorurtheile eine nicht zu unterschätzende Rolle. Der Lehrer, der Erzieher, welcher seinen Eingang in Schule oder Haus unter dem Vortritt einer günstigen Meinung von seiner Person findet, hat leichtere Arbeit und schnelleren Erfolg, als ein mit Gleichgültigkeit oder gar mit Widerwillen Aufgenommener. Daher ein gewinnendes Aeußeres, eine stattliche Persönlichkeit schon einigen Vorschub leistet und Pädagogen es der Sache selbst schuldig sind, auf anständige Körperhaltung, reinliche Kleidung u. s. w. zu sehen; wiewohl der äußere Mensch allein einen bleibenden Eindruck nicht erzielt, sondern es ist das Durchleuchten des inwendigen Menschen, die sittliche Persönlichkeit, welche vielleicht nicht so schnell, aber desto sicherer zu ihrer Geltung gelangt; denn sie vermag auch den von der Natur minder Begünstigten, selbst den Misbildeten, mit imponirender Würde oder gewinnender Anmuth zu umkleiden. In kurzem treten dann Umstimmungen ein und reformiren das anfängliche Urtheil. — Manchmal begleiten den Ankömmling wohlwollende oder ungünstige Urtheile aus früherer Wirksamkeit. In letzterem Fall ist große Vorsicht selbst im Falle ungerechter Nachreden nothwendig. Am schlimmsten, wenn der Aerger darüber aus dem alten in den neuen Ort mitzieht, sich Luft macht, anstatt daß man solches als eine Demüthigung hinnimmt und die Erinnerung daran ins Grab legt. Wen aber eigene Schuld mit zum Wechsel nöthigte, der hat alle Ursache, als ein neuer Mensch in den neuen Wirkungskreis überzugehen, hiemit sich selbst und das ungünstige Urtheil, das ihm entgegensteht, überwindend. Gar zu günstige Zeugnisse rufen Erwartungen hervor, hinter welchen zurückbleibend man desto schneller in Ungunst geräth; manchmal hat es ein solcher besser, dem z. B. der Ruf eines strengen Meisters vorangegangen ist, denn die Furcht vor ihm hält Unarten zurück und jedes milde Wort wirbt ihm Herzen; dagegen wer für weich gilt, den empfängt mancher Versuch, wie weit man mit ihm gehen könne. Es ist also nicht unwichtig für den Pädagogen, zu wissen, welche Stimmungen es sind, die ihm entgegenkommen; er hat mit ihnen zu rechnen und muß mit Zuhülfenahme der psychologischen Harmonielehre es verstehen, Dissonanzen aufzulösen und in die rechte Tonart überzuleiten. — Er selbst aber hat sich vor der eigenen Voreingenommenheit zu hüten, wenn er in einen neuen Wirkungskreis eintritt. Rosige Vorstellungen und Erwartungen schlagen in Mismuth und Verdrossenheit um, sobald die Wirklichkeit ihre trüben und rauhen Seiten hervorkehrt; andrerseits lähmt es den Muth, wo die Dinge im voraus schwarz angesehen werden. Ueberall ist Mischung von Licht und Schatten; man soll sich den letzteren nicht verbergen, aber am ersteren sich freuen, soll an Menschen und Verhältnissen lieber die Sonnenseite hervorsuchen, und von dieser aus zu betrachten und zu behandeln lernen, was auf der entgegengesetzten Seite sich vorfindet. „Laß dich nicht das Böse überwinden, sondern überwinde das Böse mit Gutem" — dies schöne Wort darf wohl auch verstanden werden als ein Rath, sich das Gute an andern zum Bundesgenossen zu werben wider ihr Böses. Allem Urtheil gehe die Pflichterfüllung voraus; das Verständnis der Menschen und Dinge erfordert Zeit und Geduld,

und wer vorschnell dabei ist, Prädicate auszusprechen, der verderbt sich oft auf lange Zeit seine Wirksamkeit. Am heikelsten sind solche Gemeinden, die in der Umgegend einen unguten Ruf haben oder mit Spottnamen bezeichnet werden, und wen der Beruf in die Kreise eines andern Stammes führt, der thut wohl daran, die Vorurtheile des seinigen über jenen an der Grenze zurückzulassen.

Dies in Betreff der persönlichen Vorurtheile. Wie aber verhält es sich mit denjenigen, die aus allgemeinen Lebensanschauungen hervorgehend sich als Objecte für Unterricht und Erziehung darstellen? Vorausgesetzt, daß dieselben wirklich als bloßes eigensinniges Beharren auf der hergebrachten irrigen Meinung angesehen werden müßen, verdienen sie allerdings keine Nachsicht, nur ist es verkehrt und eher dazu angethan den Erfolg zu gefährden, wenn man mit der Thüre in das Haus fallend es als die erste Aufgabe betrachtet, den Kampf dagegen aufzunehmen. Nehmen wir ein nahe liegendes Beispiel. In einer Gemeinde herrscht die Besorgnis, es möchte durch das Betreiben von realistischem Unterricht der religiöse beeinträchtigt werden. Dies ist ein Vorurtheil; dasselbe wird aber ohne Zweifel weniger durch directe Bekämpfung als vielmehr dadurch beseitigt, daß der Lehrer durch ernsthaftes Betreiben des letzteren die Zuversicht erweckt, er werde auch den ersteren in einem guten Sinn betreiben. Alle Erfahrung spricht dafür, daß ein sittlich-religiöser Charakter eine Macht in Schule und Gemeinde hat, vor welcher Eigensinn und Vorurtheil sich beugen, während diese gegenüber von dem stürmischen Wesen dessen, der sich als Herold der Aufklärung einführt, sich verfesten. Auch der Kampf mit dem Aberglauben (vgl. d. Art.) erfordert Vorsicht und Geduld, zumal es gewiß ist, daß die bloße Verstandesbildung lange nicht hinreicht, die Superstition zu überwinden. Der Sitz des Aberglaubens liegt tiefer als im Gehirnleben, und vergebens kämpft man gegen die Gedankenreflexe desselben allein mittelst der Verständigkeit. Ueberdem hat die bloße Verständigkeit ebenfalls ihre Vorurtheile, sie ergeht sich leicht in einem substanzlosen Denken und Meinen, negirt Thatsachen, wenn diese sich nicht in das Hirngespinst fügen wollen und miskennt die Macht des Unbewußten im Leben, nicht bloß des Leibes, sondern auch des Geistes. So geschieht es denn nicht selten, daß der Spruch zutrifft: „Da sie sich für weise hielten, sind sie zu Narren geworden." — Merkwürdig, wie die neueste Philosophie eben nach jenen dunklen Gründen des geistigen Lebens forscht und geneigt wird, Thatsächliches in Erscheinungen anzuerkennen, welche von den Verständigen längst ins Fabelbuch geschrieben waren. Goethe sagt irgendwo: „Der Verständige findet alles lächerlich, der Vernünftige nichts." Man wird wohl thun, darüber nachzudenken. Häufig besteht der Kampf der Meinungen nur darin, daß Vorurtheil wider Vorurtheil ins Treffen geht, und dann mag siegen wer da will, so ist nichts gewonnen, und ist kein Friede da. Nur der vernünftigen, d. h. tiefer blickenden und der Erfahrung folgenden Ueberlegung gebührt und wird endlich der Sieg.

Manchmal sind Vorurtheile nur die in das Gebiet der Reflexion vorgeschobenen Posten einer Grundstimmung in Gemüth und Willen. Von dieser Art sind z. B. die Standesvorurtheile, sofern sie auf Einbildung beruhen — Adelsstolz, Bildungshochmuth, Kasten- und Corpsgeist. Unpädagogisch wäre es gewiß, namentlich der Jugend gegenüber, hier durch bloße Verhöhnung ankämpfen und heilen zu wollen; man hat vielmehr an das noblesse oblige zu appelliren und daneben die Beschämungen, welche jeder Uebermuth sich selber zuzieht, zum Bewußtsein zu bringen. Könnte man freilich dem jungen Menschen, der gestiefelt und gespornt durch die Straßen schreitet und hoch herab auf Philister und Volk sieht, sein eigenes Jammerbild voraus photographiren, wie er wenige Jahre hernach um Anstellung und Beförderung antichambrirt oder den Gläubigern hofirt, so möchte ihm der Kamm wohl abschwellen. — Aehnlich die Vorurtheile der Einbildung bei den Völkern. Man sieht aus der Geschichte, daß selbst die nachdrücklichsten Erfahrungen kaum im Stande sind, das nationale Vorurtheil zu berichtigen, und muß hieraus den Schluß ziehen, daß letzteres nur secundär dem Gebiete des Urtheilens, primär dem tieferliegenden Grunde des Willens und der Gemüthsstimmung entwachsen ist. Allerdings jedoch wirken solche fixen Ideen auch wiederum zurück auf die geheimsten Lebensgründe, und bedenkt man, daß des Menschen Wort wie eine Frucht seines Gemüths, so auch ein Same für dies Gemüth ist, daß also selbst der Phrase eine Macht beiwohnt, so wird man auch dies als einen Theil der patriotischen Pflicht

ansehen, dem eigenen Volk niemals eine Schmeichelei zu sagen, niemals durch Phrasen und Schlagwörter das Urtheil des Volks irre zu leiten und sein Willens- und Gemüthsleben in Unordnung zu bringen. — Politische Zu- oder Abneigung, politischer Fanatismus leben wesentlich in und von Vorurtheilen, und es sind die Grundstimmungen, welche diese erzeugen und die Vernunft so blind machen, daß sie morgen vergißt, wie sie heute gedacht. Wie wenig vermag da Wort gegen Wort, Meinung gegen Meinung auszurichten, wo der Irrthum auf der Peripherie nur die nothwendige Folge der Verkehrtheit im Centrum ist und welch ein Licht kann von der Betrachtung aller der mannigfaltigen Formen von falschen Vorurtheilen auf die Lehre der Schrift von der Nothwendigkeit einer Wiedergeburt, einer Umkehr im Centrum des Lebens und Denkens fallen! — Volk gegen Volk, Confession gegen Confession haben ihre Vorurtheile, die aus Grundstimmungen entstanden, durch die Erfahrung verschärft oder auch berichtigt und gemildert werden können. Ein wesentlicher Theil der Gesittung ist es, durch die Vorurtheile hindurch zu einem gerechten Verständnis fremder Art zu bringen, und als Pflicht des gebildeten Menschen muß es gelten, daß er jedenfalls im Verkehr mit den Einzelnen den Menschen anerkennt, den Kern achtet, auch wo ihm die Schale nicht zusagt. Will aber, wer sich und seine Art für besser hält, den andern überzeugen, so gelingt es kaum je durch Disputiren, sondern durch Selbstdarstellung. Je mehr Verkehr zwischen Völkern und Bekenntnissen, desto heilsamer wirken auf gegenseitiges Verstehen und Geltenlassen gerade diejenigen, welche ihre eigene Art so rein als möglich zu entwickeln trachten und der fremden Art einen christlich-humanen Sinn entgegenbringen. Vergebens aber würde man die Gegensätze aus der Welt zu schaffen suchen, indem man — angeblich kosmopolitisch — die geschichtlichen Unterschiede verwischte.

Zum Schluß die Frage: giebt es nicht auch eine Gattung von Vorurtheilen, welche statt zu beseitigen vielmehr zu pflanzen wären? In einem gewißen, obzwar vom Sprachgebrauch abweichenden Sinne kann man die Frage bejahen. Das Kind, der Schüler, der Zögling bedürfen der Auctorität, um zu lernen und zu wachsen; ehe sie selbst zu reifem Urtheile befähigt sind, müßen sie vertrauend annehmen, was man ihnen sagt, den Erziehern und Lehrern Recht geben. Man kann dies auch Vorurtheile nennen, sofern sie auf Meinung und Stimmung, welche der Prüfung vorausgehen, beruhen. Ohne sie wäre in der Kinderwelt keine Ordnung noch Gedeihen. Sieht man aber näher hin, so lebt auch das staatliche und kirchliche Gemeinwesen zu nicht geringem Theil von solchen Vorurtheilen, d. h. von dem den Obrigkeiten und Hirten entgegenkommenden Vertrauen, und überhaupt ist sehr die Frage, ob diejenigen, welche sich in allen Dingen für die Voraussetzungslosen ausgeben, sich nicht überschätzen. Die Aufgabe ist nur, so zu walten in Haus, Schule, Staat und Kirche, daß das erwachende Urtheil der Vernunft die Voraussetzungen des Gemüths und der Stimmung bestätigen kann.

**Vorzeigen, vormachen, vorsprechen** betrachtet man gewöhnlich als eine besondere Unterrichtsform, die vorbildliche (deiktische), im Grunde sind es aber nur Hülfsmittel, deren sich der Unterricht zur deutlicheren Erkenntnis des Unterrichtsobjectes bedient. Sie können schon darum nicht als eine eigene Lehrart gelten, weil der Unterricht ohne das belehrende Wort kaum zu einer klaren Auffassung führen, das absichtliche Einwirken auf den zu Unterrichtenden größtentheils verloren gehen würde und das Lernen zu einer bloßen Nachahmung herabsänke. Gleichwohl ist nicht zu leugnen, daß, da der Nachahmungstrieb sich an die verschiedensten Anschauungen heftet, Kinder und Erwachsene durch Absehen vieles erlernen, aber freilich ohne Wahl, Genauigkeit und Ordnung; daß ferner das Vorzeigen und Vorbilden für manche Unterrichtsstufe und für eine Reihe von Unterrichtsgegenständen nicht entbehrt werden können. Die ausführlichste Beschreibung eines Naturgegenstandes würde lange nicht das Verständnis herbeiführen, wie das Vorzeigen desselben in Wirklichkeit oder im Bilde. Die Erklärung des verschiedenen Sonnenstandes wird ungemein abgekürzt, wenn man ein Modell, und wenn auch das einfachste, zu Hülfe nimmt. Schreiben und Zeichnen wären geradezu unmöglich ohne Vorbilder; ohne Vorsprechen würde auf der untersten Stufe der Unterricht wesentlich erschwert; daher denn auch diese Unterstützungsmittel zu einer klaren und dauernden Vorstellung auch außer der Schule seit alter Zeit allgemein im Gebrauch gewesen sind. Aber es würde die Aneignung der Anschauungen

rein dem Zufall überlassen bleiben, das Auge würde über Wichtiges hinweggleiten und das Geschaute würde nur flüchtige Spuren hinterlassen, wollte der eigentliche Unterricht nicht zu Hülfe kommen. Auffallend ist die Erscheinung, daß lange Zeit für manche Unterrichtsgegenstände der Unterricht nur in Vorzeigen und Vormachen bestand und des erklärenden Wortes entbehrte, während andererseits in manchen Gegenständen nur die mittheilende (dogmatische) Lehrform gebraucht wurde, ohne jene Hülfeleistung in Anwendung zu bringen; so daß es epochemachend war, als von den namhaftesten Pädagogen, von Baco und Comenius (orbis pictus) bis Pestalozzi (Anschauungsunterricht), auf Beseitigung solcher Uebelstände gedrungen und das Bessere an die Stelle gesetzt wurde. Es ist noch gar nicht lange her, daß naturwissenschaftlicher Unterricht ohne alle Anschauungsmittel selbst in höheren Schulen betrieben wurde, und es dürfte auch jetzt noch nicht zu den Unmöglichkeiten gehören, daß Zoologie, Botanik und wohl auch Geographie nur nach einem Leitfaden gelehrt wird; gerade so wie andererseits der Zeichenunterricht oft nur darin besteht, daß man Vorlagen copiren läßt: oder man bedient sich der Anschauungsmittel so, daß der Vortheil mindestens zweifelhaft bleibt. Es sind demnach gewiße Bedingungen erforderlich, die bei dieser unter Umständen kürzesten, einfachsten und sichersten Art, den Unterricht zu unterstützen, erfüllt werden müßen.

Die erste Bedingung ist, daß das, was vorgezeigt wird, möglichst vollkommen sei. Die Pflanze, das Thier, welches vorgelegt wird, muß alle wesentlichen Merkmale in sicher erkennbarer Weise an sich tragen, die Abbildungen dürfen keine Carricaturen sein, die Karten müßen ein deutliches Bild von dem betreffenden Erdraume geben u. s. f. Ob es immer nothwendig ist, vollständig ausgeführte Abbildungen vorzuzeigen, oder ob es nicht geradezu zweckdienlicher erscheint, sich einfacher Skizzen zu bedienen, diese Frage dürfte zu Gunsten der letzteren Ansicht, wenigstens für höhere Stufen des Unterrichts, zu entscheiden sein, da die Skizze die Phantasie mehr übt und das Charakteristische des Gegenstandes dabei mehr hervortritt. Daher auch Apparate um so mehr den Vorzug verdienen, je einfacher sie construirt sind. Zuweilen ist es nothwendig, Gegenstand oder Modell und Skizze zugleich zu verwenden, namentlich um die in jenen verborgen liegenden Theile zu veranschaulichen. — Welcher Art das Vorbild nun immer sein möge, immer wird es der bloßen Theorie weit voranzustellen sein, und es kann weder in noch außer der Schule entbehrt werden. Haben doch selbst große Geister der Vorbilder bedurft, um an ihnen sich heranzubilden. Wir erinnern nur an Göthe (vgl. Riemer, Mittheilungen über Göthe. I. 195 ff.). Wie viel mehr bedürfen der Vorbilder, der Anschauung diejenigen, die so eminenter Gaben sich nicht erfreuen.

Nicht minder wichtig ist die Forderung, daß das Vorgezeigte genau und bis in einzelnen Theile angeschaut werde, da sonst die Betrachtung des Gegenstandes in der Seele nur ein verschwommenes Bild erzeugt. Andrerseits sollte aber auch der erste einfache Eindruck, das frische Genießen des Ganzen nicht durch unzeitiges und gewaltsames Analysiren, Zersplittern und Zerreißen gestört, das erste, absichtslose Auffassen nicht sofort durch ein nüchternes und erkältendes Verstandesabrichten vernichtet werden. Es ist gewiß das Empfangen des Gesammteindrucks einer Blume eine der poetischen Seiten des Unterrichts, durch welche der Schönheitssinn gepflegt werden sollte, anstatt daß man sie gleich analysiren und zerrupfen, Staubgefäße und Griffel zählen läßt und auf diesem destructiven Wege den Begriff der Species kennen lehren will, bevor die Knaben sich das Gesammtbild eingeprägt haben. Hat man den vollen reichen Genuß gehabt, dann wird man gern sich der Arbeit unterziehen, dem Einzelnen nachzugehen, um für das Ganze dann ein erhöhtes Interesse zu gewinnen (vgl. Raumer, Gesch. d. Pädag. III. S. 139 ff.). — Dort wo mit dem receptiven Betrachten die productive Fertigkeit, die Gegenstände darzustellen, sich verbinden läßt, wo ein „Vorbilden" möglich oder nothwendig ist, wird man mit den einzelnen Theilen zu beginnen und allmählich das Ganze aus ihnen zusammenzusetzen haben. Es verdient dies Vormachen unstreitig den Vorzug vor dem Vorlegen fertiger Anschauungen. Vorschreiben ist besser als Vorschriften; Vorsingen und Vorspielen giebt dem Schüler erst die richtige Anschauung davon, wie die Noten lebendig werden; den Geist hinein zu legen lernt der Schüler erst durch des Meisters eigenes Spielen und Singen; Insecten und

Pflanzen sammeln ist einer Insectensammlung und einem Herbarium weit vorzuziehen. Was aber von der Mustergültigkeit der Vorbilder, dasselbe gilt nun auch vom Vorbilden und Vorthun, daß man nämlich an die Hand des Lehrers die Anforderung eines hinreichenden Grades von Geschicklichkeit stellen muß. — Aber auch über die Schule hinaus findet das zum Zwecke der Nachahmung angestellte Vorthun eine ausgedehnte Verwendung. Vorthun reizt zum Nachthun. Sieht das Kind etwas vor seinen Augen entstehen, so sind ihm Anfang und Fortgang, Hülfsmittel und Handgriffe gegeben und ein Muster, man möchte sagen ein Ideal vor die Seele gestellt, das es zu erreichen sucht. Denn im Vorbilden liegt insofern der Reiz zur Nachahmung, als der Unterricht dadurch Leben gewinnt und das in Thätigkeit umgewandelte Lehrobject zur Selbstthätigkeit anregt. Bekannt ist das Verfahren des Sebastian Bach, dessen er sich bei seinen Schülern bediente, indem er ihnen das Stück, welches sie einzuüben hatten, selbst erst im Zusammenhange vorspielte und dann sagte: „So muß es klingen!“ Forkel, sein Biograph, führt die Vortheile dieses Verfahrens dann weiter aus und bemerkt, daß durch den zusammenhängenden Vortrag des Musikstücks nicht nur der Eifer und die Lust des Schülers angefeuert würden, sondern daß der Schüler zugleich einen Begriff davon erhielte, welchen Grad der Vollkommenheit er zu erstreben habe, den er ohne dies Erleichterungsmittel vielleicht nur sehr unvollkommen oder erst spät kennen und fühlen lernte. Da somit der Verstand mit ins Spiel gezogen werde und dem Schüler ein Ideal vorschwebe, so müßten auch die Finger besser gehorchen und die in dem Stücke liegenden Schwierigkeiten erleichtert werden. — Ob dieses „Vorthun“ nicht aber auch seine Grenzen hat? Ohne Zweifel; es wird Unterrichtsgegenstände geben, wo das Vormachen geradezu verderblich wäre. Wir können wohl kurz sagen: bei den technischen Fertigkeiten wird das Vorbilden entschieden fördern, bei den eigentlich wissenschaftlichen Arbeiten aber die eigne Geistesarbeit und die dadurch gewonnene Tüchtigkeit beeinträchtigen.

Das Vorzeigen und Vorthun hat übrigens doch an sich wenig Belehrung in sich, wenn nicht das belehrende Wort hinzutritt. Die Beobachtungsgabe des Kindes und selbst des ungeübten Erwachsenen ist noch zu schwach, um selbständig alle Hauptmerkmale aus dem Gesammteindrucke herauszufinden. Es müßen also die Schüler angeleitet und gewöhnt werden, das, was ihnen vorgebildet worden, in Worte zu fassen, da erst das Wort das Gesehene wirklich unsrem Bewußtsein zuführt. Zudem hat das Wort die Kraft, Anschauungen in der Seele zu befestigen, indem zu der durch das Auge vermittelten Anschauung die zweite, die vermittelst des Ohres in die Seele tritt, hinzukömmt. Man ist ja bekanntlich über das klarer, worüber man sich bereits einmal ausgesprochen, als wo dies nicht geschehen, und die Ausrede: ich kann mich darüber nicht ausdrücken, hat immer noch die unklare Vorstellung im Hintergrunde. — Auf der untersten Stufe des Unterrichts, dort wo die Schüler noch nicht so weit gefördert sind, sich richtig auszudrücken, bedarf es abermals der Nachhülfe. Der Lehrer wird, nachdem er sich die Gewißheit verschafft hat, daß das Vorgezeigte wirklich verstanden, in kurzer und deutlicher Form vorsprechen, was durch Besprechung an dem vorliegenden Gegenstande gefunden worden ist, und es dann von den Kindern nachsprechen lassen, theils um es dem Gedächtnisse besser einzuprägen, theils aber auch, um die Kinder zum Reden, insbesondere zum Richtigreden zu bringen. Aber auch sonst wird das Vorsprechen Anwendung finden; dort nämlich, wo es sich überhaupt um feste Einprägung bestimmter Sätze handelt, die sich im Unterricht durch Entwicklung eines Gegenstandes (durch die heuristische Methode) schließlich herausstellen. Die weiteste Ausdehnung erhält das Vor- und Nachsprechen wohl in der Erzählung. Mustergültigkeit des Vorgesprochenen in Bezug auf Deutlichkeit, angemessenen Ton, Nachdruck und sinngemäße Gliederung wird auch hier gefordert werden müßen, theils um das Verständnis des Inhalts zu ermöglichen, theils aber auch, um nicht nur ein correctes, sondern auch ein gefälliges Sprechen bei den Kindern anzustreben.

# W.

**Wahrhaftigkeit**, Lüge, Falschheit, Heuchelei. (Vgl. Dr. Julius Ritter. Die Lüge nach ihrem Wesen und ihrer pädagogischen Behandlung [gekrönte Preisschrift]. Leer 1863. — H. Köhler. Ueber die Wahrhaftigkeit. Brandenburg a/H. 1866. — Weber. Die Lüge der Kinder und deren Behandlung in Schule und Haus. Berlin 1869. — Böhme. Des Sohnes Erziehung. Pädagogische Briefe an eine Mutter. Dresden 1869. — Völter. Ueber die Erziehung zur Wahrhaftigkeit, in dessen Pädagogischen Früchten I. S. 131 ff. Stuttg. 1872.) Wahrheit ist die Uebereinstimmung des Denkens und des Seins. Die absolute Wahrheit ist allein in Gott, allein die Fähigkeit hat doch auch der Mensch von Gott erhalten, nicht nur das einzelne Sein zum Object seines Denkens zu machen, sondern auch die realen Beziehungen und Verknüpfungen der einzelnen seienden Gegenstände zu und unter einander in seinem Denken zu reproduciren. So gewinnt er als Werk seines Erkenntnisvermögens und Inhalt seiner Erkenntnis Theile der absoluten Wahrheit, oder einzelne Wahrheiten. Diesen Inhalt seiner Erkenntnis vermag der Mensch wieder zum Object seines Willens zu machen, d. h. er ist im Stande, die gewonnenen Bestimmungen seines Geistes wieder aus sich herauszusetzen und zwar a) sie auszusprechen, b) nach ihnen zu handeln. Dabei hängt es aber von ihm ab, ob er in Wort und Handlung das Erkannte, also das, was er für Wahrheit hält (und man pflegt der Kürze halber auch dies die Wahrheit zu nennen), aus sich heraussetzen, oder es abändern, ja das Gegentheil an seine Stelle setzen will. Die Eigenschaft des Willens, also die sittliche Eigenschaft, vermöge deren der Mensch seine Worte und Handlungen zum Ausdrucke der Wahrheit (in dem eben bezeichneten Sinne) macht, ist die Wahrhaftigkeit.*) Gewöhnlich bezieht man den Ausdruck „Wahrhaftigkeit" freilich nur auf die Aeußerung des Innern durch Worte, weil 1) die Sprache das nächste und häufigste Mittel zur Aeußerung des Innern ist, 2) die Handlungen in der Regel von Worten begleitet oder durch sie vermittelt werden, ja oft wesentlich in Worten bestehen, — aber auszuschließen ist bei Festsetzung des Begriffs der Wahrhaftigkeit auch die Aeußerung des Willens im Handeln nicht.

Am nächsten verwandt mit dem Begriffe der Wahrhaftigkeit ist der der Wahrheitsliebe. Wahrheitsliebe ist Hinneigung des Gemüths, des Willens mit allen seinen, auch den unbewußten, Bestimmungen zur Aeußerung der Wahrheit, Wahrhaftigkeit Eigenschaft des Charakters, bewußtes Festhalten an der Wahrheit. Wahrheitsliebend kann der Mensch auch in dem Augenblicke sein, da er sich mit schwerem Herzen zu einer Nothlüge hinreißen läßt, wahrhaftig ist er nicht mehr. Dagegen kann derjenige, welcher beständig mit der inneren Versuchung der Lüge zu kämpfen hat, sie aber überwindet, wohl wahrhaftig, aber, streng genommen, nicht wahrheitsliebend genannt werden. — Alles, was der Wahrhafte sagt, ist wahr, der Aufrichtige sagt alles, was wahr ist (natürlich soweit es jedesmal zur Sache gehört), und behält nichts zurück. Um das letztere handelt es sich allenthalben, wo wir von Aufrichtigkeit sprechen (aufrichtiges Geständnis, Reue, Lob, Tadel). Wer eine Geschichte à la Münchhausen erzählt, verstößt gegen die Wahrhaftigkeit, aber unaufrichtig werden wir ihn nicht nennen. Wie untrennbar jedoch beide Eigenschaften sind, erkennt man einerseits daran, daß jener Münchhausen sofort unaufrichtig wird, sobald er, wenn gegen seine Erzählung Zweifel erhoben werden, die Wahrheit derselben betheuert, andererseits, wenn man bedenkt, daß das Verschweigen oder Bemänteln der Wahrheit so gut wie die ausgesprochene Unwahrheit geeignet ist, falsche Vorstellungen zu erwecken, daß also Aufrichtigkeit als ein Erfordernis der vollkommenen Wahrhaftigkeit zu betrachten ist. — Offenheit

---

*) Es kommt also hier nicht auf Uebereinstimmung der Aeußerung mit dem Sein, sondern nur auf Uebereinstimmung derselben mit dem Denken an. „Bei der Wahrhaftigkeit unterscheide ich in mir selbst ein Inneres und ein Aeußeres, und die Wahrhaftigkeit ist die Uebereinstimmung meines Aeußeren und meines Inneren" (Deinhardt: Die Entwicklung des Menschen zur Willensfreiheit. S. 25).

verhält sich zur Aufrichtigkeit, etwa wie Wahrheitsliebe zur Wahrhaftigkeit, sie ist Neigung und Liebe zur Aufrichtigkeit, überhaupt Neigung, jede Bestimmung des Innern zu äußern, im Gegensatz zur Verschlossenheit. — Das bewußte Abweichen von der Wahrheit, also der directe Gegensatz der Wahrhaftigkeit ist die Lüge. Dieselbe wird zur Falschheit, wenn sie falsche Erwartungen zu erregen, zur Heuchelei, wenn sie eine bessere oder doch bei andern für besser geltende Gesinnung, als das Subject wirklich hegt, an den Tag zu legen bezweckt. Beide, Falschheit und Heuchelei, werden natürlich oft zusammenfallen, beide sich oft in einer Reihe von Lügen äußern, die ebensowohl in Handlungen als in Worten bestehen können. Falschheit findet im geselligen Verkehr, Heuchelei auch auf religiösem Gebiet weiten Spielraum.

Daß Wahrhaftigkeit Pflicht ist, bedarf keines Beweises. Es ist keine Sittlichkeit möglich, wo Wahrhaftigkeit nicht als Pflicht angesehen wird. Wahrheit ist das Band des geselligen Lebens, und der sittliche Verkehr der Menschen unter einander beruht auf ihr. Wer dem Nächsten die Wahrheit vorenthält, verweigert ihm die Hülfe an dem gemeinsamen Werke und bietet ihm einen Stein statt des Brotes (Eph. 4, 25). Diese hohe Bedeutung der Wahrhaftigkeit und die Verwerflichkeit der Lüge ist denn auch zu allen Zeiten anerkannt und in unzähligen Aussprüchen der Besten niedergelegt.

Nach dem Gesagten kann kein Zweifel sein, daß es von der höchsten Wichtigkeit ist, das Kind zur Wahrhaftigkeit zu erziehen. Dieselbe ist aber nicht bloß ein Hauptziel der Erziehung, sondern zugleich auch eine der Grundbedingungen, unter denen die Erziehung überhaupt nur gedeihen kann, und zwar in doppelter Beziehung. Erstens muß doch vor allem der Erzieher den Zögling genau kennen, wenn er heilsam auf ihn einwirken soll. Gelingt es diesem, ihn irgendwie über sich zu täuschen, so tappt er im Dunkeln und wendet in gutem Glauben Mittel an, die mehr schaden als helfen. Zweitens aber ist Wahrheitsliebe für den Zögling selbst das beste Schutzmittel gegen mancherlei Sünde. Man denke sich zwei Kinder in äußerlich gleicher Versuchung etwas böses zu thun. Dem einen ist die Lüge geläufig, das andere aber scheut dieselbe und denkt: „wie aber, wenn du nachher gefragt wirst?" Welches wird sicherer unterliegen? und wenn beide unterliegen sollten, welches mit größerem Schaden für seine Seele? Welches wird sich am ehesten wieder aufrichten? Diese schützende Kraft hat in nennenswerthem Maße neben, oder vielmehr mit der Wahrhaftigkeit nur noch die Liebe. In diesen beiden ist, wie Schleiermacher sagt, das ganze Geheimnis der Erziehung beschlossen. — Jede positive Bedingung eines Gegenstandes kann auch als Mittel zu seiner Herstellung aufgefaßt und benutzt werden, also die Wahrhaftigkeit auch als Erziehungsmittel. Der Erzieher, dem es gelingt, seinen Zögling wahrheitsliebend zu erhalten, macht sich dadurch die Erziehung überhaupt viel leichter. Die Wahrhaftigkeit dient aber auch noch in einem höheren Sinne dem Zwecke aller Erziehung, insofern sie nämlich auch zum Streben nach Wahrheit im eigenen Denken und Sein treibt (vergl. Deinhardt a. a. O. S. 25 ff.). Der Wahrhaftige wird nothwendig auch den Irrthum und die Unzulänglichkeit mehr fürchten als der Lügner. Diese veredelnde Kraft der Wahrhaftigkeit können wir in den alltäglichen Verhältnissen und in den idealsten Gebieten des menschlichen Seins an negativ und positiv beweisenden Beispielen verfolgen. Wer Gelegenheit gehabt hat, gewohnheitsmäßige Lügner zu verhören, wird wargenommen haben, in wie erstaunlichem Grade ihre Fähigkeit, den wirklichen Sachverhalt streng aufzufassen und festzuhalten, geschwunden ist, so daß, selbst wenn sie einmal die Wahrheit sagen wollen, mit ihrer Aussage nicht viel anzufangen ist. Natürlich! Warum denn das genau beobachten und sich einprägen, worüber sie doch zu sagen gewillt sind, nicht, was wirklich geschehen ist, sondern was ihnen gerade paßlich und vortheilhaft dünkt? Andererseits das rastlose Streben der berühmtesten Gelehrten nach Vertiefung ihrer Erkenntnis, die Strenge, mit der wahrhaft sittliche Menschen auch im Kleinsten über sich wachen, die Demuth, in welcher sie ihre eigene Unvollkommenheit fühlen, haben sie nicht alle wenigstens eine ihrer Wurzeln darin, daß jene Geister gelernt haben, den Schein als nichtig zu verachten und allein auf das Sein Werth zu legen?*)

*) Daß hier übrigens eine Wechselwirkung Statt findet, also der höhere Grad intellectueller und sittlicher Bildung auch wieder der Wahrhaftigkeit zu gute kommt, versteht sich als

Wie kommt nun das Kind dazu, von der Wahrheit abzuweichen? Auf zwei Arten, von denen aber die eine sehr viel gefährlicher ist, als die andere: 1) durch die Phantasie, 2) durch den Verstand. Die erstere kann in der unentwickelten Seele so mächtig werden, daß das Kind die Gebilde, welche sie ihm vorgaukelt, von der Wirklichkeit nicht zu unterscheiden vermag. Wo dies im vollsten Maße zutrifft, liegt gar nicht Lüge vor, sondern ein Irrthum. Man sieht aber leicht, daß, wenn die Phantasie so große Macht hat, sie auch da, wo sie die Erkenntnis nicht ganz verdunkelt und überwuchert, doch leicht eine Neigung erzeugen kann, ihre Gebilde mehr oder minder bewußt und absichtlich als real unterzuschieben. Diese Art der Unwahrhaftigkeit, die sich vielfach in scherzhafter Weise geltend macht, ist verhältnismäßig harmlos, denn wenn sie auch nur da, wo die Absicht vorliegt, der Täuschung bald ein Ende zu machen und keinerlei Gefahr von der letzteren zu besorgen ist, als ein allenfalls erlaubtes Spiel gelten kann, so bleibt sie doch immer ein Spiel, weil und so lange sie keinen Zweck außer sich selbst hat. Gefährlich wird sie nur dadurch, daß sie einerseits in dem Kinde die Achtung vor der Wahrheit nicht recht aufkommen läßt, andererseits es in der formalen Fertigkeit zur Versteckung und Umgehung der Wahrheit übt. Der Erzieher wird die Phantasie des Kindes auch nach dieser Seite hin zu überwachen haben; er hüte sich aber, Böswilligkeit anzunehmen, wo in Wahrheit nur eine Geisteskraft spielend übersprudelt und mit dem allmählich fortschreitenden Wachsthum auch anderer Kräfte sich das Gleichgewicht von selbst wieder herstellt. — Die Hauptfeindin aller Erziehung dagegen ist die durch den reflectirenden Verstand erzeugte Lüge, die sich eines außer ihr liegenden Zweckes sehr wohl bewußt ist. Sobald die Reflexion in dem Kinde erwacht, entdeckt es, daß es von seinem Willen abhängt, ob es die Bestimmungen seines Inneren aus sich heraustreten lassen will, und daß namentlich die Sprache ebenso gut dazu gebraucht werden kann, die Wahrheit zu verheimlichen und zu entstellen, als sie darzulegen. Sobald nun irgend eine Erwägung das erstere als vortheilhafter erscheinen läßt, ist die Lüge da. Und in solche Lagen, in denen seinem beschränkten Gesichtskreise und seinem unentwickelten Geiste gerade im Lichte des Verstandes die Lüge vortheilhaft erscheinen muß, kommt jedes Kind nothwendig. Je besser nun die erste Lüge glückt, desto größer die Versuchung und die Fertigkeit zur zweiten und so fort. Ist so das Lügen zum Laster geworden, so hat sich das Herz des Kindes in ein Netz eingesponnen, das, mag es dem Erzieher auch hie und da gelingen, eine ungeschickt angelegte Masche zu zerreißen und Ermahnungen und Strafeindrücke als Mittel gegen das böse Gewürm, das im Innern wimmelt, hineingelangen zu lassen, doch immer wieder zugeflickt und dem Auge des Erziehers immer undurchdringlicher wird. — Man hat die Lüge mit Recht als eine besonders dem Knabenalter eigene Sünde bezeichnet, insofern die Versuchung zu ihr auf dieser Lebensstufe sicherlich am größten ist, — allenthalben treten an den Knaben Gebote und Verbote mit zum Theil recht unbequemen Zumuthungen heran, zu deren Abwehr sich ihm die Lüge als neuentdeckte Waffe darbietet. Zugleich ist der Verstand so weit entwickelt, daß er diese Waffe zu führen weiß, aber nicht weit genug, um ihn erkennen zu lassen, wie oft sie nur für den Augenblick hilft und auf die vorhandene Verlegenheit neue größere häuft. Wenn dem nicht so wäre, würde nicht oft von Kindern so erstaunlich plump und unklug gelogen werden. — Auch insofern wird von Knaben und Mädchen in dem bezeichneten Alter am meisten gelogen, als es denn doch gelingt, manche von ihnen zu bessern, und die Zahl der so dem Laster entzogenen Anhänger nicht aus anderen Lebensstufen ersetzt wird. Denn der Fall, daß der in der Jugend Wahrheitsliebende später zum Lügner wird, ist verhältnismäßig selten, und kommt nur im Gefolge anderer Laster vor. — Aber man betrachte darum ja nicht die Knabenlüge als einen Fehler, der später von selbst schwinden werde. Sie wird, wo ihr nicht entgegengearbeitet wird, mit den Jahren nur darum seltener, weil der Verstand des Lügners schärfer wird, und er die Fälle, in denen Entdeckung unvermeidlich oder voraussichtlich mit unverhältnismäßig großen Nachtheilen verbunden ist, besser zu unterscheiden weiß, sie wird seltener, aber raffinirter, seltener vielleicht als Wortlüge, aber die ganze Gesinnung ist vergiftet und voller

---

eine in der Psychologie immer wiederkehrende Erscheinung von selbst und thut dem Gesagten keinen Eintrag.

Falschheit. Und wie viel andere Schuld und Schlechtigkeit wuchert mit der Lüge und unter ihrem Deckmantel empor aus der Kindheit in das reifere Alter!

Wie hat nun die Erziehung ihrer Todfeindin, der Lüge, entgegenzuwirken? Ohne Zweifel vor allem dadurch, daß sie dieselbe möglichst verhütet. An Mitteln dazu fehlt es nicht, aber leider sind die Versuchungen zur Lüge so zahlreich und so mannigfaltig, ist die Lüge selbst ein so auserwähltes Rüstzeug des Bösen, daß ein Erzieher, der sich rühmen wollte, er habe sie ganz und gar verhütet, ebenso gut mit pharisäischer Vermessenheit für Lüge Sünde setzen könnte. Und dasselbe gilt natürlich von dem, der sagt, er habe in seinem Leben nie gelogen. Auch ist unter den Mitteln kaum eines, das nicht durch ungeschickte und unzeitige Anwendung seine Wirksamkeit verlieren, ja schädlich werden könnte. Aber vor dieser Schwierigkeit des Kampfes kann nur derjenige zurückschrecken, der nicht weiß, daß das ganze Leben ein Kampf ist, hoffnungslos ohne den Glauben an künftige Vollendung, hoffnungsreich, ja siegesgewiß in und mit demselben. Den Christen kann daher die Schwierigkeit nur wachsam, nicht zaghaft machen. Und dann gilt auch hier das horazische: est quadam prodire tenus, si non datur ultra. Daß die Lüge zum Laster wird, kann sehr wohl verhütet, daß der Zögling sie aufrichtig bereut und verabscheut, sehr wohl erreicht werden.

An die Spitze von allen Mitteln zur Verhütung der Lüge ist nun Wahrhaftigkeit und Aufrichtigkeit des Erziehers selbst zu stellen, schon deshalb, weil sie unerläßliche Bedingung für die Wirksamkeit aller übrigen Mittel ist. Beispiele wirken bekanntlich weit mehr als Lehren. Die Dame, die dem Töchterchen oder in seiner Gegenwart dem Dienstmädchen zuruft: „sage, Mama ist nicht zu Hause," verdient selbst die Schläge, mit denen sie vielleicht am nächsten Tage eine von dem Kinde ihr aufgebundene Lüge züchtigt. „Daß nur der Vater das nicht etwa erfährt," heißt es heute, und morgen herrscht Verwunderung und Entrüstung, daß die Mama auch einmal etwas nicht hat erfahren sollen. Aehnliches kommt leider täglich vor. — Mehr Beispiele aufzuführen ist überflüßig, da hier eine Anforderung an die Gesinnung gestellt wird, aus der sich das Einzelne von selbst ergiebt.

Weiter ist anzuführen sorgfältige Beaufsichtigung und Beobachtung des Kindes, so daß dasselbe keine Geheimnisse haben kann. Mit der Schlangenklugheit, die hiezu erforderlich ist, muß aber auch Arglosigkeit verbunden sein. Wittern, wo keine Spuren sind, heißt dem Kinde selbst auf die Spur zur Lüge helfen, und wenn es unbegründetes Mistrauen erfährt, kommt es durch eine Art natürlicher Erbitterung leicht dazu, den Grund nachzuliefern. In vielen Fällen wird sich ferner empfehlen, wo man die Versuchung zu lügenhafter Antwort als groß erkennt, lieber gar nicht zu fragen. Dergleichen Fälle kommen namentlich in der Schulpädagogik vor. Derselbe Schüler, der sich eine Ermahnung, künftighin die Präparation nicht zu unterlassen, ruhig gefallen läßt, hätte die für die Ueberzeugung des Lehrers völlig überflüßige Frage: „hast du dich präparirt?" in der Angst vielleicht mit Ja beantwortet. Und wo man zu fragen hat, wird der geschickte Erzieher durch die Art der Fragstellung ebenso sehr der Lüge vorzubeugen wissen, wie sie der ungeschickte herbeizieht. Namentlich wo es sich darum handelt, Zeugnis für oder gegen einen Mitschüler abzulegen, ist schon mancher sonst aufrichtige Knabe durch Taktlosigkeit des Inquirenten dahin gebracht worden, sein Gewissen mit einer Lüge zu belasten. Weise Milde bei aufrichtigem Geständnis von Vergehungen ist selbstverständlich auch geeignet, die Lüge, die ja meistens eine Tochter der Furcht ist, zu ersticken. Wo Strafe erforderlich ist — denn sie kann auch dem aufrichtigen Kinde nicht immer erlassen werden, weil sonst die Aufrichtigkeit Mittel der Speculation und auf Begnadigung hin breist gesündigt wird — da muß mit der Strenge doch Liebe, namentlich auch liebevolles Eingehen auf den Seelenzustand des Kindes sich paaren, so daß dasselbe sich gewöhnt, den Erzieher mit seinem eigenen Gewissen zu identificiren und Aufrichtigkeit gegen denselben ihm zum Herzensbedürfnis wird. Von der Wahrhaftigkeit des Erziehers giengen wir aus, bei der Liebe sind wir angekommen. Wiederum das ganze Geheimnis der Erziehung.

Von theoretischen Erörterungen über die Pflicht der Wahrhaftigkeit und die Verwerflichkeit der Lüge darf man sich nicht zuviel versprechen. Die sie am meisten beherzigen sollten, sind in der Regel am geneigtesten, mit tauben Ohren zu hören. Indessen ist andrerseits die Bedeutung der Ermahnung und Warnung, des anerkennenden

und verwerfenden Urtheils auf diesem Gebiete auch nicht zu gering anzuschlagen, schon darum nicht, weil ja eine Hinleitung zur Wahrhaftigkeit und ein Kampf gegen die Lüge ganz ohne darauf bezügliche Worte gar nicht denkbar ist. — Es fragt sich nun, in welcher Weise und von welcher Seite man je nach der Alters- und Entwicklungsstufe dem Zöglinge die Verpflichtung zur Wahrhaftigkeit am wirksamsten wird darlegen können. Für das Kind sind begriffliche Entwicklungen objectiver Gründe ebenso unverständlich, als überflüßig. Es genügt ihm zu sagen: „Die Lüge ist etwas sehr böses und arges, von Gott verbotenes, allen guten Menschen verhaßtes. Wer lügt, hat ein böses Gewissen und kann nie recht vergnügt sein, nicht aufrichtig zu Gott beten, man kann den Lügner nicht lieb haben, und er zeigt, daß er die Seinen nicht lieb hat.“ — Dergleichen Hinweisungen auf die Trübung des innigen Verhältnisses zu Gott und zu den Nächsten machen auf unverdorbene Kinder wohl am sichersten Eindruck, denn um der Liebe willen widersteht das Kind am ehesten der Versuchung, die Unwahrheit zu sagen, besonders wenn sich zu der Liebe noch Ehrfurcht gesellt. Wie häufig ist der Fall, daß dasselbe Kind, welches anderen Personen gegenüber, z. B. in der Schule, die Lüge nicht scheut, doch gegen seine Eltern aufrichtig ist; wie oft wird der eine Lehrer von denselben Knaben belogen, welche einem andern gegenüber mit der Wahrheit nicht leicht zurückhalten! — Begreiflicherweise wird für Vorstellungen der bezeichneten Art auch das Knabenalter noch zugänglich sein, und zwar um so leichter, je besser die Erziehung auf der Stufe der Kindheit gelungen ist. Freilich muß die Liebe, das Vertrauen, die Ehrfurcht, die Frömmigkeit, an die man anknüpft, auch wirklich vorhanden sein, und nicht irrigerweise oder bloß der Phrase wegen vorausgesetzt werden. Hinzukommt für den Knaben namentlich die Berufung an das Ehrgefühl, das auf dieser Stufe schon einigermaßen entwickelt zu sein pflegt. Daß der ertappte Lügner eine klägliche Rolle spielt, empfindet jeder Knabe, daß das Schimpfliche nicht in dem Ertapptwerden, sondern in der Handlung des Lügens selbst liegt, läßt sich ihm schon klar machen. Wie oft Ehrgefühl vom Lügen zurückhält, erkennt man aus der Erfahrung, daß Schüler, welche gewiße Lügen, die sie nach fälschlichen, in ihren Kreisen verbreiteten Vorstellungen nicht für unerlaubt, oder wenigstens nicht für schimpflich halten, sich durchaus nicht scheuen, sofort die Wahrheit zu sagen, sobald es sich um etwas handelt, das abzuleugnen auch nach ihren Begriffen ehrlos ist. Derselbe Knabe, der bestreitet, einem andern bei der Arbeit behülflich gewesen zu sein, meldet sich vielleicht, wenn unter Hinweisung auf die Feigheit des Verschweigens gefragt wird, wer diesen oder jenen muthwilligen Streich ausgeübt habe, sofort als Thäter, und falls seine Ehrliebe selbst soweit nicht reicht, so legt er doch, wo ein Buch gestohlen worden ist, ein unumwundenes und wahrheitsgetreues Zeugnis gegen den Thäter ab. — Leider pflegt in Schülerkreisen das Ehrgefühl nicht so rein und so richtig zu sein, daß es vor jeder Lüge zurückbebt. Auch werden die Einzelnen sich in dieser Beziehung sehr verschieden verhalten. Es ist eben Sache des Erziehers, dahin zu wirken, daß das Ehrgefühl in richtige Bahnen gelenkt, daß es geläutert und gehoben wird. Je mehr ihm dies gelungen ist, desto wirksamer wird er an dasselbe auch zur Erzielung der Wahrhaftigkeit anknüpfen können. — Auch Vorhaltungen, daß der Lügner nothwendig das Vertrauen verscherze, werden einleuchtend sein. Den Knaben verleiten meist einseitige Verstandesreflexionen zur Lüge; es wird sich also empfehlen, Reflexion gegen Reflexion zu setzen und ihm zum Bewußtsein zu bringen, daß, was ihm vortheilhaft erscheint, von andrer Seite angesehen als sehr unzweckmäßig und schädlich sich erweist. Freilich wird bei derartigen Erörterungen mehr auf ein Utilitätsprincip, als auf die höchsten Sittlichkeitsgründe zurückgegangen; aber man vergesse nicht, daß der Arzt bei der Wahl seiner Mittel auf den Organismus des Patienten Rücksicht nehmen muß, und sittlich berechtigt sind diese Hinweisungen auf den eigenen Vortheil des Zöglings, eben weil sie auf seinen wahren Vortheil gehen, nicht wie die Vorspiegelungen lügnerischer Schlauheit auf einen eingebildeten, der in Wahrheit der ärgste Schade ist. — Tiefer gehende Deductionen, seien sie philosophischer, seien sie religiöser Art, können als Präservativ- oder Erziehungsmittel gegen die Lüge nicht in Betracht kommen. Wer die ersteren versteht und, was die letzteren voraussetzen, in sich erlebt hat, ist über den Standpunct hinaus, auf welchem sich sein Verhältnis zur Wahrhaftigkeit entscheidet und er überhaupt noch der Erziehung durch andere bedarf. Sie können nur den bereits entschieden

auf die Wahrheit gerichteten Willen stärken und festigen. — Bekanntlich wirken Aeußerungen, die der Zögling gelegentlich von Erwachsenen hört, oft mehr als direct an ihn gerichtete Ermahnungen. Gut daher, wenn er, so oft in seiner Gegenwart von irgend einem Fall der Lüge die Rede ist, warnimmt, daß dieselbe streng verurtheilt, nicht etwa belächelt wird.

Zur Verhütung der Unwahrhaftigkeit gehört auch, daß man den Zögling nie veranlasse, Empfindungen zu äußern, die er nicht hegt, Gedanken auszusprechen, die er nicht hat. Man verlange von dem munteren Knaben nicht sentimentale Zärtlichkeitsbezeugungen, nicht Aeußerungen religiöser Zerknirschung von dem Kinde, dem das Bewußtsein der Erlösungsbedürftigkeit noch nicht aufgegangen ist, nicht moralisirende Tiraden von dem Gymnasiasten, der das Leben und seine Pflichten noch nicht kennt.*) Dies alles führt zur Heuchelei, das letztere nur darum nicht in dem Grade, als man fürchten sollte, weil die meisten Schüler, die dergleichen Aufgaben zu bearbeiten haben, wenig daran denken, daß, was sie schreiben, ein Ausdruck ihrer Gesinnung sein soll. Sie wollen nur den Lehrer durch so und so viel mit leidlich klingenden Sätzen vollgeschriebene Seiten zufriedenstellen. Wenn aber auch das volle Bewußtsein der Heuchelei fehlt, die Phrasenmacherei entwöhnt doch von der rechten Wahrhaftigkeit und die Nothlüge — denn in rechter Noth befindet sich der arme Junge — bleibt immer Lüge. Mancher Knabe ist schon gescholten worden, weil er mit Widerwillen an den deutschen Aufsatz gieng, und die verzweifelte Klage „ich weiß aber nicht, was ich schreiben soll,“ war doch vielleicht eine sehr berechtigte Auflehnung gegen das Ansinnen, Halbverstandenes zu schreiben, d. h. unwahr zu sein.

Hat man die Lüge nicht verhindern können, so suche man sie möglichst unwirksam zu machen. Allgemeine Regeln lassen sich hier sehr schwer geben, da bei jedem einzelnen Falle eine Menge der verschiedenartigsten Nebenumstände in Betracht kommen können. So viel versteht sich von selbst, daß man, wo entschiedener Verdacht vorliegt, keine Mühe scheuen darf, die Wahrheit an den Tag zu bringen. Daß man dabei mit Takt und Vorsicht zu Werke gehen und es möglichst vermeiden muß, zu den alten Lügen noch neue hervorzurufen, ist schon oben bemerkt. — Oft mag es rathsam sein, schnell auf den Sünder einzudringen, „ihn zu überraschen oder in Widersprüche zu verwickeln und dadurch zum Geständnis zu zwingen, aber in gewiß ebenso vielen Fällen ist es besser, ihm zur ruhigen Ueberlegung und Einkehr in sich Zeit zu lassen, und zunächst nur, ohne ein Geständnis zu verlangen,“ durch Vorstellungen auf seine Gemüthsstimmung einzuwirken. Je weniger verdorben der Zögling ist, desto mehr darf man von diesem Verfahren hoffen. — Wo die Lüge für die gewissenhafte Ueberzeugung des Erziehers erwiesen ist, da strafe er sie als solche, auch wenn das Eingeständnis fehlt. Ueberhaupt wird er ein förmliches Studium daraus zu machen haben, daß durch die Lüge möglichst wenig erreicht werde, und sie als nichtig und hohl, wie sie dies ihrem Wesen nach ist, auch in ihren Folgen sich erweise. Zwei Schülern fehlt am Ablieferungstage eine Arbeit. Der eine gesteht ein, daß er sie gar nicht gemacht hat, der andre betheuert, sie verloren zu haben. Wie der Lehrer verfahren soll, vermögen wir ihm nicht unbedingt zu sagen, aber so viel liegt auf der Hand: Wird der erstere nach irgend einem Paragraphen aus dem Disciplinarcodex des Lehrers rücksichtslos bestraft, während für den zweiten, weil ihm nicht bewiesen werden kann, daß er lügt, die Sache gar keine weiteren Folgen hat, so wird das „dummer Junge, warum hast du es gesagt?“ das nach der Stunde sicherlich nicht ausbleibt, wenn der Knabe nicht schon erhebliche sittliche Festigkeit besitzt, einen fast beschämenden Eindruck machen, und das nächstemal wird er die Arbeit lieber auch verloren haben. In vielen derartigen Fällen wird es, wie schon bemerkt, angebracht sein, auch ohne Eingeständnis eine strenge Strafe zu verhängen, wenn die Ueberzeugung, daß eine Lüge vorliegt, ganz feststeht, mit der einfachen Erklärung: „ich kann dir nicht glauben,“ wenn sie wenigstens den Zweifel überwiegt, auf Grund eines Nebenumstandes, hier etwa der angeblichen Un-

*) Auch die Anwendung gewißer conventioneller Höflichkeitsformeln fordre man nicht zu früh von dem Kinde. Es muß bitten, danken und die Tageszeit bieten. Der Widerwille, mit dem sich gerade unverdorbene Kinder zu bloßen Höflichkeitsphrasen entschließen, giebt hier einen Fingerzeig.

ordnung. Mag der Schüler immerhin merken, daß er gelinder oder gar nicht gestraft worden wäre, wenn seine Entschuldigung Glauben fände, mag er immerhin zu Mitschülern oder zu Hause von Ungerechtigkeit reden, im Grunde weiß er sehr wohl, und seine Mitschüler ebenso, daß er die Strafe verdient hat und daß der Lehrer nicht ungerecht ist, sondern nur klug genug, ihn zu durchschauen. Der Jurist darf so nicht verfahren, der Erzieher darf es. Ist der Lehrer aber selbst in ernstlichem Zweifel, so behandle er den Fall so, als wenn wirklich nur Unordnung vorläge, trage aber dann auch Sorge, daß der andre Knabe, der die Wahrheit gestanden hat, wenn er ihm die Strafe nicht ganz erlassen kann, nicht schlechter fortkomme. Hat der erstere gelogen, so ist seine Lüge wenigstens insofern nicht erfolgreich gewesen, als er sieht, daß ihm, wenn er sein Gewissen nicht beschwert hätte, auch nichts schlimmeres widerfahren wäre. — Auch hiemit sind keineswegs alle möglichen Arten des für jeden einzelnen Fall besten Verfahrens angegeben, aber durch noch speciellere Annahmen und darauf gegründete Erörterungen würden wir uns in Casuistik verlieren und doch kaum alle Möglichkeiten erschöpfen. Es genügt, daß man einerseits sieht, wie auch hier möglichst mildes Verfahren gegen den Aufrichtigen von Wichtigkeit ist, andrerseits erkennt, daß selbst, wo man die Lüge nicht objectiv nachweisen kann, es immer noch Mittel und Wege giebt, ihren Zweck ganz oder doch wenigstens einigermaßen zu vereiteln. Selbst die einfache Erklärung: „ich kann dich nicht strafen, denn vielleicht sagst du die Wahrheit, aber ich bin nicht fest davon überzeugt, und du mußt mir erst durch dein ferneres Verhalten zeigen, daß ich dir trauen kann,“ läßt die Lüge nicht zur vollen Geltung kommen, und eine solche Erklärung bleibt in jedem zweifelhaften Falle als letztes Hülfsmittel übrig, es müßte denn sein, daß der Erzieher selbst dazu hinneigt, der Betheurung zu glauben und Ursache hat, von der Aeußerung des Mistrauens für den Fall der Unschuld nachtheilige Folgen zu besorgen. Solche Fälle zu unterscheiden, erfordert pädagogischen Takt und psychologischen Scharfblick. Diese muß der Erzieher auch besitzen und in immer höherem Grade sich anzueignen bestrebt sein.

Zur Strafe steht die Lüge in einem andern Verhältnisse, als jedes andre Vergehen, soweit sich zu demselben nicht eben auch die Lüge gesellt. Das einmal für Trotz bestrafte Kind widersteht das nächstemal der Versuchung, wieder zu trotzen, weil es die Folge voraussieht. Der gestern bestrafte Lügner dagegen kann sich immer noch sagen: heute wird deine Lüge vielleicht nicht entdeckt; die Wirksamkeit der Strafe ist also verhältnismäßig unsicherer, als bei Verschuldungen andrer Art. Daraus folgt aber nicht, daß die Strafe eher unterbleiben kann, sondern gerade das Gegentheil. Das zum Lügen geneigte Kind muß durchaus dahinter kommen, daß es ein sehr gewagtes und bedenkliches Spiel treibt, muß wissen, daß, wenn sein Versuch fehlschlägt, seine Lage sich sehr verschlimmert. Je entschiedner ihm das vor Augen tritt, desto eher entschließt es sich vielleicht, jenen Versuch ganz zu unterlassen. Deshalb muß von allen Strafen, die der Erzieher überhaupt für zuläßig hält, die strengste auf die Lüge gesetzt sein, muß jedes Vergehen, wenn sich Lüge ihm zugesellt, härter bestraft werden, als sonst geschehen wäre. Der letzte Satz leuchtet schon als einfaches Gesetz der Gerechtigkeit ein, als Klugheitsregeln lassen sich beide mit fast mathematischer Evidenz beweisen. Straft der Erzieher etwa Faulheit härter als Lüge, oder Faulheit ohne Lüge ebenso hart wie mit Lüge, so ist das Rechenexempel, durch welches der Zögling, der faul gewesen ist, zur Lüge geführt wird, so einfach, daß es hier vorzurechnen Raumverschwendung wäre (vgl. d. Art. Ehrlichkeit).

**Waisenhäuser.** (Zur Geschichte der Waisenhäuser vgl. de Gérando, De la bienfaisance publique T. II. und Kröger, Archiv für Waisen- und Armenerziehung, 2 Bdchn. Hamburg 1835 und 38.) — Waisenpflege ist schon in sehr früher Zeit als Bedürfnis erkannt, aber erst sehr spät, erst unter dem Walten des christlichen Geistes in größerem Umfange als heilige Pflicht aufgefaßt worden. Die Fürsorge, welche das Christenthum von Anfang an den Waisen widmete, knüpfte an die Vorschriften des Alten Bundes an. Aber das Christenthum faßte die Aufgabe der Waisenpflege in größerem Stile. Was Jacobus 1, 27 ausgesprochen hatte, das fand in den zunächst folgenden Jahrhunderten eine überaus erfreuliche Beachtung. Witwen und Waisen sollten in der Gemeinde eine sie versorgende Familie haben. Fand sich niemand, der eines verwaisten Kindes sich annahm, so hatte der Bischof, dem auch die Obhut der

ausgesetzten Kinder anbefohlen war, die Fürsorge zu übernehmen. Aber auch die in günstigeren Verhältnissen lebenden Witwen und Waisen hatte der Bischof im Auge zu behalten und in Schutz zu nehmen. — Mit Constantin d. Gr. hatte auch die Staatsgewalt durch humane Gesetze für die Waisen zu sorgen begonnen. Die Aufnahme armer Waisen in die Klöster bildete den Uebergang zu umfassenderen Einrichtungen. Schon im 4. Jahrhundert waren die Klöster auch Waisenhäuser. Und wie im 5. Jahrhundert weit umher unter dem Einflusse der Kirche Wohlthätigkeitsanstalten verschiedener Art entstanden, so erhoben sich bald auch Waisenhäuser, deren Verwaltung im ganzen Sache der Kirche blieb, aber doch auch die Aufmerksamkeit der Staatsbehörden beschäftigte. Gewiß ist es erfreulich, daß die Kirche des Ostens in Zeiten, welche allen Eifer auf Durchführung dogmatischer Kämpfe zu richten schienen, immer noch so ernstlich und treu für die unmittelbaren Bedürfnisse des Lebens zu sorgen suchte. — Was im Westen des römischen Reichs für Waisenpflege begründet worden war, erhielt sich zum Theil auch unter den Stürmen der Völkerwanderung, und im fränkischen Gallien bestanden noch im 9. Jahrhundert neben den übrigen Wohlthätigkeitsanstalten, die im ganzen den Kirchen und Klöstern gleich geachtet wurden, auch Brephotrophia und Orphanotrophia.

Die folgenden Zeiten verstanden es nicht, die von der alten Kirche gewonnenen Formen zu bewahren. Man behandelte die Waisenpflege nur noch als einen Theil der Armenpflege und beschränkte so ihre Aufgabe, die früher auch die Erziehung mit umfaßt hatte, auf Ernährung, und auch hierbei suchte man mit möglichst geringen Kosten fertig zu werden. Die Hierarchie, über unermeßliche Mittel verfügend, that nach dieser Seite hin sehr wenig, und die Staatsgewalt faßte die Aufgabe gar nicht ins Auge. Erst mit dem Emporstreben der Städte kam es auch wieder zu einer gewißen Fürsorge für arme Waisen; aber umfassender waren die zur Abhülfe der Noth getroffenen Veranstaltungen nirgends. Erst am Anfange der neueren Zeit gieng in dieser Beziehung von den Niederlanden eine energische Bewegung aus. Nirgends aber wurde für die Waisen so trefflich gesorgt, als in Amsterdam. Hier sammelte um d. J. 1520 eine reiche Frau, Haasje Klaßin in Paradiese, arme Waisen, Mädchen und Knaben, in kleinen Häusern, und da die Bürger der Stadt das gute Werk durch Beisteuern zu fördern sich beeilten, auch der Rath der Sache sich annahm, hatte das in Stille Begonnene erfreulichen Fortgang. Im J. 1561 wurde ein stattliches Waisenhaus aufgeführt. Im folgenden Jahrhunderte wurde dieses Waisenhaus das großartigste in Europa.

Die Reformation, welche für Erziehung und Unterricht überhaupt so Großes that und im Geiste des Evangeliums gerade auch des armen Volkes sich erbarmte, hat doch für Waisenpflege nicht sogleich das Wünschenswerthe in Gang gebracht. Zunächst stattete man neben den bestehenden Armen- und Krankenhäusern auch die Waisen- und Findelhäuser aus den eingezogenen Gütern der Stifter und Klöster etwas besser aus. Seit der Mitte des Jahrhunderts leiteten große Drangsale, Hungersnoth und Pestilenz, denen viele Eltern erlagen, zu besonderen Maßregeln für Versorgung der hinterlassenen Kinder. Lübeck, Hamburg, Rostock im Norden, im südlichen Deutschland Augsburg giengen mit Gründung von Waisenhäusern voran (Heppe, Gesch. d. deutschen Volksschulwesens V, 363 f. 228 f. 396 f.). In anderen Städten hat man gewiß die Waisen, welche einer Familienpflege nicht übergeben werden konnten, in den Armenhäusern untergebracht. Daß solche Kinder vom Betteln abgehalten und in sichere Verwahrung genommen würden, erschien dabei überall als die Hauptsache. Auch nach den Zerrüttungen des dreißigjährigen Krieges faßten selbst edler denkende Fürsten, wie Ernst der Fromme von Sachsen-Gotha, unter den schwierigen Aufgaben, welche ihnen das Elend ihrer Unterthanen stellte, die Sorge für die Waisen zunächst nicht anders. Es konnte geschehen, daß man ohne Bedenken Zuchthaus und Waisenhaus verband (Gelbke, Kirchen- und Schulenverfassung des Herzogthums Gotha I. 241—248 und Heppe II, 224—228). Das in Frankfurt a. M. 1679 eröffnete „Armen-, Waisen- und Arbeitshaus" hatte, wie schon der Name erkennen läßt, sehr verschiedene Elemente aufzunehmen: neben den Waisenkindern auch aufgehobene Bettler und sonst Arme, Sträflinge, Findlinge, Blödsinnige, gelegentlich selbst Juden, welche zum Christenthume sich vorbereiten ließen (Schäffer, Gesch. des Frankfurter Waisenhauses 85—88). Auch die im katholischen Deutschland während des 17. Jahrhunderts entstandenen Waisenhäuser ließen die pädagogischen Aufgaben gewiß noch sehr zurücktreten.

Bald aber kamen in die ganze Angelegenheit stärkere Impulse. Sie giengen für das protestantische Deutschland von einer doppelten Bewegung aus: von einer lebendigeren Entwicklung des strenggläubigen Lutherthums und von einer besonderen Thätigkeit des diesem Lutherthume vielfach ärgerlichen Pietismus. (Vgl. Art. Pietismus, Spener, Francke.) Wir haben diese Doppelheit der Impulse sofort in voller Lebendigkeit vor uns, wenn wir Valentin Ernst Löscher und August Hermann Francke neben einander uns vor die Augen treten lassen. Die Uebergangszeit vom 17. zum 18. Jahrhundert ist für das protestantische Deutschland auch in pädagogischer Beziehung eben als Uebergangszeit von größter Bedeutung gewesen. Während das höhere Unterrichtswesen kräftig gehoben wurde, geschah auch für die Entwicklung des Volksschulwesens, obschon die Hindernisse sehr groß waren, so viel, daß erst jetzt ein rechter Anfang damit gemacht zu werden schien. Da war es nun doch von eigenthümlicher Wichtigkeit, daß man in so ausgedehnter Weise auch die Kinder der Armen und Aermsten, die verlassenen Waisenkinder, zu retten und zu bilden unternahm. — Daß A. H. Francke bei den auf das Hallische Waisenhaus gerichteten Arbeiten die in den Niederlanden gegebenen Vorbilder vor Augen gehabt, ist anerkannt. Allein die so Vieles bewegende, so Großes gestaltende Kraft kam aus der Fülle eines in Gott ruhenden und auf Gott vertrauenden Lebens, und so werden wir auch bei dem, was er für den Unterricht gethan hat, weniger darnach fragen, durch welche Vorbilder er etwa angeregt worden; vielmehr wird zu betonen sein, daß der aus geheiligtem Gemüthe kommende Drang, geistiges Leben zu pflegen und zu bilden, dem in allem auch das äußere Bedürfnis Wahl der Wege und Mittel mit bestimmte, bei ihm die leitende Macht gewesen sei.

Wie gewaltig in weiten Kreisen die von Halle ausgehende Bewegung wirkte, das tritt äußerlich zunächst in dem Umstande hervor, daß in keiner Periode weder vor- noch nachher die Gründung zahlreicherer Waisenhäuser erlebt worden ist, als in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Wir müßten durch hundert Städte wandern, wollten wir auch nur eine einigermaßen vollständige Aufzählung der in jener Zeit gegründeten Anstalten versuchen. Durch alle die nach dem großen Vorbilde mehr oder weniger streng eingerichteten Anstalten gieng jener Geist, der mit Francke bekannte, daß ein Quentchen lebendigen Glaubens höher zu schätzen sei, als ein Centner bloßen historischen Wissens, und ein Tröpflein wahrer Liebe höher als ein Meer der Wissenschaft aller Geheimnisse. Daher wurde nun auch der Religionsunterricht als Fundament des gesammten Unterrichts angesehen, und mit Freylinghausens „Grundlegung der Theologie" (1703) eröffnete sich eine lange Reihe von Lehrbüchern für diesen Unterricht; daneben aber wurde mit höchstem Ernste durch Andachtsübungen, Predigten und Paränesen dafür gesorgt, daß die Zöglinge in allen Dingen Gott vor Augen und im Herzen hätten. Im ganzen war freilich der Unterricht in den meisten Waisenhäusern viel dürftiger als an den Hallischen Anstalten; aber die pädagogischen Grundsätze, welche in diesen Geltung gewonnen hatten, erlangten doch weithin Anerkennung, und wo mit der Waisenpflege ein höher führender Unterricht sich verband, wandte man auch, so gut es gieng, die Francke'sche Pädagogik an: man trennte die Schüler nach den Ständen, aus denen sie hervorgegangen waren, man zog nach Verschiedenheit der Bildungszwecke auch verschiedene Bildungsmittel heran, man regelte bis in das Einzelne Lehrplan und Methode 2c. Allmählich drang freilich auch jenes peinliche und krankhafte Wesen, das in den Franckeschen Stiftungen zur Herrschaft kam, in die von dort aus bestimmten Waisenhäuser ein.

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts ermattete der Eifer für Gründung von Waisenhäusern rasch, und während doch hier und da, besonders nach den Verwüstungen des siebenjährigen Krieges, neue entstanden, begann man auch schon an Aufhebung älterer zu denken. Eine eigenthümliche Bedeutung gewann das Waisenhaus zu Bunzlau in Schlesien, welches der Maurermeister Gottfried Zahn 1754 mit Genehmigung des Königs Friedrich II., aber mit sehr beschränkten Mitteln ins Leben rief und nach Zahns frühem Tode in gefährlicher Kriegszeit (1758) erst der Prediger Ernst Gottlieb Woltersdorf (—1761), dann dessen Bruder Christian Ludwig W. (—1804) leitete. Da dasselbe von vorn herein nicht allein eigentlichen Waisenkindern, sondern auch anderer armen Jugend aufhelfen, überhaupt auf die Verbesserung des Schulwesens Bedacht nehmen und deshalb womöglich Präparanden zu Schullehrern heranbilden

sollte, so fand es in weiten Kreisen Theilnahme und Unterstützung, bis gegen das Ende des Jahrhunderts zersetzende Kräfte in der Anstalt zu wirken begannen (Stolzenburg, Geschichte des Bunzlauer Waisenhauses, Breslau 1854). Der Neigung, Waisenhäuser aufzuheben, wirkte einige Zeit doch noch das Streben, mit Reformen zu helfen, entgegen, und so kam es hier und da zur Ablösung der Waisenhäuser von den mit ihnen so lange verbunden gewesenen Armenhäusern oder gar Zuchthäusern, während man in andern Städten mit den Waisenhäusern kleine Lehrerseminare in Verbindung brachte. Aber die Unzufriedenheit mit den Waisenhäusern stieg. Immer wieder zeigte es sich, daß die in den oft engen und dürftigen Räumen zusammengedrängten Kinder von Hautkrankheiten geplagt wurden; immer wieder traten auch in der Verwaltung arge Misbräuche hervor, welche die verfügbaren Mittel zersplitterten und die Wohlgesinnten abgeneigt machten, neue Unterstützungen zu gewähren. Da gewann die Frage, ob es nicht besser sei, die Waisenhäuser als geschlossene Institute ganz aufzuheben und die Waisen in Familienpflege zu geben, mehr und mehr an Bedeutung. Allein über die Art der Ausführung kam man nicht so leicht zu befriedigender Uebereinstimmung. Während die einen für Unterbringung der Waisenkinder in Stadt und Land sich erklärten, wollten andere sie nur auf dem Lande erzogen wissen; noch andere verlangten, daß man sie an ihren Geburtsorten lasse, wieder andere empfahlen, daß man sie in einem Landstädtchen einzelnen Familien übergeben, aber unter die Aufsicht eines Inspectors und eines Arztes stellen solle. Es ist nun gewiß nicht zu leugnen, daß bei den Verdammungsurtheilen, welche damals über die Waisenhäuser ausgesprochen wurden, philanthropistischer Eifer großer Unbilligkeit sich schuldig machte. Die Waisenhäuser wurden als Mördergruben, als Lazarethe bezeichnet, in denen die armen Kinder elendiglich verdürben oder doch den Keim der Krankheit für das ganze Leben in sich aufnähmen; man nannte ihre Zöglinge Geschöpfe, die unter liebloser und sorgloser Verwaltung durch Schmutz und Krätze, durch schlechte Kost und geheime Sünden bleiche, abschreckende Gespenster würden, während sie doch zu Christen, zu brauchbaren Bürgern, zu tüchtigen Menschen gebildet werden sollten. Dagegen schwärmte man für die Erziehung auf dem Lande und in wackeren Familien und sah hier überall Bilder der Unschuld, der Einfalt, der Herzensgüte, des stillen Gedeihens. — Anders lag die Sache, wenn, wie in Stuttgart, die Ueberfüllung des Waisenhauses darauf leitete, neben der Erziehung in der Anstalt noch die in zuverläßigen Familien der Umgegend einzuführen. — In den katholischen Ländern ist gerade während des 18. Jahrhunderts manches bedeutende für Waisenpflege geschehen. Großes hat in dieser Beziehung Maria Theresia gethan. (Ausführliches bei v. Geusau, Geschichte der Stiftungen, Erziehungs- und Unterrichsanstalten in Wien 322 ff. und v. Helfert, die Gründung der österreich. Volksschule durch M. Theresia 100 ff. Vgl. auch Rieder, Ign. Parhamers und F. A. Marxers Leben und Wirken. Wien 1872.) Kaiser Joseph II. war den Waisenhäusern wenig geneigt. Nur dem neuen Waisenhause in Prag, das er selbst besuchte, bewies er großes Vertrauen; er sagte beim Abschiede: C'est la première maison de cette sorte, que je trouve en ordre.

Während nun aber im ganzen für die Waisenhäuser eine Zeit der Ungunst gekommen war, begann derjenige, dessen Thätigkeit von epochemachender Bedeutung für Erziehung und Unterricht werden sollte, sein Wirken mit edelster Selbstverleugnung unter den Waisen von Stanz. Und die von Pestalozzi ausgehenden Impulse sind mehrfach auch der Waisenpflege zugutgekommen. Seit den Anfängen unsers Jahrhunderts faßte man immer entschiedener die dabei zu lösende Aufgabe als eine pädagogische auf. Ebendeshalb wurde einerseits die Trennung der Waisenhäuser von Zucht- und Versorgungsanstalten vollständiger durchgeführt (vgl. Schäffer 103 ff.), andererseits aber auch die auf Unterbringung der Waisen in Familien gerichtete Frage mit noch größerem Nachdruck erörtert. Dabei kam es doch auch wieder zu Gründung neuer Waisenhäuser. Aber auch manche schon bestehende Waisenhäuser erhielten damals nicht unbedeutende Unterstützungen. — Von eigenthümlicher Bedeutung war es, daß einer der eifrigsten Freunde Pestalozzis, Wilhelm von Türk, zwei neue Waisenhäuser, das Civilwaisenhaus in Potsdam und das Waisenhaus zu Klein-Glienicke bei Potsdam, begründete und lebensfähig machte (s. Leben und Wirken des Regierungs- und Schulraths W. v. T., von ihm selbst niedergeschrieben, als ein Vermächtnis an die von ihm gegründeten Waisen-

häuser, 1859). — In manchen Städten erhielten sich die Waisenhäuser schon deshalb, weil sie vorzugsweise auf Stiftungen ruhten. Mit besonderer Entschiedenheit ist für die Waisenhäuser der um das Waisenhaus in Hamburg hochverdiente Kröger aufgetreten, dessen auf Waisenpflege bezügliche Schriften großer Beachtung werth sind (vgl. Heppe V. 255 ff.). Aber es lag im Geiste der Zeit, daß überall doch die Staatsregierungen mehr als früher ordnend und regelnd eingriffen. Die für Waisenpflege verfügbaren Mittel wurden unter einheitliche Administration genommen und bei Verwendung derselben doch vorzugsweise die Erziehung der Waisen in Familien berücksichtigt. Es gab indes doch auch Fälle, in denen die Staatsregierungen das freie Walten der Privatwohlthätigkeit als unentbehrlich erkannten, wie z. B. seit dem J. 1845 in Oberschlesien, wo der Hungertyphus Hunderte von Kindern der Eltern beraubt hatte (vgl. Fliegende Blätter aus dem Rauhen Hause 1848, 65 f., 68, 82 ff., 106 ff., 243 ff. und später). Daß in den Rettungshäusern der neuesten Zeit auch Waisenkinder aufgenommen werden, versteht sich von selbst; aber seitdem die Begründung solcher Anstalten als Aufgabe freithätiger Liebe erkannt ist, sind aus den Waisenhäusern mancherlei Elemente ausgeschieden worden, welche sonst in ihnen allein eine gesicherte Stelle hatten. — Große Stadtgemeinden haben freilich auch in der Gegenwart die Fürsorge für die Waisen vor allem als eigene Angelegenheit ansehen müßen. So besonders Berlin. Als hier die Nothwendigkeit erkannt wurde, statt des alten städtischen Waisenhauses ein neues zu erbauen, schuf der Geist der Humanität eine Anstalt, die als Muster gelten kann für alle verwandten Bestrebungen. Im J. 1859 war sie vollendet. Dicht bei Berlin am Rummelsburger See, in freier, gesunder Lage, erheben sich die freundlichen Häuser zwischen Buschwerk und Blumen, auf grünem Rasen, von einer kleinen Hecke umgeben. Das in der Mitte liegende Hauptgebäude enthält Kirche und Festsaal, sowie die Wohnungen des Directors, des Predigers, des Hausvaters und des Arztes, endlich einen Schlaf- und Arbeitssaal für die älteren Mädchen. In einem zweiten Gebäude befinden sich außer der „Kinderstube," in welcher die Mädchen von 14—15 Jahren das Kinderwarten erlernen, Küche, Waschhaus, Lazareth, eine Station für chronisch kranke Kinder, Badezimmer und Maschinenraum. Weiter sind kleine Häuser für Familien von je 50 Kindern eingerichtet, die unter einem Erzieher oder einer Erzieherin und deren Gehülfen stehen, fünf Häuser für Knaben und zwei für Mädchen. Den Unterricht erhalten die Knaben in fünf, die Mädchen in zwei subordinirten Classen. Für die Körperübungen sind ein Turnplatz und eine Turnhalle eingerichtet; am See hat man ein Badehaus und eine Schwimmschule; der große Rasenplatz wird für die Spiele benützt. Die Anstalt umfaßt im ganzen 500 Kinder, von denen jedes der Stadtgemeinde, abgesehen von den Zuschüssen des alten Waisenfonds, einen Aufwand von 115 Thalern verursacht. Die Kinder erhalten den gewöhnlichen Elementarunterricht und werden außerdem zu Arbeiten im Garten und Feld angehalten. Die Hausordnung ist streng, wird aber in humanem Geiste gehandhabt, um in den z. Th. schon sehr verdorbenen Kindern die besseren Gefühle zu erwecken. Wenn die Knaben 14 Jahre zählen, kommen sie in die Lehre, für die Mädchen wird, wenn sie 15 Jahre alt sind, ein Dienst gesucht; aber auch nach der Entlassung bleiben sie noch einige Zeit unter der Aufsicht der Anstalt. Uebrigens versteht es sich von selbst, daß dieses Waisenhaus lange nicht ausreicht, um die der Fürsorge bedürftigen Waisenkinder Berlins unterzubringen; vielmehr müßen durchschnittlich noch 1500—1800 Waisen theils in der Stadt selbst, theils in den Dörfern der Nachbarschaft in Privatpflege gegeben werden, und man hat beobachtet, daß diese Einrichtung namentlich bei den Mädchen sich bewährt. Zur Beaufsichtigung der so vertheilten Kinder und der Familien, welche sie aufgenommen haben, sind besondere Waisenpfleger bestellt.

Sollten wir nun noch besprechen, was außerhalb Deutschlands für Waisenpflege geschehen ist, so würden wir uns vor eine unlösbare Aufgabe gestellt fühlen und auf Gebieten, wo z. Th. ganz andere Verhältnisse gewirkt haben, auf Thatsachen stoßen, die nicht so leicht mit dem, was bisher behandelt worden ist, unter dieselben Gesichtspuncte zu bringen wären. Aber es ist noch deutsche Liebesarbeit, was Georg Müllers Waisenhäuser in Bristol uns vor Augen stellen. Die Engländer bezeichnen es als „das Wunder des Jahrhunderts," was dieser bei ihnen eingebürgerte deutsche Mann mit nie wankender Glaubenskraft ausgeführt hat: ohne eigene Mittel, ohne Anleihen,

ohne künstliche Agitation, ohne Bittgesuche, ja selbst ohne die ihm näher stehenden Kreise wissen zu lassen, daß er der Hülfe zur Fortsetzung seiner Unternehmungen bedürfe, hat er doch durch die Hülfe des Herrn, auf den allein er sich verlassen, die Möglichkeit gewonnen, in der genannten Stadt fünf umfangreiche Waisenhäuser zu erbauen, in denen über 2000 Kinder erzogen werden. — In Bezug auf die uns so nahe Schweiz erinnern wir an die noch immer beachtenswerthe Schrift von Zellweger: „Die schweizerischen Armenschulen nach Fellenbergischen Grundsätzen" (Trogen 1845). Der Verfasser verwirft die Waisenhäuser gänzlich als „Fütterungsanstalten," aber auch die Unterbringung der Kinder bei den Mindestfordernden.

Wir kommen damit zu der Frage zurück, ob Aufhebung oder Erhaltung der Waisenhäuser das Bessere sei. Die Frage ist nun seit einem Jahrhundert lebhaft genug verhandelt worden und doch dürfte eine zu durchgreifender Entscheidung überleitende Beantwortung noch nicht gewonnen sein. (Ueber das Für und Wider vgl. besonders Kröger, Reise durch Sachsen nach Böhmen und Oesterreich. Altona 1840.) Die Stimmen für Aufhebung der Waisenhäuser sind in neuerer Zeit allerdings immer zahlreicher und lauter geworden. Die erfreulichen Erfahrungen, welche man da gemacht zu haben glaubt, wo an die Stelle der Waisenhauserziehung die Pflege der Waisen in Familien getreten ist, ermuthigen zu um so nachdrücklicheren Angriffen auf die alten Institute. Man sagt 1) die Erziehung der Waisen in geschlossenen Anstalten ist sehr kostspielig. So kosteten in Berlin 1867 von den Kindern der großen städtischen Waisenanstalt die in Rummelsburg untergebrachten durchschnittlich 134 Thlr. 11 Sgr., während für die in Familien versorgten durchschnittlich nur 49 Thlr. 20 Sgr. zu berechnen waren. Kaum wird irgendwo in Deutschland ein Waisenhaus das einzelne Kind unter 300 Mark erhalten können. Man weist 2) immer wieder, ohne die großen Verbesserungen, welche in den äußeren Einrichtungen der Waisenhäuser herbeigeführt worden sind, zu beachten, auf die Mängel der leiblichen Pflege und auf die große Sterblichkeit hin, die man in manchen Waisenhäusern wargenommen hat, während man doch auch wieder die Verwöhnung beklagt, zu welcher die aus dürftigen Verhältnissen herausgehobenen und späterhin wieder in beschränkte Lebenslagen eintretenden Kinder durch Erziehung in den Waisenhäusern kommen. Man erinnert 3) an die sittliche Ansteckung, welche in Scharen von Kindern, die nicht selten schon mit schlechten Gewohnheiten und Neigungen eintreten, bei aller Wachsamkeit so leicht von dem einen auf das andere sich überträgt. Man hebt 4) den Mangel an Anstelligkeit hervor, den man so häufig bei den aus Waisenhäusern Entlassenen warzunehmen habe.*) Um so eifriger hat man nun die Erziehung der Waisen in Familien empfohlen. Dabei hat man nicht nur alles hervorgehoben, was überhaupt zu Gunsten der Familienerziehung spricht, sondern auch hinzugefügt, daß im Familienleben die Bildung des Kindes eine vielseitigere und zugleich seiner Individualität entsprechendere werde. Zur Unterstützung solcher Urtheile hat man dann auf die günstigen Resultate hingewiesen, welche überall da hervorzutreten scheinen, wo die Staatsbehörden die Versorgung der Waisen in Familien als ihre Aufgabe angesehen haben. Diese Behörden selbst äußern sich oft wieder in hohem Grade befriedigt und scheinen nicht leicht Mangel an Familien zu haben, welche Waisenkinder aufzunehmen bereit sind und bei Erziehung derselben sich bewähren. — Daß diejenigen, welche für Erhaltung der Waisenhäuser sind, ihrerseits starke Bedenken gegen diese Familienerziehung haben, darf nicht Wunder nehmen. Es wird

---

*) Das 152. Heft der „Nachrichten von dem Kgl. Waisenhause in Stuttgart" beschäftigt sich mit mehreren von Gegnern der Waisenhäuser erhobenen Vorwürfen, einmal mit dem, daß die Kinder es darin zu gut haben — freilich, sie werden gut gekleidet und genährt, denn eben in dem alten Nothstand will man sie nicht lassen; dann, sie seien verstockt von Charakter, weil man im Waisenhause die kindliche Fröhlichkeit unterdrücke — allein das läge nicht in der Einrichtung an sich, sondern wäre ein Uebelstand des einzelnen Hauses, für das man die Leiter nicht weise oder nicht glücklich gewählt hätte; außerdem mögen diejenigen, welche so klagen, manchmal ihrerseits an dem herzlichen Entgegenkommen es fehlen lassen, welches einem schüchternen Knaben das Herz aufschließt; endlich sollen sie naschhaft sein — als ob diese Versuchung den Kindern eines Waisenhauses näher läge als andern; so etwas kann nur etwa durch thörichte Freunde, Verwandte ꝛc. verschuldet werden, welche trotz aller Aufmerksamkeit von Seiten des Hauses den Kindern verbotene Geschenke zustecken.

mit Recht 1) daran erinnert, daß die Familien, welche Waisen aufnehmen, diesen zunächst doch fremd sind, daß sie oft durch äußerliches Interesse (das Kostgeld) bestimmt werden und selten diejenige Bildung besitzen, welche doch zur Lösung einer schwierigen pädagogischen Aufgabe erforderlich zu sein scheint. Es wird 2) die Frage erhoben, ob es denn wirklich so leicht sei, für eine größere Anzahl von Waisen wahrhaft zuverläßige Familien zu finden, Familien, denen die Erziehung eines Waisenkindes Gewissenssache sei, oder ob man nicht oft deshalb mit den getroffenen Dispositionen zufrieden sei, weil man eben keine Klage vernehme, sondern in den Berichten alles nach Wunsch dargestellt finde. Es wird 3) darauf hingewiesen, daß die doch durchschnittlich armen Familien, welche Waisen in Pflege nehmen, wenn sie in größeren Städten wohnen, meist entlegene, oft auch feuchte und dumpfe Wohnungen miethen müßen, in denen das physische Wohl ihrer Pfleglinge gefährdet ist, daß wiederum die auf dem Lande lebenden Pflegfamilien den Kindern gerade das, was sie dort am leichtesten zu haben scheinen, reine und frische Luft, zumal im Winter, am wenigsten gönnen. Es wird 4) geltend gemacht, daß die Wohlfeilheit bei der Waisenpflege nicht so in erster Linie hervorgehoben werden sollte, da das Wohlfeilste gewöhnlich auch das Schlechteste ist und in den Vortheilen, welche die Erziehung einer geschlossenen Anstalt bietet, doch eine beachtenswerthe Compensation zu liegen scheint. Es wird endlich 5) bemerkt, daß die Aufsicht der leitenden Behörden über die in so vielen Familien untergebrachten Kinder und über diese Familien selbst selten eine durchgreifende und das Einzelne im Auge behaltende sein kann und Schlimmes nur dann verhütet, das mögliche Gute nur dann gesichert wird, wenn, wie in Magdeburg, die Waisen in zuverläßigen Männern und Frauen besondere Hüter haben, welche die Stelle der Eltern vertreten und für Unterbringung in geeigneten Familien Sorge tragen; dazu aber gehören zahlreiche persönliche Kräfte, die sich um Gottes willen dem Gemeinwohl in dieser Beziehung widmen. — In dem so Zusammengefaßten liegt im Grunde schon das Meiste, was sich zu Gunsten der Waisenhäuser sagen läßt. Man hat doch bei diesen Verhandlungen oft den Fehler begangen, daß man auf der einen Seite das in der Wirklichkeit Unerfreuliche fast allein beachtet und vom Einzelnen rasch auf das Ganze geschlossen, auf der andern Seite willkürlich ausgeputzte Ideale aufgestellt hat, wie man auch das Urtheil über die gegenwärtigen Zustände nach den Thatsachen einer weit zurückliegenden Vergangenheit nur allzugern bestimmt hat. Im allgemeinen scheint immerhin die Waisenhauserziehung schon durch die Concentration der Mittel und Thätigkeiten, durch die Uebersichtlichkeit und Gleichmäßigkeit der Verwaltung und Leitung, durch die von klaren pädagogischen Grundsätzen bestimmte Behandlung auch des Einzelnen Bürgschaften des Gedeihens zu bieten, die von der andern Seite her nicht ebenso gewiß zu erlangen sind. — Eine Vergleichung der Wirksamkeit und der Erfolge auf beiden Seiten, die überall da möglich ist, wo wegen der Menge der zu versorgenden Kinder neben der Waisenhauserziehung auch Familienerziehung nothwendig ist, hätte im Grunde schon längst zu einem abschließenden Urtheil führen können (etwa nach der übersichtlichen Darstellung der Resultate der Rettungsanstalten oben S. 564). Wir beziehen uns hierbei auf dasjenige, was im 151. Stück der „Nachrichten von dem Kgl. Waisenhaus in Stuttgart" (1867) enthalten ist. In Stuttgart ist aber das Verhältnis so, daß, während im Waisenhause (im Jahr 1877) 174 Knaben zu verpflegen waren, zur Erziehung in die benachbarten Landgemeinden 144 Knaben gegeben wurden, und hierbei wird nun sorgfältig erwogen, welche Kinder man besser in der Anstalt behält, welche besser auf das Land schickt, wie man auch wieder durch Berathung mit den Pfarrern und Schullehrern der Gemeinden, in denen Waisen Unterkommen finden, eine Bürgschaft für den Erfolg zu gewinnen sucht. Wie schwierig es aber ist, für die Waisen aus der großen Zahl derjenigen Familien, welche zur Aufnahme von Waisen bereit sind, wirklich geeignete herauszufinden, das wird in diesen Nachrichten besonders hervorgehoben. — Bei billiger Abwägung aller Momente könnte man schließlich in der Ueberzeugung sich einigen, daß eine Combination, wie sie dort und in neuerer Zeit auch anderwärts durchgeführt ist, das Zuträglichste sei. Zwar wenn eine große Stadt sich bloß die Aufgabe stellt, ihre eigenen Waisen zu versorgen, so mag die Vertheilung derselben in ländliche Familien am zweckmäßigsten sein, damit sie aus der vergifteten Atmosphäre, welcher sie etwa angehörten, ganz herauskommen. Soll aber für die Waisen einer ganzen Land-

schaft gesorgt werden, so wird die eben besprochene Combination sich empfehlen. Daß die ausschließliche Unterbringung in Familien dem Bedürfnis nicht genügt, geht aus der Thatsache hervor, daß so viele Rettungshäuser entstehen, deren Kinder ebenfalls guten Familien anzuvertrauen sonst so nahe läge. — Eine andere Frage ist die, ob es besser sei, die Waisenhäuser selbst in der Stadt oder auf dem Lande zu gründen. Die Beantwortung derselben wird hauptsächlich davon abhängen, ob man die Kinder für eine ländliche Beschäftigung oder für ein Gewerbe erziehen will; für das erstere erhalten sie natürlich auf dem Lande, für das zweite in einer Stadt reichlichere Anschauungen und bessere Vorbereitung. In Stuttgart pflegen die Meister größeres Gewicht darauf zu legen, Knaben aus dem städtischen Waisenhause zu erhalten, nicht Landzöglinge, weil die ersteren viel anstelliger seien.

Nach diesen vorzugsweise geschichtlichen Bemerkungen wird es angemessen sein, über die Einrichtung der Waisenhäuser noch einiges anzuknüpfen. Wir werden freilich auch hierbei immer wieder auf frühere Verhältnisse zurückzugehen haben. — Was zuerst die bei den Waisenhäusern eingeführte Oberaufsicht anlangt, so ist dieselbe natürlich eine sehr verschiedene gewesen, ja nachdem städtische Behörden oder einzelne Stifter und Gemeinschaften die Curatoren zu bestellen hatten, und eine andere wieder, wo die Staatsregierungen unmittelbar eingriffen. Als am Waisenhause zu Bunzlau 1758 Ernst Gottlieb Woltersdorf durch königliches Rescript zum Waisenvater und Director bestellt wurde, traten zugleich zwei von den schlesischen Landständen gewählte Curatoren ein, welche in Gemeinschaft mit ihm das Beste der Anstalt nach allen Seiten berathen und fördern sollten, und da haben denn auch sogleich die beiden ersten, die Freiherren von Richthofen und von Grunfeld, mit dem rührendsten Eifer ihrer Aufgabe zu genügen gesucht, indem sie einerseits durch Fürsprache bei Behörden und Privaten, wie durch eigene Darlehen, Spenden und Vermächtnisse die Anstalt sicher zu stellen suchten, andererseits durch einsichtsvolle Rathschläge und strengere Verwaltung das Gedeihen derselben förderten. Anders gestalteten sich die Dinge, als dieses Waisenhaus 1803 unter die unmittelbare Aufsicht der Staatsregierung gestellt wurde; denn seitdem waren für die pädagogischen Angelegenheiten desselben das Oberschulcollegium in Berlin und für die ökonomischen Verhältnisse die Oberrechnungskammer die höchste Instanz (Stolzenburg 51 f. und 179 f.).

Als unmittelbare Vorgesetzte der Kinder erscheinen bei den älteren Waisenhäusern überall Waisenväter (Kinderväter) und Waisenmütter (Kindermütter). Ihre Aufgabe wurde aber oft als eine ganz äußerliche gefaßt. Von wirklich pädagogischem Wirken konnte zuweilen auch da nicht die Rede sein, wo sie die Andachtsübungen zu leiten hatten. Es ist darum auch kein Wunder, daß bei der Wahl derselben mehr äußerliche Rücksichten entschieden. Aber die neuere Zeit hat mehr und mehr die Nothwendigkeit erkannt, pädagogisch gebildete Männer zu solchen Functionen zu berufen. Früher war die pädagogische Einwirkung vorzugsweise Sache des für den Unterricht angestellten Lehrers, der doch auch, weil meist ein junger unerfahrener Candidat, selten mit sicherer Hand eingriff. Den Erfolg des pädagogischen Wirkens hemmte in vielen Fällen auch der öftere Wechsel der Präceptoren, da ihre Besoldung ebenso gering, als ihre Mühe groß war. Es versteht sich übrigens von selbst, daß in größeren Waisenhäusern ein Lehrer nicht ausreichte; aber die neben dem Hauptlehrer (Oberlehrer) stehenden Adjuncten waren noch weniger zuverläßig, wurden auch noch schlechter besoldet und wechselten deshalb noch häufiger. Oft wohnten die Lehrer als bloße „Stundenlehrer" gar nicht im Waisenhause und übten dann nur einen sehr beschränkten pädagogischen Einfluß aus. Wie sehr diese Verhältnisse sich geändert haben, seitdem man in den Waisenhäusern die Erziehung mit vollem Ernste zur Aufgabe sich gemacht hat, braucht nicht erst gesagt zu werden. — Das sonstige Hauspersonal war schon in den älteren Waisenhäusern, für welche die Handarbeiten der Zöglinge und der daraus zu erlangende Nutzen Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit waren, hier und da sehr bedeutend. Einzelne hatten ihren besonderen Geistlichen und ihren besonderen Arzt und neben Lehrern auch Lehrerinnen.

Die Einkünfte der Waisenhäuser sind nach Verschiedenheit der Zeit von sehr verschiedener Art gewesen. Es kommen hierbei 1) Stiftungen und Legate in Betracht. Eine Reihe von Waisenhäusern verdanken reicheren Stiftungen ihre Entstehung, oder

sie sind nach und nach durch größere und kleinere Legate zu festern Fundamenten gelangt. In dieser Beziehung ließen sich Thatsachen der erfreulichsten Art anführen, und gerade auch aus neuerer Zeit. Ohne solche Förderungen ist kaum irgendwo ein Waisenhaus geblieben. Es ist klar, daß die Verwaltung der so gewonnenen Capitalien, sofern sie nur eine gewissenhafte war, für den Bestand der einzelnen Waisenhäuser von höchster Wichtigkeit sein mußte und in manchen Fällen die Interessen derselben den größten Theil des Bedarfs im allgemeinen oder doch für besondere Zwecke (Bekleidung, Unterstützung der zu Entlassenden ꝛc.) decken konnten. Andere Waisenhäuser gelangten 2) zu Grundbesitz und sahen sich so besonders gut gestellt. Eine größere Zahl derselben ist freilich vorzugsweise 3) durch milde Gaben, die in vielen Fällen nur einmalige, aber nicht selten auch regelmäßig wiederkehrende waren, zu fester Begründung und gedeihlicher Entwicklung gelangt. Zu jenen gehören z. B. Geschenke fürstlicher Besucher, aber auch die kleinern Spenden, welche in die öffentlich aufgestellten Büchsen und „Sparhafen" eingelegt wurden; zu diesen rechnen wir besonders auch die Haus- und Kirchencollecten und die Sammlungen, welche bei den alljährlich an bestimmten Tagen sich wiederholenden Umzügen der Waisenkinder von diesen selbst gemacht wurden.*) Beachtenswerth ist es, daß die milden Gaben, bis in die Mitte des vorigen Jahrhunderts an manchen Orten sehr reich, in den spätern Zeiten dieses Jahrhunderts fast ganz aufhörten. Uebrigens spendete der Wohlthätigkeitssinn in früherer Zeit den Waisenhäusern auch Nahrungsmittel, Kleidungsstücke, Holz, Geräthe ꝛc. Als besonders wichtig galten aber früherhin 4) die Erträge der von den Waisen gefertigten Arbeiten oder auch mancher in freierer Weise mit den Waisenhäusern verbundenen Industrie. Bei jenen Arbeiten war das Bestreben vor allem darauf gerichtet, dem Hause Hülfsmittel zu schaffen; wenig dachte man an das Bildende der Arbeit oder an die so heilsame Gewöhnung zu nützlicher Gewerbsthätigkeit. Einzelne Waisenhäuser huldigten so sehr dem Nützlichkeitsprincip, daß sie die Kinder den Unternehmern zu einer fast grausamen Ueberspannung der Kräfte überließen. Und doch war der Gewinn gerade in solchen Fällen ein sehr mäßiger, weil jene Unternehmer vor allem ihren eigenen Vortheil suchten. Eine rühmliche Ausnahme machte in dieser Beziehung das Waisenhaus zu Halle, wo zwar auch mit Wollarbeiten der Anfang gemacht worden war, aber Franckes Warnehmung, daß der Fabrikgeist der dabei angestellten Leute sich bemächtigt habe, sofort

*) In manchen Städten kamen bei den Umzügen gedruckte Berichte oder auch fromme und pädagogische Paränesen mit Liedern zur Vertheilung, und es ist anzunehmen, daß so manche gute Wahrheit über Erziehung ꝛc. in weitere Kreise gebracht wurde. In Stuttgart besteht die Sitte des Umzugs seit vielen Jahren. Ursprünglich geschah er, um den Kindern die Feier eines Maienfestes zu ermöglichen. Die Gaben aus den Häusern kamen aber so reichlich — es darf keine Straße übergangen werden, gerade die Bewohner der ärmsten Stadtviertel warten darauf und würden sich verletzt fühlen, wenn man sie übergehen wollte — daß ein bedeutender Ueberschuß übrig blieb. Der Ueberschuß fließt in den Sparhafen der Kinder. Ebenso fließen viele Beiträge besonders in diesen bei dem Austragen der Waisenhausberichte am Anfang des Jahrs, oder sie werden auch zur Disposition der Vorsteher oder zur Unterstützung armer Lehrlinge gegeben, weniger für das Haus, seitdem die Anschauung sich geltend gemacht hat, das Haus sei eben eine Staatsanstalt, für die ja doch der Staat zahlen müße, und nicht mehr ein pium corpus. Auch bei den Hochzeitsmahlen pflegt bis jetzt eine Büchse für das Waisenhaus herumzugehen. — Das Sparhafeninstitut ist eine nachahmungswürdige Einrichtung. Die Geschenke, die den einzelnen Kindern gegeben werden, kommen einem jeden in sein Sparkäßlein, aus dem es kleinere Bedürfnisse für sich bestreitet; haben sie eine bestimmte Summe, zwei Mark erreicht, so kommen sie in den großen Sparhafen. Diejenigen Gaben, welche für die Kinder zusammen bestimmt sind, werden am Ende des Jahres unter alle gleich vertheilt und in den großen Sparhafen gelegt. Zu diesem Zweck ist ein Sparhafenbuch angelegt, in welchem jedes sein besonderes Blatt hat. Das Geld wird angelegt und jedem sein Guthaben verzinst und verwaltet bis zu seiner Volljährigkeit, wo es ihm dann ohne irgend einen Abzug verabfolgt wird. Aus seinem Guthaben können in Nothfällen, wenn es aus der Lehre ist, Zuschüsse gegeben werden; oft und viel werden solche Bedrängten ins Ausland geschickt; auch Erspartes kann in den Sparhafen eingelegt werden. Es giebt das für Mädchen eine oft erkleckliche Mitgift zur Heirat, den Knaben einen Zuschuß beim Beginn ihres Geschäfts. Auch dieses Institut ist ein Band, das die Angehörigen noch lange an das Haus bindet. Waisenhausnachrichten Heft 148.

zur Beseitigung dieser Arbeiten führte.*) Zu Zeiten ergaben sich 5) durch außerordentliche Veranstaltungen Einkünfte, die immerhin ins Gewicht fielen, aber dem ernsteren Beurtheiler nicht durchweg erfreulich sein konnten. Hierhin dürften musikalische und theatralische Aufführungen oder auch Redouten zum Besten von Waisenhäusern zu rechnen sein. Unbedenklich war es, wenn in Frankfurt a. M. schon 1716 zum Besten des Waisenhauses ein Oratorium aufgeführt wurde. Merkwürdig und für den Erfolg von großem Belang war die Aufstellung von Lotterien (Glückshafen) zum Vortheile von Armen- und Waisenhäusern (Schäffer 44 u. 94 f.). Mit religiösen Vorstellungen besonderer Art dürfen wir es in Verbindung bringen, daß man so lange Waisenkinder am Glücksrade anderer Lotterien in Thätigkeit gesetzt hat, natürlich gegen Gewährung von Gratificationen. Es gehört in denselben Kreis, daß man in den Waisenhäusern gern auch Fürbitten ihrer Pfleglinge zum Besten von Kranken und Sterbenden gegen kleine Gebühren bestellte oder auch bei vornehmen Begräbnissen die Theilnahme der Waisenkinder, wieder gegen Bezahlung, verlangte. In manchen Fällen floßen auch die für Dispensationen und Permissionen oder als Strafe zu zahlenden Gelder den Waisenhäusern zu. In neuerer Zeit hat nicht selten die Fürsorge der Landesbehörden zur Erhaltung der Waisenhäuser das Beste zu thun gehabt. Von ihnen sind auch manche schwere Gebrechen in der Verwaltung derselben abgestellt und manche halb verschüttete Quellen wieder aufgeschlossen worden.

In den älteren Waisenhäusern war die Mischung der Pfleglinge oft eine seltsame. Denn da bei ihnen vor allem die Versorgung derjenigen Kinder in Frage kam, welche in ihrer Hülflosigkeit sonst der Bettelei sich hingeben mußten und sittlich verwildern konnten, so nahm man neben den Verwaisten auch Findlinge, Soldatenkinder und solche auf, deren Eltern nicht aufzufinden oder verkommen waren. Daneben hatte man Kinder, die auf Rechnung von Wohlthätern unterhalten wurden, und in manchen Waisenhäusern war die Zahl der Kostgänger, für welche Gemeinden und Corporationen bezahlten, ziemlich groß. In denjenigen Waisenhäusern, welche höheres Vertrauen einflößten, suchte man auch für Kinder aus äußerlich günstigen Verhältnissen Aufnahme. Die meisten Waisenhäuser nahmen Knaben und Mädchen auf; doch dürfte aus naheliegenden Gründen (vgl. Stuttgarter Nachrichten 151. St.) die Zahl der letztern in der Regel bedeutend geringer gewesen sein, als die der ersteren.

Schon hieraus ist zu erkennen, daß die Bedingungen der Aufnahme sehr verschieden sein konnten. Im großen Waisenhause zu Amsterdam, dessen oben gedacht wurde, sollten nur solche Kinder aufgenommen werden, die in rechter Ehe erzeugt worden und deren Eltern 12 Jahre (später 7 Jahre) Bürger gewesen. Das Hamburger Waisenhaus konnte nach der Stiftungsurkunde von 1609 aufnehmen: eheliche Kinder von Bürgern und Einwohnern der Stadt, sowie solche, welche durch nachträgliche Verheiratung der Eltern legitimirt worden, außerdem solche, die von ihren Eltern böslich verlassen worden; dagegen sollten Kinder, deren Eltern mehr als 150 Thaler hinterlassen oder welche wohlhabende Verwandte hatten, falls diese nicht die Kosten des Unterhalts erstatten wollten, keine Aufnahme finden. In Städten und

---

*) Es liegt viel daran, daß die Beschäftigung der Kinder richtig geordnet sei. Es darf nicht gearbeitet werden, nur damit nicht müßig gegangen, aber auch nicht nur, damit etwas erworben werde. Es muß zur Arbeit, aber auch durch die Arbeit erzogen werden. Die Kinder müßen verstehen, daß die Arbeit einen ernsten Zweck hat, und zwar sowohl für ihre eigene Zukunft, als auch um dem Hause zu dienen. So werden im Waisenhause zu Stuttgart viele Arbeitszweige betrieben: Die kleineren Knaben lernen stricken: sie stricken die Strümpfe für die Knaben; im Sommer sägen die Knaben den Holzbedarf und die Arbeit geht mit Lust. Andere schneidern — sie haben die vielen Wunden zu heilen, welche die Woche über gerissen werden, und mögen dabei auch lernen, daß es Arbeit kostet. Es ist ein eigener Schneider dazu im Hause angestellt, der auch die Kleider für das Haus zu fertigen hat. Wieder andere treiben Buchbinderei: sie fertigen die Hefte für das Haus; sie machen auch Hefte und Briefcouverte nach auswärts (der Ertrag fließt in den Sparhafen der Kinder). Die stärksten kommen zur Schreinerei, Dreherei u. dgl. und befriedigen ihrerseits manche Bedürfnisse, auch nach auswärts. Bei der Einweisung zu einer Arbeit wird zunächst die eigene Wahl, dann aber auch der Beruf, dem sich einer zuwenden will, berücksichtigt; sie ist eine Vorbildung für denselben. Für die Schreinerei ist ein eigener Schreiner aufgestellt.

Landschaften, welche entschieden katholisch oder protestantisch waren, durften lange nur Kinder der herrschenden Confession zugelassen werden; dagegen gestattete man in Frankfurt a. M. Kindern aller christlichen Confessionen den Eintritt. Andere Aufnahmebedingungen bezogen sich auf das Alter. In Amsterdam sollten nur solche Kinder aufgenommen werden, welche das 9. Lebensjahr noch nicht erreicht hätten. Für das Hallische Waisenhaus galt als Regel, daß Verwaiste nicht vor dem vollendeten 10. und nicht nach dem 12. Jahre zugelassen werden sollten. In andern Waisenhäusern nahm man das vollendete 6. Jahr als Termin an. An vielen Orten fand (und findet) jährlich nur einmal Aufnahme statt. Fast überall gieng der Aufnahme eine körperliche Untersuchung voraus: seltener hielt man eine besondere Aufnahmeprüfung und Probezeit für nothwendig. Den Act der Aufnahme mit einer gewißen Feierlichkeit zu vollziehen, mußte da, wo ein bestimmter Tag ein ganzes Häuflein neuer Pfleglinge herbeiführte, von selbst sich empfehlen.

Die Wohnräume, welche den Waisenkindern sich öffneten, sind natürlich von sehr verschiedener Art gewesen. Eine Opulenz, wie sie die Waisenhäuser in Amsterdam darstellten, eine Solidität und Zweckmäßigkeit vereinigende Ausstattung, wie sie einzelne in neuester Zeit erbaute Waisenhäuser auszeichnet, haben nur wenige der übrigen aufweisen können. Gar manche sind ja aus sehr geringen Anfängen emporgestiegen; aber man wird immerhin sagen dürfen, daß im ganzen auf keinem andern Gebiete der Wohlthätigkeit so viel stattliches gebaut und eingerichtet worden ist. Manche Waisenhäuser erhielten ihre besonderen Kirchen; jetzt erscheinen auch Gärten und Spielplätze, Turnhallen und Turnplätze überall als nothwendiges Zubehör. Drängte man früher eine übergroße Zahl von Kindern in denselben Räumen zusammen, so hat später auch in dieser Beziehung pädagogische Einsicht und Erfahrung das Rechte herbeigeführt. Besondere Einrichtungen mußten da als nöthig erscheinen, wo Knaben und Mädchen neben einander Pflege fanden. Erlaubten es die Mittel, so schied man beide Geschlechter, indem man getrennte Flügel aufführte oder zwei in mancherlei Art doch verbundene Häuser baute. Aber es fehlte auch niemals an Stimmen, welche eine strengere Trennung der Geschlechter für unpädagogisch erklärten. Man wies auf den bei solcher Trennung entstehenden Uebelstand hin, daß Knaben und Mädchen sich nicht gegenseitig abschleifen, während späterhin eine um so größere Hinneigung zum andern Geschlechte hervortrete, je schroffer vorher die Scheidung gewesen. Dabei ließ sich die Besorgnis vor Vergehungen, welche ohne solche Scheidung in der Anstalt selbst eintreten könnten, durch die Erklärung zurückweisen, daß eine gewissenhafte Aufsicht das Schlimme fern halten würde. Von zweifelhaftem Werthe scheint uns in dieser Sache die Hinweisung auf das Familienleben zu sein, in welchem man ja auch Geschwister von beiderlei Geschlecht nicht ängstlich von einander entfernt halte (Schäffer 112). — Aber gewiß bedenklich war es, wenn man in manchen Waisenhäusern wegen Raummangels zwei Kinder in demselben Bette schlafen ließ.

Kaum bedarf es der Bemerkung, daß in Waisenhäusern Reinlichkeit besonders wichtig ist. Die z. Th. aus Noth und Elend herausgekommenen Kinder müßen durch Sauberkeit alles dessen, was sie nun umgiebt, zu dem wohlthuenden Gefühle gebracht werden, daß sie in einen besseren Zustand versetzt sind. Um so leichter wird man sie dann bestimmen, daß sie sich selbst reinlich halten. In jedem Falle müßen sie dazu fort und fort angeleitet werden. Es ist bekannt, daß man es damit früher nicht gerade sehr ernst genommen hat; aber in neuerer Zeit wird wohl überall darauf gehalten, daß an jedem Morgen die gehörigen Waschungen stattfinden, daß am Schlusse der Woche ein Waschen des ganzen Oberkörpers und der Füße (während der Winterzeit in geheizten Räumen) zur Ordnung des Hauses gehört, daß im Sommer, wo es irgend thunlich ist, die Knaben regelmäßig ihre Flußbäder haben, die Mädchen sonstige Badeanstalten benützen, daß zu gewißen Zeiten besonders auch Reinigung des Kopfes verlangt wird, daß außerdem regelmäßiges Wechseln der Wäsche u. dgl. eingeführt ist. Weiterhin versteht es sich von selbst, daß die Kinder Wäsche und Kleider, Geräth in Wohn- und Lehrzimmern, Bücher und Hefte reinlich halten.

Für die Bekleidung der Waisenkinder wurde in früherer Zeit nur selten so gesorgt, daß nicht grobe Uebelstände vorgekommen wären. Man wählte das Billigste und beschränkte die Kinder auf éine Kleidung, welche sie an Sonn- und Festtagen wie

an Wochentagen, im Hause und bei Ausgängen tragen mußten; aber man hatte doch auch nicht selten einen besonderen Schneidermeister im Hause, der, wie er für die Herstellung der Kleidungsstücke sorgte, so auch an gewißen Tagen die Knaben zu sich rief und nachsah, ob an ihren Kleidern etwas auszubessern wäre; bei den Mädchen besorgten dies die Hausmeisterinnen oder Kindermütter. An vielen Orten erkannte man übrigens bald die Nothwendigkeit, den Kindern einen besondern Sonntagsanzug zu gewähren; auch kamen zu den Hosen aus Zwillich für die rauhere Jahreszeit andere aus Tuch, und neben leinenen Strümpfen gab man wollene. Aber seltsam genug war fast immer die Art der Bekleidung, durch welche die Waisenkinder von andern sich unterscheiden sollten. Die Waisenhäuser der Gegenwart sorgen für Bekleidung viel zweckmäßiger und haben auch schon zu erwägen gehabt, ob eine besondere Tracht angemessen sei.*)

Auch der Beköstigung widmete man in älterer Zeit die erforderliche Aufmerksamkeit nicht; während es vorkam, daß die oberen Hausbeamten sich stattlich nährten, hatten die niederen Offizianten über kärgliche und unsaubere Kost zu klagen, und die Kinder waren in solchen Fällen womöglich noch schlechter bedacht. Besonders zu rügen war dann auch die Vernachläßigung der Kranken, denen stärkende Speisen und Getränke vorenthalten wurden. Das gelegentliche Eingreifen der Behörden führte selten zu wirklicher Abhülfe, häufig aber zu ärgerlichen Zänkereien zwischen Vorgesetzten und Untergebenen oder auch zwischen den letzteren selbst. Die aufgestellten Speiseordnungen kamen nur ausnahmsweise zu regelmäßiger Ausführung. Daneben begieng man oft den Fehler, daß das zur Beköstigung Dargebotene durch das beständige Einerlei — man sah weniger auf Nahrhaftigkeit und Schmackhaftigkeit als auf Wohlfeilheit — den Kindern widerwärtig wurde und, da jedes andere daneben als ein Genuß erschien, zum Naschen verleitete. Noch in neuerer Zeit hat es Waisenhäuser gegeben, die im Sommer den Kindern mehrmals wöchentlich nur Salat und Brot reichten. Erst spät scheint man in manchen Anstalten zu der Einsicht gelangt zu sein, daß doch auch nach dem verschiedenen Lebensalter der Kinder die Beschaffenheit und das Maß der Kost ein verschiedenes sein müße. In denjenigen Waisenhäusern, welche Kostgänger aus wohlhabenderen Familien aufnahmen, bereitete man diesen lange einen bessern Tisch, was den übrigen Kindern als eine Bevorzugung und somit als drückend erscheinen mußte. Aber in der Ordnung war es, wenn den Einzelnen untersagt war, für eigenes Geld sich Speise zu kaufen oder auch von den Angehörigen sich schicken zu lassen.

Eine besonders schwere Anklage hat sich gegen die Gesundheitspflege der älteren Waisenhäuser gerichtet. Manche Krankheitsformen waren kaum irgendwo so heimisch als in den Waisenhäusern, und die Krätze galt als ein unausrottbares Uebel. Gewiß darf man sagen, daß grobe Unterlassungssünden begangen worden sind. Es fehlte neben der Reinlichkeit lange Zeit fast überall auch an geordneten körperlichen Uebungen. Man beschränkte sich auf Spaziergänge, die darin bestanden, daß die Kinder in geschlossenem Zuge ausgeführt wurden; freie Bewegung und heiteres Spiel blieb ihnen meist versagt, wenn nicht wohlthätige Menschen zu Zeiten ihnen einen besonderen Freudentag bereiteten. Auch die Anregungen des Philanthropinismus wirkten in dieser Beziehung zunächst noch wenig. In Frankfurt a. M. ordnete man erst 1815 gymnastische und militärische Uebungen für die Waisenknaben an; dasselbe geschah um dieselbe Zeit in Bunzlau. Seitdem ist aber wohl in allen Waisenhäusern zu voller Anerkennung gelangt, was Schwarz gesagt hat: „Wenn ihr den Kindern ihr freies Jauchzen, Laufen und Lärmen nehmt, so nehmet ihr der jugendlichen Fröhlichkeit ihre Nahrung, und ihr bedenkt wohl nicht, daß ihr dadurch euren Kindern Leben, Kraft und Liebe zerstört.“ Jetzt rechnet man namentlich das Turnen überall zu den nothwendigen Dingen. — So ist nun auch die Krankenpflege in den Waisenhäusern eine den strengeren Anforderungen entsprechende geworden. Man wird sagen dürfen, daß man bereits im 17. und 18. Jahrhundert manches in solcher Beziehung nöthige oder wün=

*) In Stuttgart hält man gleichmäßige Tracht für zweckmäßig, weil für viele gleich gesorgt und kein Unterschied gemacht werden soll. Zugleich ist's eine Uniform zu Ehren getragen, die das Waisenkind überall zu freundlicher Aufnahme empfiehlt, aber auch ein Hüter, daß sie wo sie sind, sich in Ordnung halten, weil sie erkannt werden.

schenswerthe gethan, daß man besondere Krankenstuben eingerichtet, Aerzte und Krankenwärter bestellt, Heilmittel dargeboten, selbst Badecuren möglich gemacht hat; aber es ist doch zuweilen das Nothwendigste unterlassen worden.

Manche eigenthümliche Verhältnisse bildeten sich in denjenigen Waisenhäusern, welche durch Alumnate und Pensionate erweitert wurden. So hatte man in Bunzlau drei Classen von Zöglingen: eigentliche Waisenknaben, Alumnen oder Freischüler, Kostgänger oder Pensionäre; später kamen auch Schüler aus der Stadt hinzu. Es versteht sich von selbst, daß solche Anstalten das ihnen zugewandte Vertrauen auch durch einen besseren Unterricht, der doch den Waisenkindern mit zugute kam, zu rechtfertigen suchten.*)

Dies leitet uns zum Unterricht der Waisenhäuser hinüber. In den älteren Waisenhäusern galt der Unterricht lange als Nebensache. Er war deshalb sehr dürftig und meist in den Händen junger und unerfahrener Lehrer, die ihren Dienst oft nur als Sache bitterer Noth ansahen und die erste Gelegenheit ergriffen, in eine andere Lebensstellung überzugehen. Sie waren ja auch für schwere Arbeit schlecht bezahlt und sollten obendrein neben der Lehrthätigkeit noch mancherlei andere Mühewaltung sich gefallen lassen. Wo Knaben und Mädchen vereinigt waren, stellte man wohl zwei Lehrer, für die Mädchen, deren Unterricht übrigens besonders dürftig war, auch eine Lehrerin an. In bedenklicher Weise trennte man zu Zeiten Unterricht und Erziehung, indem man die letztere den Hausvätern und Hausmüttern zuwies, während die Lehrer eben nur unterrichten sollten. Zu fester Classenordnung kam es an manchen Orten auch ziemlich spät. Hier und da leitete die Menge der zu unterrichtenden Kinder auf besondere Erleichterungsmittel, welche uns an die Lancastersche Methode erinnern (Heppe V. 230 f.). — Aber der Unterricht der Waisenhäuser gewann in weiten Kreisen eine andere Gestalt, als A. H. Francke sein großes Werk begonnen hatte. Die von ihm aufgestellten Normen fanden um so mehr Geltung, je größer die Anzahl derer war, welche von dem hallischen Waisenhause als Inspectoren und Lehrer in andere Waisenhäuser übergiengen. Da erweiterte sich der Unterricht, indem er zugleich lebendiger wurde. Ueber dem Elementarunterrichte baute sich humanistischer und realistischer auf, und durchweg erkannte man die Nothwendigkeit, den Unterricht methodisch zu behandeln und von Stufe zu Stufe wirksamer zu machen. Auch mit kleineren Waisenhäusern verbanden sich hier und da Schulen von 4, 5, 6 Classen, welche selbst für die Universitätsstudien eine ausreichende Vorbildung zu geben versuchten (vgl. z. B. für Bunzlau Stolzenburg 118—130). Später wirkte auf den Unterricht protestantischer Waisenhäuser der Philanthropinismus, auf den Unterricht katholischer die Normalschulmethode Kindermanns ein. Doch es kann hier nicht unsere Aufgabe sein, zu beschreiben, wie unter verschiedenen Impulsen die einzelnen Unterrichtsfächer eine neue Benützung und Behandlung erfuhren, welchen Charakter der Religionsunterricht unter der Herrschaft des Pietismus erhielt, wie die Realien Geltung gewannen, wie man eifriger für den technischen Unterricht sorgte, wie man die Handarbeiten unter pädagogischen Gesichtspunct stellte, wie man öffentliche Prüfungen, Censuren und Zeugnisse, auch wohl Prämien, als zweckmäßig erkannte ꝛc. — In unserer Zeit hat der Unterricht der Waisenkinder alle die wohlthätigen Reformen erfahren, welche für den Unterricht zumal der Volksschule als nothwendig erkannt worden sind. Aber noch unentschieden ist die Frage, ob die Waisenkinder, statt sie in Abgeschlossenheit unterrichten zu lassen, nicht besser den öffentlichen Unterrichtsanstalten zuzuführen seien.**) Zur Bejahung dieser Frage könnte die Erwägung bestimmen, daß

*) Mit dem Stuttgarter Waisenhaus ist eine Schulpräparandenanstalt verbunden. Knaben, welche Lust und Beruf zum Schulstand zeigen, werden zu der sogenannten Aspirantenprüfung zugelassen, die vier besten werden unter die Präparanden aufgenommen; der Präparandencurs dauert 2 Jahre; es sind somit im Durchschnitt 8 Präparanden im Hause. Wenn sie sich zur Aufnahme ins Seminar, wo der Curs 3 Jahre dauert, tüchtig zeigen, so werden sie auf dieselbe Weise vom Hause versorgt. So sorgt das Haus jährlich für 20 Schulamtszöglinge. Waisenhausnachrichten Heft 156.

**) In Stuttgart dürfen fähige Knaben des Waisenhauses unentgeltlich die höheren Lehranstalten besuchen, in der Regel bis zum 14. Jahre, sind sie besonders begabt, noch länger. Gelingt es einem, in das theologische Seminar aufgenommen zu werden, so wird er bis zum

alles vermieden werden müße, was solche Kinder als eine gewißermaßen seitwärts gehaltene Classe von Kindern erscheinen läßt und ihnen drückend werden kann; aber man verkennt doch auch wieder nicht, daß dem Besuche der öffentlichen Schulen nicht selten die weite Entfernung des Schulhauses vom Waisenhause entgegensteht, überdies aber die Vermischung der Waisen mit einer Menge glücklicherer Kinder, unter denen sie dann leicht als matt und schläfrig erscheinen und Gegenstand von Neckereien werden können, bedenklich ist. Als das Beste empfiehlt sich der Unterricht im Waisenhause durch die demselben angehörenden Lehrer, mit denen die Kinder auch sonst vielfach verkehren, doch unter Zulassung einer kleinen Zahl anderer Kinder aus der Umgebung, bei denen eine behutsame Auswahl getroffen werden kann (Gläsche in der Sächsischen Schulzeitung 1871 Nr. 31). In früherer Zeit hielten freilich Stadt- und Schulbehörden den Besuch der Waisenhausschulen durch andere Kinder aus mancherlei Gründen für unzuläßig. Dagegen nahmen in Stuttgart schon in den ersten Jahren der dortigen Waisenhausschule Kinder aus der Stadt am Unterrichte derselben theil, und bis in die neuere Zeit blieb es, weil an guten Elementarschulen in der Stadt Mangel war, gewöhnlich, daß gerade vornehmere Familien ihre Kinder in die Schule des Waisenhauses schickten, ja noch gegenwärtig besuchen an 100 Stadtkinder diese Anstalt (Nachrichten 155. Stück, worin auch der jetzt geltende Unterrichtsplan aufgenommen ist).

Die Disciplin der Waisenhäuser, durch eine auch das Kleinste und Aeußerlichste regelnde Hausordnung bestimmt, war allezeit schwer zu handhaben; aber man erschwerte sich die Lösung der Aufgabe manchfach durch Maßregeln der religiösen Peinlichkeit und des sittlichen Rigorismus. In älterer Zeit hatte man freilich mit der Disciplin namentlich deshalb viel Noth, weil die Waisenhäuser auch Erwachsene in größerer Zahl und unter ihnen sehr verdorbene Naturen aufzunehmen hatten. Da erschienen Stock und Ruthe und „Farrenschwanz" als unentbehrliche Zuchtmittel. Wo Waisenanstalten mit Zucht- und Arbeitshäusern in Verbindung standen, hielt man es wohl auch für zweckmäßig, bei den körperlichen Züchtigungen, welche Sträflinge zu erleiden hatten, die Waisenkinder zuschauen zu lassen. Erst in den vom Pietismus beherrschten Waisenhäusern kam ein milderer Geist zur Geltung. Je mehr man aber geneigt wurde, Milderungen in die Zucht zu bringen, desto mehr war man auch wieder, wo doch die rechte Liebe fehlte, welche Milde und Strenge glücklich zu verbinden weiß und für Beurtheilung und Behandlung des Individuellen einen feinen Takt hat, darauf bedacht, durch neue Mittel äußerlicher Art nachzuhelfen. Und dabei fiel man leicht wieder in lieblose Härte zurück. — Freilich wird niemals zu verkennen sein, daß gar manche Waisenkinder aus Verhältnissen kommen, durch welche Unarten und Fehler verschiedener Art in ihnen schon begründet, ja vielleicht groß gezogen worden sind. Solchen Kindern gegenüber bedarf es natürlich fühlbarer Zuchtmittel; doch auch in ihre Herzen muß man den Sonnenschein der Liebe fallen lassen und auch von ihnen muß man stets wieder hoffen, daß die stille Gewalt, welche eine weise bestimmte Haus- und Lebensordnung ausübt, ihnen mehr und mehr als eine Wohlthat erscheinen werde. Besonders erfreuliche Erfolge muß es haben, wenn die Anstalt den Kindern in einiger Ausdehnung das Familienleben ersetzt und bei Bildung kleinerer Kreise die gereifteren und bewährteren Zöglinge wie zur Aufsicht, so zur Sorge für die kleineren mit verwendet werden, wenn neben der männlichen Leitung überall auch die weibliche Umsicht und Aufmerksamkeit den Kindern fühlbar wird, wenn unter diesen engere Verbindungen sich knüpfen können. Daß Besuche der Angehörigen leicht schädlich wirken, ja in einzelnen Fällen das langsam und mühsam Gepflanzte wieder verderben, hat in den Waisenhäusern nicht selten zu einer fast harten Abwehr geführt, und gewiß ist große Vorsicht nöthig; aber wo irgend noch ein Band zwischen dem Familienleben und dem Waisenkinde erhalten werden kann, da darf man doch die von dieser Seite mögliche Förderung nicht verschmähen.*)

Nichts ist den Waisenkindern so sehr zu gönnen, als daß in die Einförmigkeit des gewöhnlichen Lebens zuweilen Festtage eine Unterbrechung bringen. Und man

---

Absolviren seiner Studien unterstützt. Es sind dazu Stiftungen vorhanden, die auch die Unterstützung der Lehrlinge zu höherer Ausbildung ermöglichen.

*) In Stuttgart dürfen die Waisenkinder, wo es sein kann, 2mal in den Ferien heim.

in den meisten Anstalten dieser Art für die Knaben fast durchaus und für die Mädchen sehr oft mit jener Feier die Erziehung, welche man geben konnte, ihren Abschluß. Der kirchlichen Weihe folgte die Entlassung. Auch zu Halle blieben nach der ersten Abendmahlsfeier nur diejenigen Knaben noch in der Anstalt, welche den Gymnasialcursus absolviren sollten. Einzelne Mädchen behielt man wohl überall etwas länger, entweder zur Aushülfe im Dienste des Hauses, oder wenn man in sofortiger Entlassung eine Gefahr für sie erkannte. Aehnlich wird es wohl auch jetzt noch gehalten. Von jeher ist man aber für diese Zeit der Entlassung in die Welt darauf bedacht gewesen, daß die Scheidenden, wenn sie nicht ohnehin ein kleines Erbtheil hatten, einige Geldmittel mit hinwegnehmen könnten, und manche Waisenhäuser sind durch Vermächtnisse zu vielfachen Unterstützungen für Entlassene in den Stand gesetzt.*) Eine Hauptsorge aber mußte es sein, die Austretenden so unterzubringen, daß sie etwas tüchtiges lernen und so die Kraft zu selbständiger und ehrenwerther Führung des Lebens gewinnen könnten. Auch mußte man das Bedürfnis haben, die Entlassenen noch für einige Zeit in einem gewißen Zusammenhange mit der Pflegestätte ihrer Kindheit zu erhalten, um so eine freundlich leitende und behütende Einwirkung noch fortzusetzen. Man versorgte sie auch wohl mit Kleidung, woran zuweilen noch die Abzeichen zu bemerken waren, an denen man die Hauskinder erkannte. Wurde ein Lehrling wider Erwarten von seinem Meister zu hart behandelt oder weggewiesen, so öffnete sich ihm das Waisenhaus als Asyl. Gern sah man es, wenn die Entlassenen noch längere Zeit die Gottesdienste des Waisenhauses besuchten. — Wie umsichtig und treu in der Gegenwart die Fürsorge für entlassene Waisen ist, ließe sich leicht durch erfreuliche Einzelheiten belegen (s. z. B. Schäffer 213—224). Fort und fort verlangt und findet dieser Theil der Waisenpflege die eingehendste Aufmerksamkeit, und wenn die aufgewandte Mühe auch oft durch schmerzliche Enttäuschungen belohnt wird, so fehlt es doch auch niemals an beglückenden Erfahrungen. — Ueberblicken wir von diesem Endpuncte aus noch einmal die durchmessenen Gebiete, so bewegt uns doch vor allem der Gedanke, daß wir ein bei vielen Mängeln eifriges und gesegnetes Arbeiten im Dienste des Herrn, der ein Versorger der Witwen und ein Vater der Waisen ist, vor uns haben, wie auch wieder unter anderem Gesichtspuncte das Ganze ein überaus lehrreiches Stück christlicher Culturgeschichte zu nennen ist.

**Wanderlehrer.** Dem Wortlaut nach bezeichnet der Ausdruck den Lehrer, der zur Ausübung seines Lehrerberufs von einem Orte zu einem oder mehreren andern Orten wandern muß. In der That hört man aus früherer Zeit bis in die ersten Decennien unseres Jahrhunderts hinein von „ambulirenden Schulmeistern", unter denen man Ding- oder Reiheschullehrer zu verstehen hat, welche zur Haltung einer Winterschule (s. d. Artikel) gegen freie Beköstigung und geringes Schulgeld gemiethet werden mit täglich oder wochenweise wechselndem Reihetisch, Wohnung und Schullocal, im Sommer aber ihre „Reiheschule" (Heppe, Gesch. des D. Volkssch. III. S. 220), „Gangschule" oder „Wandelschule" (Sächsisches Volksschulgesetz v. 6. Juni 1835 §. 18) wieder aufgeben, um irgend eine Hantirung zu treiben oder zu taglöhnern. Man könnte auch diejenigen ständigen Lehrer so nennen, welche während der Winterzeit verpflichtet sind, von dem Mutterschulorte aus abwechselnd in die eingeschulten Orte zu gehen, um dort eine Halbtagsschule zu halten, wie das Glatzer Schulreglement von 1801 bei v. Rönne (das Unterrichtswesen des Preuß. Staates I. S. 128) die Anstellung eines Schuladjuvanten in solchen Fällen verlangt, „da es leichter sei, daß ein einzelner erwachsener Mann einen entfernten Weg mache als viele Schulkinder." In solchem

*) So ziehen auch in Stuttgart die Entlassenen mit Kleidern wohl ausgerüstet hinaus; jeder darf nach gepflogener Berathung seinen Beruf wählen; für einen tüchtigen Lehrherrn wird gesorgt, das Lehrgeld wird bezahlt, auch, wo es vorkommt, die Krankheitskosten. Der Besuch von Fortbildungsschulen, wo solche sind, wird zur Bedingung gemacht, die Kosten vom Hause getragen. Ueber ihre Verhältnisse wird schriftlich und persönlich Erkundigung eingezogen und der Verkehr mit ihnen unterhalten. Für die der Stadt angehörigen ist im Winter ein Schulzimmer bereit, wo ihnen gute Lectüre gegeben wird; es dient auch dazu, daß die frühere Heimat ihnen Heimat — und der Verkehr mit ihren Erziehern lebendig bleibe. Waisenhausnachrichten Heft 149.

und ähnlichem Sinne ist das Institut der Wanderlehrer die Schöpfung eines Schulnothstandes, der aus materiellen Bedrängnissen der Gemeinden herrührt, oder aus dem Mangel an geeigneten Lehrkräften, oder aus dem Zunftwesen der Schulmeister. Seitdem aber mit Einführung der Schulpflicht auch die Möglichkeit gegeben sein muß, an einem regelmäßigen das ganze Jahr hindurch dauernden Unterrichte in der Volksschule theil zu nehmen und zu diesem Ende der kleinste Weiler einem bestimmten Schulorganismus einverleibt zu sein pflegt, sind die obigen und ähnliche Kategorien von Wanderlehrern ziemlich allgemein in Wegfall gekommen. Jetzt bezeichnet man mit diesem Ausdruck diejenigen Lehrer, welche im Dienste der Kirche verpflichtet werden, innerhalb eines bestimmten Kreislaufs auf einer bestimmten Zahl von Unterrichtsstationen einen oder mehrere Tage lang mit der schulpflichtigen Jugend ihrer Confession Schule zu halten. So ist das Institut der Wanderlehrer eine Schöpfung confessioneller Bedrängnisse und Nothdürfte geworden, entstanden aus den Bedürfnissen der Confessionen in der Diaspora, sei's, daß denselben der Zutritt zu den Schulen der andern Confessionen verwehrt, sei's, daß ihnen der Aufenthalt in denselben durch allerlei Plackereien und durch Proselytenmacherei verleidet oder nutzlos gemacht wird; sei's endlich, daß sie auf keine andere Art ihren confessionellen Religionsunterricht erhalten können. — Die Aufgabe der Wanderlehrer ist also zunächst eine kirchlich confessionelle; insofern haben sie den von den betr. Kindern in der Ortsschule empfangenen Unterricht durch die confessionelle Religionslehre zu ergänzen oder auch nach dem Geiste ihrer Confession zu regeln. Die Aufgabe kann aber auch eine ausgedehntere werden dadurch, daß ihnen der gesammte Schulunterricht der betr. Kinder überwiesen werden muß, wie dermalen in Oesterreich, wo die Evangelischen ihre evangelische Schule nicht aufgeben wollen, weil sie wissen, daß deren Princip in der Verwerfung aller Dressur besteht und in der Erziehung zur Freiheit und Selbständigkeit des Urtheils und der Entscheidung selbst in religiösen Dingen, und weil sie fürchten, daß die Theilnahme ihrer Kinder an den gesetzlichen Gemeindeschulen der Proselytenmacherei der Katholiken Vorschub leisten möchte.

Da infolge der Freizügigkeit die Mischung der Confessionen immer größere Dimensionen annimmt, so wird zu der Aussendung von Wanderlehrern immer häufiger gegriffen werden, zumal deren „Sammelschulen" als Vorläufer stetiger Confessionsschulen gelten, um welche sich eingestandenermaßen dermalen die Confessionsgenossen leichter und lieber scharen, als um eine mit viel größeren Opfern zu gründende, für die Schulung der Jugend nicht so wirksame Pfarrei. Die Schulverwaltungen greifen zu diesem Nothbehelf und sind dazu überall dort wenn nicht verpflichtet doch geneigt, wo das Princip der Confessionsschulen in Geltung ist; mehr aber veranlassen die kirchlichen Oberbehörden, wie z. B. der preuß. Oberkirchenrath, die Aussendung von Wanderlehrern und neben ihnen die confessionellen Vereine, zumal die beiden bedeutendsten, der Gustav-Adolf-Verein auf protestantischer, der Bonifacius-Verein auf katholischer Seite. Im preußischen Staatshaushaltsetat ist eine Summe dazu ausgeworfen, ebenso in dem Budget der genannten Vereine, deren Generalberichte nicht müde werden, auf den Segen hinzuweisen, den jene Wanderlehrer stiften. Und wie die deutschen Reiseprediger durch ihre Sammelgottesdienste, so erfüllen die deutschen Wanderlehrer durch ihre Sammelschulen nicht allein eine Mission im confessionellen, sondern auch im civilisatorischen Sinne; sie werden zu Bahnbrechern deutscher Cultur und Sitte, zu Beschützern deutscher Sprache und Nationalität, zu Pflegern des Zusammenhangs der weithin Zerstreuten mit dem Heimatlande.

Die Einrichtung der Sammelschulen dieser Wanderlehrer ist folgende: Jeder hat eine bestimmte Zahl von Unterrichtsstationen, an welchen sich aus den umliegenden Ortschaften die Kinder zu einer Sammelschule zusammenfinden. Auf jeder Station verweilt er 1 bis 3 Tage, bis der Kreislauf vollendet ist und das Schulhalten an der ersten Station wieder beginnen kann. Für die Zwischenzeit erhalten die Kinder Aufgaben, zu deren Lösung auf die Mitwirkung des elterlichen Hauses, sei's im Abfragen und Ueberhören des Gelesenen und Gelernten, sei's in Unterweisung im Rechnen und Schreiben u. s. w. gerechnet wird, weshalb jedes Kind seine Aufgaben in ein Buch zu schreiben hat. Auf jeder Station ist ein Schulvorsteher, der für das Schullocal u. s. w., auch für Unterkunft und Speisung des Lehrers sorgt und ihm in einem Tage-

buche bescheinigt, wann er gekommen ist und wie lange er unterrichtet hat. Dies Tagebuch wird periodisch dem Pfarrer zur Revision vorgelegt, auch auf Grund desselben bei den Sammelgottesdiensten eine Prüfung mit den Kindern gehalten. — Fragt man nach den Resultaten dieser Wanderlehrschulen, so werden dieselben verschieden sein je nach der Aufgabe, die ihnen gestellt, nach der Zeit, die ihnen periodisch gewidmet, nach dem Lehrer, der ihnen vorgesetzt ist, endlich nach der Größe der Schule und der Befähigung der Kinder. Rönne a. a. O. I. S. 317 führt das Zeugnis eines preuß. Provincialschulcollegiums an, daß die Kinder, welche sonst polnische katholische Schulen besuchen müßten, bei einem dreitägigen Unterricht innerhalb 14 Tagen in Kenntnis der biblischen Geschichte, des Katechismus und im Bibellesen dieselbe Stufe erreicht hätten, wie in den besseren evangelischen Schulen des betr. Regierungsbezirks. Kirsch, Volksschulrecht II. S. 64, weist dabei auf den Segen hin, den die bei dieser Einrichtung absolut geforderte engere Verbindung mit dem elterlichen Hause schafft. Ohne diesen würden Einrichtungen, wie sie noch in der bayerischen Oberpfalz bestehen, ganz wirkungslos bleiben; denn dort kommt es vor, daß die evangelischen Kinder durch Unterrichtsbriefe mit je 20 bis 30 Fragen in der Religionslehre unterrichtet und alle Monate bei Gelegenheit eines Sammelgottesdienstes aus der Umgegend zusammengerufen und über die gestellten Brieffragen examinirt und weiter unterrichtet werden. Es zeigt sich auch hier, daß das mühsam und mit Opfern Erreichte in höherem Werthe steht und besser benützt wird, als das ohne Anforderung von Opfern Dargebotene und mühelos Erreichbare.

**Wandkarten**, s. Geographie; Lehrmittel; Schulgeräthschaften.

**Wandtafeln**, s. Lehrmittel; Schulgeräthschaften.

**Wechselseitige Schuleinrichtung.** Es war zu Anfang des Jahres 1819, daß der dänische Obristlieutenant und Generaladjutant von Abrahamson dem König Friedrich VI. mündlichen Bericht erstattete über die neue in England, Frankreich, der Schweiz und anderen Ländern von ihm beobachtete, damals sehr verbreitete und gerühmte Bell-Lancastersche Schulmethode (s. d. Art.). Er war ein begeisterter Anhänger dieses Unterrichtssystems geworden, und zweifelte nicht, daß die Einführung desselben auch in Dänemark die Zwecke des Unterrichtes und der Disciplin in hohem Grade fördern müßte. Durch die günstige Darstellung der erzielten Resultate wurde in dem für Hebung des Volksschulwesens besonders thätigen Regenten das Interesse für diese Sache so sehr erregt, daß er den Genannten beauftragte, ohne Verzug eine derartige Schule in Kopenhagen versuchsweise einzurichten. Schon nach vier Wochen wurde sie unter Leitung des v. Abrahamson eröffnet, und der Versuch fiel so befriedigend aus, daß noch in demselben Jahr eine eigene Commission zur Prüfung der Methode und Entwerfung eines Plans, wie dieselbe in allen Volksschulen des Landes eingeführt werden könne, niedergesetzt wurde. Die doppelte Sprache des Reichs machte es jedoch unumgänglich, für die deutschen Schulen der Herzogthümer Schleswig-Holstein eine eigene Commission hiemit zu beauftragen. Die Wahl der Mitglieder dieser letzteren fiel auf den damaligen Major v. Krohn als Vorstand, Pastor Zur Mühlen und Lehrer Eggers in Eckernförde. — Während man sich von Seiten der dänischen Commission begnügte, eine Copie des Bell-Lancasterianismus und seiner Lehrmittel für die dänischredenden Provinzen in dänischer Sprache herzustellen, fanden die von deutschem Geiste getragenen, das Bedürfnis der deutschen Provinzen erwägenden Glieder der deutschen Commission, als sie sich der Arbeit unterzogen, bald, daß die Principien des gegenseitigen Unterrichts dem deutschen Bildungsideal nicht entsprechen. Die unbedingte Einführung dieser von England und Ostindien, den Ländern der geringsten Schulbildung, ausgegangenen, durch überfüllte Schulen und Mangel an Lehrern abgenöthigten Schulmethode in den deutschen Schulen der Herzogthümer zu befürworten, war ihnen unmöglich: sie sahen darin eine Verleugnung der pädagogisch-didaktischen Grundsätze der Neuzeit, ja einen entschiedenen Rückschritt. Gleichwohl durften und mußten sie ein Zwiefaches anerkennen. Einmal, daß auch die Schleswig-Holsteinschen Schulen der Verbesserung fähig und bedürftig seien, weshalb jeder Fortschritt willkommen zu heißen; sodann, daß im gegenseitigen Unterrichte gewiße Grundsätze, Einrichtungen und Hülfsmittel — älteren und neueren Datums — in Anwendung und System gebracht seien, welche einen Fortschritt in allweg ermöglichen und bedingen. Der Schluß war also: Wenn diese neue Schul-

einrichtung unseren Schulen zum wirklichen Fortschritt werden soll, so muß sie zuvor von ihren Mängeln gereinigt und dem deutschen Geiste angepaßt werden. Die Commission trug diese Bedenken dem Könige in einer Denkschrift vor und der König war, trotz der entgegengesetzten Meinung des v. Abrahamson, liberal genug, sie gewähren zu lassen. So entstand ein neuer Plan für Regelung des Unterrichtes in den deutschen Volksschulen, eine Umarbeitung des gegenseitigen Unterrichts, durch welche sowohl die richtigen Principien und Einrichtungen des englischen Systems, als auch die Forderungen der durch Pestalozzi begründeten deutschen Schulwissenschaft und Schulpraxis zu ihrem Rechte kommen sollten; ein Versuch, der freilich von Anfang an Gefahr lief, keinem von beiden Theilen völlig gerecht zu werden. Dieser zunächst für die Volksschulen der Herzogthümer Schleswig-Holstein bestimmten Schuleinrichtung wurde von ihren Erzeugern der Name „wechselseitige Schuleinrichtung" gegeben. Durch königliche Verordnung vom Jahre 1822 wurde verfügt, daß sie „in den Elementarschulen und gemischten (d. i. einclassigen) Volksschulen, wo die Fähigkeit des Lehrers, der Raum und sonstige Localumstände es gestatten, eingeführt und angewandt werden solle." Um aber die Lehrer zur Anwendung derselben praktisch zu befähigen, wurde die Schule des königlichen Militärwaisenhauses zu Eckernförde (genannt Christianspflegehaus) zur Normalschule erhoben, in welcher jeder angehende Lehrer und jeder, der eine Anstellung oder Beförderung wünschte, einen vierzehntägigen Curs mit Erfolg durchgemacht haben mußte.

Zur richtigen Beurtheilung der „wechselseitigen Schuleinrichtung" müßen wir auf Lancaster zurückgehen. Die Lancasterschule war ein Versuch, das Problem zu lösen: Wie kann ein einziger Lehrer in den Stand gesetzt werden, unbeschadet des Unterrichtszweckes, einer doppelt, ja vielfach größeren Anzahl Kinder, als man gewöhnlich einem Volksschullehrer übergeben zu können glaubt, gleichzeitigen Unterricht zu ertheilen? Dieses Problem wird im Lancasterianismus einfach dadurch gelöst, daß die Schüler selbst die Stelle der fehlenden Lehrer bei ihren Mitschülern vertreten, wodurch der einzige Lehrer sich vervielfältigt. Daher der Name „gegenseitiger Unterricht." Dies ist aber wieder nur dadurch möglich, daß aus der Schule eine Unterrichtsfabrik gemacht wird. Der Lehrer ist in dieser Schule der Fabrikaufseher, die Schülerlehrer (Monitoren) sind die Unteraufseher oder unmittelbaren Maschinenarbeiter und die Schüler sind die arbeitenden Maschinen. Von diesem Gesichtspuncte betrachtet hat diese Schuleinrichtung in der That etwas bestechendes. Alles geht, wenn das Räderwerk aufgezogen, gestellt und gerichtet ist, in größter Ordnung und Präcision seinen regelmäßigen Gang. Der Lehrer auf seinem erhöhten Platze übersieht alles; die Monitoren machen vor und geben auf; die Schüler machen und sprechen pünctlich nach. Ein Pfiff oder Glockenzeichen, die Maschine wird anders gestellt, ein Commandowort der Monitoren, alle Räder der Maschine bewegen sich wieder. Kein Zweifel, die Kinder lernen auch in diesen Schulen lesen, schreiben, rechnen so gut, so sicher, so fertig als in anderen Schulen. Dazu kommt und trägt bei die auf gleiche Weise geregelte Disciplin. Hunderte von Kindern sind gleichzeitig unter der Oberleitung eines einzigen Lehrers beschäftigt; alle lernen, keines ist müßig, keines stört das andere, keines treibt etwas fremdartiges; ihr Lerngeschäft geht sicher, ununterbrochen und ohne Störung fort. Aber — es ist, genauer angesehen, nur ein glänzender Mechanismus. Das Problem ist gelöst, aber nicht „unbeschadet des Zweckes;" denn dieser ist ebensowohl ein formaler als ein materialer. Der Lancastersche Mechanismus kann zwar dem materialen Unterrichtszweck genügen, aber nimmermehr dem formalen. Die materiale Seite des Unterrichts besteht in Beibringung gewißer Kenntnisse und Fertigkeiten, die formale in der freien Entwicklung, Bildung und Stärkung sämmtlicher Geisteskräfte. Es giebt Unterrichtsstoffe und Theile, bei welchen mehr die erstere, andere, bei welchen mehr die letztere Seite in Betracht kommt, aber in allem Unterrichte sind beide Seiten zu beachten, und die Tüchtigkeit des Lehrers bekundet sich eben in der angemessenen durchgängigen Verbindung beider, was man den bildenden oder erziehenden Unterricht genannt hat. Diese Betrachtung allein schon spricht über den Lancasterianismus das Urtheil. Daß bei ihm diejenigen Unterrichtsfächer, bei welchen der formale Zweck die Hauptsache ist, in den Hintergrund, dagegen diejenigen, bei welchen der materiale Zweck überwiegt (wie bei den Fertigkeiten des Lesens und Schreibens), in den Vordergrund treten, ist eine natürliche Folge dieser Einrichtung. Nicht anders ist es mit der Disciplin. Auch sie hat

eine äußere und innere Seite oder Aufgabe. Die äußere — pünctliche Ordnung, präcises ruhiges Zusammenwirken aller, schneller Gehorsam aufs Wort — kann durch mechanische Mittel erreicht werden. Sie sind in der militärischen Praxis zu suchen, und Lancaster hat sie mit Geschick auf die Schulordnung angewendet. Allein die deutsche Schulkunde verlangt mehr. Unterricht und Disciplin, beides muß als Theil der Erziehung erziehend wirken. Das kann aber durch mechanische Mittel nicht geschehen und ist überhaupt nur einem durchgebildeten Lehrer und Erzieher möglich. Die Lancasterschule verdankt ihren Ruhm dem, was ihre Schwäche ist — dem Mechanismus. Ihre Glanzseite ist ihre Schattenseite.

Indem die Eckernförder Schulcommission sich dies alles klar machte und demgemäß als Grundsatz aufstellte: 1) aller Unterricht muß bildend sein; 2) einen wirklich bildenden Unterricht kann nur ein gebildeter Lehrer ertheilen, kein unreifer Schüler; — schien sie damit in einen directen Gegensatz mit dem Lancasterwesen getreten zu sein, der es unmöglich machen mußte, die neue Schulunterrichtsform auf der Grundlage des gegenseitigen Unterrichts zu entwerfen. Der Gegensatz wurde aber einfach dadurch aufgehoben, daß die Commission im Unterrichte selbst ein zweifaches Element unterschied, nämlich eigentlichen Unterricht und Uebung. Indem sie beides trennte, hielt sie den Grundsatz aufrecht, den Unterricht ausschließlich dem Lehrer selbst zuzutheilen; dagegen konnte und wollte sie für die bloßen Uebungen von der Lancasterschen Einrichtung den entsprechenden Gebrauch machen. Auf den Ruhm, Hunderte von Schülern unter einem Lehrer gleichzeitig zu vereinigen, mußte sie dabei freilich verzichten, obgleich es auch in den Herzogthümern an Lehrern sehr fehlte. Die Commission faßte aber die neue Einrichtung nicht sowohl als einen durch Lehrermangel gebotenen Nothbehelf, sondern als einen von den Regeln der Didaktik empfohlenen Fortschritt hinsichtlich der zweckmäßigen Beschäftigung einer ganzen Schule durch Trennung des Unterrichts und der Uebungen und als die nothwendige Ausfüllung einer noch unausgefüllten Lücke auf. Der Zweck Lancasters, recht viele Kinder zugleich zu beschäftigen, war ihr von untergeordnetem Werthe; sie erhob sich zu der Forderung, sämmtliche Kinder der Schule, sei sie größer oder kleiner, gleichzeitig *zweckmäßig* zu beschäftigen. Es handelte sich in ihren Augen von der zweckmäßigsten Einrichtung der Selbstbeschäftigung der Kinder, nicht von dem eigentlichen Unterricht. Aber in diese Unterscheidung, die man in jeder Schule kennt, sollte Ordnung und System gebracht werden. Die Aufgabe gestaltete sich demnach so: An jedem Unterrichtsgegenstande mußte unterschieden werden, was dem eigentlichen Unterrichte zugehöre und was Sache der bloßen Uebung (Einübung) sei, um jenes ausschließlich dem Lehrer zuzuweisen, und dieses von einzelnen Schülern (Gehülfen) in ganz kleinen Abtheilungen — ähnlich den Lancasterkreisen — besorgen zu lassen. Dies ist der Grundgedanke der wechselseitigen Schuleinrichtung. Will man also eine Definition von derselben geben, so läßt sie sich so ausdrücken: die w. Sch. ist eine solche Organisation der gesammten gleichzeitigen Thätigkeit einer Schule, bei welcher der eine Theil der Schüler in dem, was ihnen durch den unmittelbaren Unterricht des Lehrers zu klarer, innerer Anschauung gebracht worden ist, unter aus ihrer Mitte gewählten Gehülfen in ganz kleinen Abtheilungen und mit Befolgung einer festen Stufenordnung geübt wird, damit Fertigkeit entstehe, während zur selben Zeit der andere Theil vom Lehrer unmittelbar in den verschiedenen Schulfächern unterrichtet wird, damit gründliche Einsicht bewirkt werde. Die Unterrichtsmethode, wie sie der Lehrer bei seinem Unterrichte zu befolgen hat, blieb dabei unberührt, weswegen die Commission Recht hatte, die Benennung „gegenseitiger Unterricht“ als ungenau und misverständlich zurückzuweisen und in „wechselseitige Schuleinrichtung“ zu verändern. Der Vortheil dieser Trennung der Uebungen von dem eigentlichen Unterrichte und der Theilung des Schulgeschäftes zwischen Lehrer und Schülergehülfen sollte darin bestehen und besteht in der That darin, daß der Lehrer immer nur eine Abtheilung der Schüler vor sich hat, der er seine Kraft ungetheilt zuwenden kann, während die Selbstthätigkeit der anderen Abtheilungen mit Hülfe der Monitoren weit zweckmäßiger und geordneter, als bei der gewöhnlichen Schuleinrichtung möglich ist, vor sich geht, ohne die Mitwirkung des Lehrers in Anspruch zu nehmen.

Fassen wir zuerst diese Seite der w. Sch. ins Auge, so enthält sie die Aufgabe: 1) in den Unterrichtsgegenständen die Uebungselemente vom eigentlichen Unterrichtsstoffe

dieses Bedürfnis leicht befriedigen. Ein solcher Aufseher hat, während der Lehrer seine Abtheilung unterrichtet, bei den Uebungsabtheilungen herumzugehen und nachzusehen und etwaigen kleinen Anständen in aller Stille abzuhelfen. Wo man die Mittel zu einer solchen Aufsicht nicht auf andere Weise — etwa durch Schulpräparanden — aufbringen kann, muß eben der Lehrer selbst, während er seine Abtheilung unterrichtet, auch die übrigen Abtheilungen so weit im Auge behalten, daß er auf ein Zeichen, das der Gehülfe durch Handaufheben macht, demselben zu Hülfe kommt, oder eine Weisung ertheilt. — Neben dem erwähnten Hülfsprotokoll besteht noch ein Sittenprotokoll, worin das tägliche Verhalten der Schüler in Hinsicht auf Fleiß und Sittlichkeit notirt wird, um es in den wöchentlichen und halbjährigen Censuren zur Sprache oder Rüge zu bringen, um die Zeugnisse der Schüler darnach fertigen zu können. Ein Tagbuch, das zu den beiden genannten Protokollen die täglichen und stündlichen Notizen liefert, wonach Sitten- und Hülfsprotokoll halbwöchentlich und wöchentlich zu ergänzen sind, ist nur eine Consequenz, die zwar von der Genauigkeit geboten erscheint, aber dem Lehrer seine Schreibereilast bedeutend vermehrt.

Fassen wir alles zusammen, so ergiebt sich Folgendes in Betreff des Verhältnisses der Eckernförder Schuleinrichtung zu dem englischen und zu dem deutschen Unterrichtssysteme. Die w. Sch. hält an dem Grundsatze fest, daß der eigentliche, bildende Unterricht in allen Fächern nur vom Lehrer selbst gegeben werden könne und dürfe. Dadurch huldigt sie den Principien der neueren deutschen Pädagogik. In Uebereinstimmung damit verwirft sie eine allzu große Anzahl Schüler, welche gleichzeitig Unterricht von demselben Lehrer zu empfangen haben. Dadurch tritt sie in Gegensatz mit dem Systeme des „gegenseitigen Unterrichts." Sie will kein Nothbehelf sein, weder gegen den Mangel an Lehrern, noch gegen die Armut der Schüler. Dagegen acceptirt sie gerne die kleinen Schülerabtheilungen des Lancasterianismus, macht sie sogar noch kleiner und stellt sie unter die Aufsicht und Leitung von Gehülfen (Monitoren), die nur um wenige Stufen ihren Mitschülern voraus sind und nur für den Zweck der Einübung von Fertigkeiten, die mechanische Wiederholung und Einprägung in das Gedächtnis erfordern und vom Lehrer zuvor im Unterrichte gehörig erklärt und aufgeklärt worden sind. Gleichermaßen bedient sie sich zu diesem Zwecke und zur Erhaltung der Ordnung der lancasterschen Hülfsmittel (Tabellen, Protokolle) und der militärischen Commandoworte, ohne jedoch die dem deutschen Geiste widerstrebenden Zuchtmittel mit in Kauf zu nehmen. Dagegen verpflichtet sie den Lehrer, in dem Unterrichte, den er selbst giebt, allen Forderungen eines wahrhaft bildenden Unterrichts Rechnung zu tragen, was selbstverständlich auch auf die Abfassung und Abstufung der Uebungstabellen und Vorlagen entscheidenden Einfluß üben muß. — Daß die w. Sch. ein geräumiges Schulzimmer, zweckmäßig construirte Schulbänke und gehörigen Raum an den Wänden, wo die Tabellen hängen, erfordere, bedarf kaum der Erwähnung. Zwischen den Bänken muß überdies ein Durchgang für die Uebungsabtheilungen und den Lehrer frei sein. Der Platz des Lehrers aber muß so gewählt sein, daß sich von ihm aus alle Abtheilungen übersehen lassen. Für das Wechseln der Plätze und der Uebungen wird das Zeichen mit einem Glöckchen gegeben.

Um ein Bild des Ganzen dieser Einrichtung zu geben, möge eine kurze Schilderung des Herganges an einem Schulvormittage hier ihre Stelle finden. Noch vor dem Glockenschlage (8 Uhr) erscheint der Lehrer in der Schule. Der Obergehülfe ist auch schon da und rüstet die nöthigen Unterrichtsmittel. Nun treten die Kinder ein und stellen sich unter ihren an den Wänden je in Entfernung von einem Fuß angebrachten Laufnumern auf. Nachdem ein oder zwei Liederverse gesungen sind, tritt der Lehrer auf den erhöhten Platz vor dem Katheder und ruft einen oder mehrere, bald größere, bald kleinere Schüler auf, das Gebet zu sprechen. Sie sprechen ein auswendig gelerntes kurzes Gebet von ihrem Platze. Der Lehrer: „Erste Abtheilung, zur biblischen Geschichte! Die übrigen lesen! Gehülfen an ihren Platz!" Jeder Gehülfe begiebt sich an den Ort, wo seine Uebungsclasse ihre Leseübung zu halten hat, dreht die Lesetabelle, welche umgekehrt an der Wand hängt, um, und nimmt den Zeigestab von der Wand herab. Der Lehrer giebt von seinem Platze ein zweites kurzes Commando, worauf sich alle Abtheilungen in Bewegung setzen. Die erste Abtheilung nimmt die vorderen Subsellien ein, die übrigen versammeln sich um die Ge-

hülfen. Ist alles am Platze, so commandirt der Lehrer: „fangt an!“ und jede Uebungsclasse beginnt ihre Uebungen an der Tabelle. Der Lehrer aber nimmt mit seiner Abtheilung die biblische Geschichte vor. Der Obergehülfe geht bei den Uebungsabtheilungen umher, um nachzusehen, ob alles ordentlich fortgehe und etwaige Anstände abzustellen. Hat ein Gehülfe irgend etwas, z. B. eine Klage gegen einen unfolgsamen Schüler vorzubringen, so hebt er nur den Arm in die Höhe; der Obergehülfe hat darauf zu merken und Abhülfe zu bringen. Nur in ganz dringenden Fällen darf der Lehrer selbst — während des Unterrichts — damit behelligt werden. In jeder Uebungsclasse wird nur leise gesprochen, damit keine die andere störe und das unvermeidliche Geräusch der Uebungen nicht in einen dem Unterrichte hinderlichen Lärmen ausarte. Zehn Minuten vor 9 Uhr bricht der Lehrer seinen Unterricht ab, um bei den Leseabtheilungen nachzusehen, wie weit sie gekommen, und sie zu überhören, ob sie zu einer neuen Tabelle, oder einzelne Schüler in eine höhere Lesestufe übergehen können. Während dieser Zeit lernt die erste Abtheilung Memoriraufgaben. Hierauf commandirt der Lehrer: „Halt an!“ Die Uebungsabtheilungen hören auf zu lesen und drehen sich gegen den Lehrer um. Die Gehülfen hängen die Zeigestäbe an die Wand und wenden die Tabelle um. Der Obergehülfe hilft überall nach, wo es nöthig ist. Der Lehrer auf seinem erhöhten Platze wartet einige Secunden, bis alles ruhig ist. Dann spricht er: „Zweite Abtheilung, Anschauungsunterricht! Die übrigen schreiben!“ Die Uebungsclassen marschiren an ihre Plätze. Die Unterrichtsabtheilung nimmt die vorderen Subsellien ein; die schreibenden reihen sich in die erntfernteren Bänke. Alles in militärischer Ordnung. Der Obergehülfe sorgt für Aufstellung der Schreibtabellen und Austheilung der Federn oder Griffel. Ist alles in Ordnung, so befiehlt der Lehrer: „fangt an!“ worauf die Schreibabtheilungen schreiben und der Lehrer mit seiner Abtheilung den Anschauungsunterricht beginnt. Dies währt $^3/_4$ Stunden. In der letzten Viertelstunde giebt der Lehrer seiner Abtheilung auf, einige Sätze, einen Denkspruch, Bibelvers u. dgl. aus dem Anschauungsunterrichte auf die Tafel zu schreiben, während er die Schriften der Schreibabtheilungen durchsieht. Ist das geschehen, so wird ein kleines Interstitium gegeben, worauf zum Rechnen commandirt wird. Auch hiemit wird es auf gleiche Weise gehalten.

Es erübrigt, die von dieser Einrichtung erwarteten Vortheile, sowie die dagegen vorgebrachten Bedenken zu besprechen. Die Vortheile, liegen wie schon erwähnt, theils in der möglichsten Ausnützung der Schulzeit für eine fortwährende, zweckmäßige Beschäftigung aller Schüler, theils in der ungetheilten Verwendung der Lehrerkraft in demjenigen Theile des Unterrichts, in welchem sie durch keine andere Kraft ersetzt werden kann. Eine Schule, deren Einrichtung es mit sich bringt, daß von 80—100 Schülern verschiedenen Alters und verschiedener Begabung jeder in jedem Augenblicke zweckmäßig beschäftigt ist, d. h. zur selbstthätigen Beschäftigung mit einer seiner Kraft und Entwicklungsstufe genau entsprechenden Aufgabe angehalten wird, ist offenbar gegen Schulen, in welchen immer ein großer Theil der Schüler müßig oder doch halbmüßig, weil nicht gehörig zur Selbstthätigkeit angeregt dasitzt, im Vortheil. Das ist aber in der w. Sch. der Fall. Durch die kleinen genau abgestuften Uebungsabtheilungen wird es möglich, jedem Schüler den gerade ihm angemessensten Uebungsstoff zuzuweisen, ihn immer nur mit möglichst gleichen Mitschülern zusammen zu üben und vorrücken zu lassen, und in unausgesetzter Selbstthätigkeit so lange und nur so lange, als er es nöthig hat, daran zu halten. Kurz, es wird durch die w. Sch. mehr als bei jeder andern Einrichtung möglich, der Individualität jedes einzelnen Schülers wenigstens bei dem Einüben der Fertigkeiten vollständig Rechnung zu tragen. Indessen hat auch dieser Vortheil seine Kehrseite. Eine zu große Zersplitterung der Uebungsclasse könnte die Schüler nur weiter aus einander bringen, während der Schulzweck fordert, sie möglichst beisammen zu halten, da auch der unmittelbare Unterricht sie zusammenfaßt. Es gilt also jedenfalls, die Interessen der Individualität und der Gesammtheit mit einander zu vereinigen und so viel als möglich in Einklang zu bringen.

Die w. Sch. hat Lobredner und Tadler gefunden. Im Lob und Tadel gieng man zu weit. Zu denjenigen Pädagogen, welche die w. Sch. mit Wärme befürworteten, gehört Zerrenner; zu denjenigen, welche sie nachdrücklich bekämpften, Diesterweg. Zerrenner ließ im Jahre 1832 eine Schrift erscheinen: „Ueber das Wesen und

den Werth der wechselseitigen Schuleinrichtung." Sie war die Frucht eines vierzehntägigen Aufenthalts in Eckernförde und des Besuches vieler Stadt- und Landschulen in Schleswig-Holstein mit dieser Einrichtung. Dieser Schrift folgte im Jahre 1837 eine zweite mit dem Titel: „Die wechselseitige Schuleinrichtung nach ihrem innern und äußeren Werthe mit Beziehung auf des Seminardirectors Dr. Diesterweg Urtheil über dieselbe." Dieses Urtheil hatte Diesterweg im Jahre 1836 in einem Schriftchen: „Bemerkungen und Ansichten auf einer pädagogischen Reise nach den dänischen Staaten im Sommer 1836" veröffentlicht, und sich darin als entschiedener Gegner der w. Sch. zu erkennen gegeben. Nach Zerrenner gewährt die w. Sch. sowohl in Beziehung auf den Unterrichts- als in Beziehung auf den Erziehungszweck die entschiedensten Vortheile. Aber dabei nimmt er theils überhaupt den Mund voll, theils imputirt er der w. Sch. Vortheile, in denen überhaupt jede gute Schuleinrichtung mit ihr concurriren kann; er schreibt ferner auf Conto des Unterrichts, was nur auf Conto der Uebung gesetzt werden dürfte, und übersieht daß dem Zeitgewinn für den Lehrer der erhöhte Kraftverbrauch gegenüber steht; er überschätzt, endlich den Nutzen der Monitoren sowohl für den Unterricht als für die Aufsicht. Diesterweg seinerseits erhebt gegen die w. Sch. Einwendungen, die theils auf förmlichem Misverständnis theils auf mangelnder oder oberflächlicher Kenntnis beruhen, er unterschätzt das Monitoreninstitut und den Nutzen der Uebung. So wenig mithin Gewicht auf seine Ausstellungen gelegt werden kann, so bleibt doch ein Bedenken übrig, das nicht so leicht zu beseitigen sein dürfte. Da nämlich die ganze Schule nur in zwei, höchstens drei Unterrichtsclassen getheilt ist, jede dieser Unterrichtsclassen aber 4, 5, 6 oder noch mehr Uebungsabtheilungen, die wenigstens theilweise auf verschiedenen Uebungsstufen stehen, in sich begreift, so ist schwer einzusehen, wie der Lehrer, wenn er diese verschiedenen Uebungsstufen in seiner Unterrichtsclasse beisammen hat, seinen Unterricht für die ganze Classe zu einer zweckmäßigen Vorbereitung auf die Uebungen machen könne. Es erscheint dadurch illusorisch, was Zerrenner rühmend angeführt hat, daß das vom Lehrer zur Einsicht Gebrachte sogleich durch die nachfolgende Uebung eingeprägt und befestigt werde. Der Gang des Unterrichts wird sich vielmehr unter diesen Umständen mehr oder weniger unabhängig von den Uebungsstufen halten müßen. Durch dieses unvermeidliche Auseinandergehen von Unterricht und Uebung verliert aber beides. Hier liegt also jedenfalls eine noch ungelöste Schwierigkeit. — Die Frage, wie der gleichzeitige Unterricht einer größeren Anzahl von Schülern verschiedenen Alters und oft sehr verschiedener Begabung durch einen Lehrer mit den Grundsätzen eines bildenden Unterrichts und namentlich mit der Forderung, die Schüler in unausgesetzter Selbstthätigkeit zu erhalten, zu vereinigen sei, ist immer noch eine offene. Die verschiedenen möglichen Wege sind bereits versucht, zum Theil gebahnt worden, ohne doch zu einem völlig befriedigenden Erfolge zu führen. Es bleibt also vorderhand kein Rath, als eklektisch zu verfahren. — Schleswig-Holstein hat jedenfalls von der Einführung und Protection der w. Sch. nicht zu unterschätzende Vortheile gehabt. Dieselbe wurde Veranlassung zu vielen geräumigeren Schulhausbauten; sie beförderte die pädagogische Lehrerbildung; sie verminderte die Schulversäumnisse, und sie gab dem dortigen Volksschulwesen einen neuen Aufschwung.

Literatur: Außer den schon erwähnten Schriften von Zerrenner und Diesterweg noch „Beleuchtung des Diesterwegschen Urtheils über die wechselseitige Schuleinrichtung," von N. J. Rönnenkamp, Pastor in Cosel, Altona 1837 und desselben „Reflexionen und Aphorismen über das Wesen, die Vorzüge, die Vervollkommnung und den Fortgang der w. Sch. in den Herzogthümern Schleswig und Holstein, wider die Gegner dieser Schuleinrichtung." Altona 1840. „Inneres Leben in Schulen mit wechselseitiger Schuleinrichtung, von Hartter." (Besonderer Abdruck aus den „Blättern aus Süddeutschland, Jahrgang 1841 und 1842.") G. A. Riecke, „Die wechselseitige Schuleinrichtung und ihre Anwendung in Württemberg." Eßlingen 1846. Roger, „25 Rechentabellen als Hülfsmittel beim Kopfrechnen mit wechselseitiger Schuleinrichtung." Eßlingen 1846.

**Wehrlianstalten.** (Vgl. d. Art. Rettungsanstalten.) Die Wehrlianstalten oder Wehrlischulen gehören in das Capitel der Armenerziehung. Die Frage der Armenerziehung hat man früher in ihrer Allgemeinheit entweder gar nicht aufgeworfen,

oder doch nie im Ernste beantwortet und zu lösen versucht. Daß dem ganzen Volke, und namentlich den niedersten Volksschichten, eine wahrhaft menschliche Erziehung Noth thue, hat man erst dann allgemein erkannt, als man im Mangel an Erziehung einen der Gründe des sittlichen Verderbens und des leiblichen und geistigen Verfalls des Volks erkannte. Diese Erkenntnis war in Pestalozzi das treibende Motiv seiner Erziehungsbestrebungen, und der Punct, von dem seine Thätigkeit als Erzieher ihren Ausgang nahm. In seine Fußstapfen trat Fellenberg. — Die Frage ist nun längst gestellt; aber sie wird noch immer verschieden beantwortet. Zwar das Daß ist von allen zugegeben. Aber das Wie erfährt verschiedene Beantwortungen. Die Wehrlianstalt ist ein Versuch praktischer Beantwortung, ein Versuch, der in dem Lande ihrer Entstehung so viel Anklang und Nachahmung gefunden hat, daß von den über hundert schweizerischen Armenerziehungsanstalten der größere Theil auf die Principien der Wehrlischule gegründet ist, während auch die übrigen alle mehr oder weniger davon angenommen haben. Es ist also ein Versuch, der schon durch seine große Verbreitung im Zeitraume eines halben Jahrhunderts, sowie durch seine günstigen Erfolge alle Beachtung verdient.

Bei der Erziehung der armen und in ihrer Armut verlassenen und verwahrlosten Kinder in der Gesammtheit werden, ob nun die Gemeinde oder der Staat oder die Privatwohlthätigkeit, oder alle drei zusammen die Mittel dazu aufzubringen haben, immer zwei Puncte als Fundamentalaufgabe im Auge zu behalten sein: 1) daß womöglich alle Kinder, welche ihre Erziehung nicht im elterlichen Hause erhalten können, dieser Wohlthat theilhaftig werden; und 2) daß ihnen eine angemessene, bis zum Abschluß des Erziehungsalters fortgesetzte Erziehung zutheil werde. Beide Puncte hängen insofern zusammen, als es eben von dem Ziele, das sich die Erziehung setzt, und von den Mitteln, welche zur Erreichung des Ziels gewählt werden, zum großen Theile abhängt, ob alle oder doch möglichst viele der Erziehung bedürftigen Kinder dieser Wohlthat theilhaftig werden können. Es muß also ein Ziel gesteckt werden, das für alle Zöglinge genügt, zugleich aber ein Weg gefunden werden, der alle ohne allzugroße Schwierigkeit zum Ziele führt. Das zu steckende Ziel zerfällt aber in zwei Theile, in die allgemein menschliche Erziehung und in die Berufsbildung. Die allgemein menschliche Erziehung braucht hier nicht erörtert zu werden. Sie ist überall die gleiche. Aber die Berufsbildung? Hier bieten sich für die Armen hauptsächlich zwei Berufsarten dar: die Landwirthschaft und die Gewerbsthätigkeit (Industrie). Aber die Landwirthschaft hat vor den Gewerben in Hinsicht auf die Armenerziehung entschiedene Vorzüge. Sie ist allgemeiner und allerorten für jeden einzelnen anwendbar. Die Beschäftigung mit ihr ist ferner der körperlichen Entwicklung, der Bewegung im Freien, der Mannichfaltigkeit körperlicher und geistiger Uebung förderlicher. Sie zersplittert sich weniger als die gewerbliche Thätigkeit in Theilarbeiten, wodurch der Arbeiter in immer größere Abhängigkeit vom Capital und von der Localität geräth. Die landwirthschaftlichen Arbeiten bieten endlich weit mehr Verschiedenheit der Arbeit für klein und groß, schwach und stark, und mehr Anlaß und Gelegenheit, mit der Arbeit Belehrung und Zucht zu verbinden. Kurz die Landwirthschaft ist für den Körper stärkender, für den Geist belehrender, mithin nicht nur für das spätere Leben und Fortkommen der Zöglinge eine vorzüglichere Vorbereitung, sondern auch für die Erziehung eine geeignetere Grundlage. Ueberdies läßt sie sich mit manchen Industriezweigen zweckmäßig verbinden. Nur ein Bedenken ist erheblich, daß nämlich der ausschließliche landwirthschaftliche Beruf dem mittellosen Arbeiter weniger Aussicht auf eine selbständige Stellung und eigenen Herd bietet, als ein Handwerk. Dieser Umstand, wie auch die verschiedene Befähigung der Kinder muß es rathsam machen, die Landwirthschaft nicht ausschließlich als künftige Berufsthätigkeit dieser Armenkinder ins Auge zu fassen, sondern, so weit es sich machen läßt, auch auf Befähigung zu einem Gewerbe zu reflectiren.

Wir kommen an die Wehrlischulen. Sie sind ein Versuch, die Zwecke der Armenkindererziehung vorzugsweise durch Landwirthschaft zu erreichen, mit anderen Worten: sie sind landwirthschaftliche Armenerziehungsanstalten. Der Schöpfer der schweizerischen landwirthschaftlichen Armenkindererziehungsanstalten ist Em. Fellenberg (s. d. Art.). Es gehörten dieselben zu seinem weitaussehenden, die Erziehung aller

Stände ins Auge fassenden pädagogischen System. „Das System der Hofwyler Anstalten sollte in seiner Vollendung alle der Bildung bedürftigen Altersstufen umfassen, also schon für die Kinderwelt ein angemessener Tummelplatz der Beschäftigung und Entwicklung eröffnet werden. Ueber dieser Kinderschule sollten sich dann drei für das vorgerücktere Alter berechnete Erziehungsanstalten nebeneinander erheben: 1) für die untern Stände der Gesellschaft eine auf Landbau und Technik gegründete Industrie- oder Arbeitsschule; 2) für die mittleren Stände eine Realschule; 3) für die Söhne der höheren Classen eine wissenschaftliche Elementar-Erziehungsanstalt. Für alle diese pädagogischen Anstalten sollte sich in dem rationell betriebenen Landbau ein gemeinsamer Verknüpfungspunct darstellen, und zwar so, daß nicht nur der Industrieschule für die Armen dort ihr eigenthümliches Bildungsfeld angewiesen wäre, sondern daß auch die Kinder der mittleren und höheren Stände auf dem Wege der rationellen Landwirthschaft die Mittel gewinnen lernten, dereinst als Wohlthäter für ihre ärmeren Brüder thätig zu sein. Daher mußte neben jenen Erziehungsanstalten zugleich für Aufstellung einer Muster- und Versuchswirthschaft Sorge getragen, sowie für diejenigen Zöglinge, welche nach vollendeter allgemeiner Bildung den Landbau zum Gegenstand ihres Hauptstudiums erwählen wollten, eine landwirthschaftliche Schule angelegt werden. Den Schlußstein der gesammten Combination dieser pädagogisch-agrarischen Anstalten sollte dann eine Normalschule (Seminar) für Lehrerbildung darstellen, besonders zur Bildung von Volkslehrern, die in ihrem künftigen Lehramte das Segensvolle der Hofwyler Anstalten zu vervielfältigen trachteten." *)

Mit der Armenschule gelang es Fellenberg über Erwarten gut. Nach einigen fehlgeschlagenen Versuchen machte er die Bekanntschaft eines Schulmeisters von Eschikofen, Cantons Thurgau, Namens Thomas Wehrli. Er glaubte ihn für die Stelle des Armenerziehers geeignet, und bot sie ihm an. Thomas Wehrli aber fühlte sich hiezu zu alt, und schlug dafür seinen Sohn Johann Jacob Wehrli (geb. 6. Nov. 1790) vor. Nach einer Probe von 6 Wochen hatte sich Fellenberg von dessen Tüchtigkeit überzeugt, und stellte ihn als Lehrer, Erzieher und Arbeitsleiter über 25 Kinder von Hofwyler Taglöhnern an. Das war im Jahr 1810 der Anfang der Armenerziehungsschule, welche mit Recht nach ihm Wehrlischule genannt worden ist, ein Name, der auch allen ihr nachgebildeten Armenerziehungsanstalten in der Schweiz gegeben wird. Die Zahl der Kinder war indessen für den Anfang zu groß, der Untugenden, welche sie mitbrachten, zu viele, und der Einfluß ihrer auf dem Hofe selbst lebenden Eltern zu hinderlich. Sofort wurden sämmtliche Taglöhnerkinder entlassen bis auf eines. Dagegen wurden aus benachbarten Dörfern arme und verwahrloste oder elternlose Kinder, immer nur eines auf einmal, zu dem ersten aufgenommen, und so die Zahl ganz allmählich vermehrt. Wehrli aber war diesen Kindern Vater und Mutter und Lehrer zugleich. Den ganzen Tag über war er bei und unter ihnen. Arbeit und Ruhe, Anstrengung und Erholung, Wohnung und Spiel, Entbehrung und Vergnügen, Nahrung und Kleidung theilte er mit ihnen. Zwei Drittel der Tagesstunden wurde gearbeitet, das dritte Drittel auf Erholung, Essen und Unterricht verwendet. — Es gehörte die ganze selbstverleugnende Opferwilligkeit Wehrlis dazu, um die Schwierigkeiten zu überwinden, mit welchen die Anstalt namentlich in den ersten Jahren, aber auch später noch zu kämpfen hatte. Mehreremale war er nahe daran, zu zweifeln, ob er der ihm gestellten Aufgabe gewachsen sei, und da sich ihm einträglichere und leichtere Stellen zeigten, so lag die Versuchung nahe, einen andern Wirkungskreis zu wählen. Doch die Liebe zu der einmal unternommenen Sache und Fellenbergs Zureden erhielten ihn immer wieder der Anstalt.

Im Fortgang der Sache zeigte sich immer mehr, daß Fellenberg und Wehrli jeder gerade diejenigen Eigenschaften besaßen, durch deren Zusammenwirken allein die Idee ihre Ausführung erhalten konnte. Fellenberg war der Urheber der schöpferischen Gedanken; aber nur Wehrlis Persönlichkeit konnte sie durchführen. Er vereinigte in sich Fassungskraft, Verstand, Gemüth, Mittheilungsgabe, Beharrlichkeit, Herzenseinfalt und eine unermüdliche Lernbegierde. Er besaß insbesondere die für einen Lehrer der

*) S. Theodor Müllers Leben und Wirken in der Schweiz, v. K. R. Papst. Theil 2. Aarau 1862. S. 22 f.

Armenkinder vor allem erforderliche Hingebung und Anspruchslosigkeit. In Hinsicht auf Unterrichtsmethode war er, wie sich nicht anders erwarten läßt, ein Schüler der pestalozzischen Ideen. Aber die Verhältnisse lehrten oder nöthigten ihn, seinen Zöglingen alles auf einfache, praktische Weise deutlich und für sie bildend zu machen. Da der Hauptzweck die Erziehung zur Arbeit war und diese Arbeit auf den ausgedehnten Feldern von Hofwyl, namentlich in den Sommermonaten, den größten und schönsten Theil des Tages in Anspruch nahm, so blieb für die Schulfächer und für ordentliche Lehrstunden wenig Zeit übrig. Daher brachte Wehrli das Princip des Gelegenheitsunterrichts in umfassende Anwendung. Auf dem Arbeitsfelde erzählte er, selbst mitarbeitend, seinen Kindern belehrende Geschichten, ließ Rechnungsaufgaben auflösen, alles mit ungezwungener Beziehung auf und Anknüpfung an die jeweilige Arbeit, erklärte ihnen die Bestandtheile des Bodens und der Gesteine, zeigte ihnen den Unterschied von Culturpflanzen und Unkraut, ihren Nutzen und Schaden, brachte ihnen bei Anlegung von Pflanzenreihen, Absteckung von Pflanzenbeeten u. dgl. die Regeln des Ebenmaßes und der Schönheit, überhaupt der geometrischen Verhältnisse zur Anschauung und Erkenntnis, sprach je nach Gelegenheit von der Natur der Luft, des Wassers, des Regens, des Schnees, von Reif, von Wärme und Sonnenschein, deren Einfluß auf die Gewächse u. d. m. Auf diese Weise gelangten die Wehrlikinder nicht nur zu einem reichen Schatze von Kenntnissen gleichsam spielend, eigentlich arbeitend, jedenfalls weit praktischer und unmittelbarer, als es im Schulzimmer möglich gewesen wäre, sondern, was noch höher anzuschlagen ist, sie lernten denkend arbeiten. Durch solche Behandlung wußte Wehrli zugleich seinen Zöglingen die oft mühsamen, langweiligen und einförmigen Arbeiten, wie das Ausjäten des Unkrautes, das Reinigen der Aecker von Steinen und Aehnliches — und Fellenberg wies ihnen oft Tage und Wochen lang keine andere an — nicht nur weniger ermüdend zu machen, sondern sie auch an Ausdauer und Treue im Kleinen zu gewöhnen, da sie die Wichtigkeit und Nothwendigkeit solcher scheinbar unbedeutender Arbeiten für das Gedeihen des Ganzen aus eigener Erfahrung erkennen lernten. Wehrlis Zweck war überhaupt auch bei seinem Unterrichte stets ein erziehender. Er liebte seine Zöglinge wie ein Vater, und pflegte sie wie eine Mutter. Er theilte mit ihnen jede Arbeit, jede Entbehrung. Die heranwachsenden Jünglinge (sie sollten bis zum 18. oder 20. Jahre in der Anstalt bleiben) wurden allmählich seine vertrauten Freunde. Auch der Gesang war ihm ein willkommenes Erziehungsmittel. Jeder Tag wurde mit einer gemeinsamen Selbstprüfung geschlossen unter Andeutungen und Erinnerungen, welche die davon betroffenen Zöglinge zur Selbsterkenntnis zu führen geeignet waren, worauf ein Abendgebet die gefaßten guten Vorsätze besiegelte.

Es läßt sich denken, daß man von verschiedenen Seiten versuchte, Wehrli für andere Orte zu gewinnen. Allein er blieb Fellenberg treu und letzterer suchte ihn durch wiederholte Erhöhung seines anfangs gar geringen Gehaltes, sowie durch Einräumung von mehr freier Zeit (anfangs hatte er keinen Augenblick für sich frei) und anderen Erleichterungen für die Ablehnung der fremden Anträge zu entschädigen. Dafür wurde die Anstalt immer mehr als Musteranstalt anerkannt, und als Bildungsanstalt für Armenlehrer von Wehrlischulen besucht. Zürich, Genf, Appenzell, Glarus, Basel, später Württemberg, Holland, Lübeck, schickten Jünglinge nach Hofwyl, um dieselben zu Armenlehrern auszubilden. Die Anstalten, welche nach dem Muster von Hofwyl entstanden und nach und nach in großer Anzahl in der Schweiz sich verbreiteten, nahmen je nach Umständen und Bedürfnis bald mehr den Charakter eigentlicher Rettungsanstalten, bald den von Erziehungshäusern für arme, verwaiste Kinder aus der arbeitenden Classe überhaupt an. Im J. 1868 zählte man in der Schweiz 40 allgemein landwirthschaftliche Armenerziehungsanstalten (Wehrlischulen), worunter 9 für Knaben, 4 für Mädchen, die übrigen für beide Geschlechter; ferner Rettungsanstalten 9, nämlich 8 für Knaben, 1 für Mädchen. Aber auch diejenigen Armenerziehungsanstalten, welche den Namen Wehrlischulen nicht tragen, haben mehr oder weniger den Principien der Hofwyler Anstalt Rechnung zu tragen gesucht. Ein Theil hat Industrie und Landwirthschaft verbunden, andere haben blos industrielle Beschäftigung gewählt, noch andere lehnen sich ganz an Fabriken an.

Was die Erziehungsmittel betrifft, mit welchen Wehrli seine Aufgabe zu lösen

suchte, so waren sie theils die allgemein angewendeten, theils durch die besonderen Verhältnisse angezeigt und ermöglicht. Wehrlis ruhige, gutmüthige Natur ließ es nicht leicht zu großer Strenge kommen. Er wirkte mehr durch liebreiche Ermahnung und väterliche Ueberwachung, als durch Strafen. Manches Mittel war auch erst die Frucht bitterer Erfahrungen. So entstand z. B. einst eine Art Meuterei unter den Zöglingen, als deren Urheber ein verdorbener Bursche erkannt wurde, welcher die anderen aufzureizen gewußt hatte. Nachdem dieser mit Schimpf und Schande fortgeschickt war, traten sechs der ältesten und besten Zöglinge zusammen und bildeten einen Bund, um Wehrli in seinem Erziehungsgeschäfte zu unterstützen, alles schlechte, das sie warnahmen, in der Wurzel zu ersticken und die Ehre der Anstalt zu wahren. Wehrli nahm gerne die angebotene Hülfe an. Es bildete sich ein Vereinsrath, welchem eine gewiße Aufsicht oblag. Er versammelte sich jede Woche einmal und Wehrli machte dabei den Schreiber. Auf ähnliche Weise wurde zu Berathung und Besorgung der ökonomischen Angelegenheiten ein Haushaltungsrath gebildet. „Nun erziehen, ermahnen, belehren sich die Knaben selbst gegenseitig," schreibt Wehrli in einem Briefe an seinen Vater.*)

23 Jahre wirkte Wehrli an der Anstalt zu Hofwyl mit seltener Treue und Selbstaufopferung. Die Anstalt nahm immer größere Dimensionen an, so daß sie bis auf 80 Glieder wuchs. Es waren in dieser ganzen Zeit 275 Zöglinge in die Armenschule eingetreten, allein aus dem Canton Bern 107, aber auch aus allen übrigen Cantonen der Schweiz, mit alleiniger Ausnahme von Tessin; ferner aus Hessen 5, aus Frankreich 4, aus England 2, aus Preußen, Holland, Arabien, Coburg je 1. Als Wehrli endlich im J. 1833 einem Rufe seines Heimatcantons, das neu zu gründende Lehrerseminar in Kreuzlingen (am Bodensee) nach seinen Ideen einzurichten und die Leitung desselben zu übernehmen, folgte, da ließ er seine Anstalt in ihrer höchsten Blüte zurück. Nach seinem Abgange schmolz die Zahl der Zöglinge und der Fremden allmählich wieder. Es vermochte niemand Wehrli zu ersetzen. Aber auch in Kreuzlingen wirkte er in großem Ansehen und Segen mit echt praktischem Geiste 20 Jahre lang. Als er im J. 1853 seine Kräfte schwinden fühlte, bat er um seine Entlassung und zog sich nach Guggenbühl zurück; konnte es aber doch nicht lassen, daselbst wieder eine kleine Erziehungsanstalt zu gründen, um so zu seiner ersten Liebe zurückzukehren. Er starb indessen schon den 15. März 1855.

Fassen wir nun die der Wehrlianstalt zu Grunde liegenden Hauptgedanken ins Auge, so ergeben sie sich aus folgender Betrachtung. Die Erziehung der armen Kinder muß eine Erziehung zur Arbeit sein; denn darauf beruht die Möglichkeit ihrer Existenz. Sie muß aber gleichzeitig und gleichmäßig die Kinder zur vollen, naturgemäßen Entwicklung ihrer menschlichen Anlagen führen; denn darauf beruht die Würde des menschlichen Daseins. Diese Erziehung darf aber um so weniger schon in der Mitte abgebrochen werden, als diese Kinder kein elterliches Haus haben, das ihnen Aufenthalt und Zuflucht gewähren könnte. Die Anstalt muß sie also bis zu völliger Vollendung der Erziehung (18—20. J.) behalten, was auch noch andere Vortheile gewährt. Es muß also eine Arbeit gewählt werden, welche allen diesen Bedingungen am meisten und leichtesten entspricht. Eine solche ist in erster Linie der Landbau. Damit ist jedoch die gelegentliche, nebenhergehende Erlernung einzelner mit der Landwirthschaft in naher Beziehung stehender Handwerke von einzelnen dazu besonders befähigten Zöglingen

---

*) Was die Benützung der Wehrlischule als Lehrerbildungsanstalt betrifft, so mögen folgende Worte aus dem „Mittheilungsblatt für die Freunde der Schulverbesserung im Canton Bern" (Bern 1834) hier stehen: „Aus der Zahl der zur Aufnahme angetragenen Kinder wurden vorzugsweise diejenigen angenommen, deren Naturell anzukündigen schien, daß es gelingen dürfte, sie zu vorzüglichen Schulmännern und Erziehern zu bilden. Diese Kinder wurden sodann nach dem System von Hofwyl erzogen, indem die landwirthschaftlichen und anderen technischen Arbeiten auch als Erziehungs- und Bildungsmittel für sie in Anspruch genommen wurden. Bei vorgerückterer Bildung traten die dem Lehrstande gewidmeten Zöglinge, nachdem sie sich im Leben und im Unterricht als dazu geeignet erwiesen hatten, in eine Normalclasse, die zwar ihren Standpunct in der landwirthschaftlichen Erziehungsanstalt beibehielt, aber ihre Zöglinge zugleich durch wissenschaftlichen Unterricht und durch Uebung im Erziehen und Lehren zur weiteren Lösung ihrer Berufsaufgabe vorbereitete. Solcherweise wurden mehrere ausgezeichnete Erzieher und Lehrer für verschiedene Theile des schweizerischen Vaterlandes gebildet."

nicht ausgeschlossen. — Soll aber der Zweck, die Wohlthat der Erziehung möglichst vielen, ja allen derselben bedürftigen Kindern zukommen zu lassen, erreicht werden, so verdient auch der Kostenpunct eine besondere Berücksichtigung. Sollen alle erziehungsbedürftigen Kinder in solchen Anstalten untergebracht werden, so müßen sie nichts oder sehr wenig kosten, d. h. sie müßen sich ganz oder doch zum größten Theile selbst erhalten. Dieses Ziel setzte sich Fellenberg vor, und er hoffte es zu erreichen und den Beweis für die Möglichkeit solcher Selbsterhaltung zu liefern, indem er die Anstalt mit seinem größeren Gutsbetriebe der Art in Verbindung setzte, daß den Zöglingen unter Anführung und Leitung ihres Lehrers die tägliche Arbeit auf dem Gute und für die Zwecke des Gutes angewiesen wurde. So bedurfte die Anstalt weder einen eigenen Grund und Boden, noch ein Betriebscapital. Die Zöglinge, Wehrli mit eingeschlossen, waren so zu sagen nur Taglöhner, welchen man die Arbeit anwies und bezahlte, dagegen die erhaltene Kost, Wohnung, Kleidung wieder abrechnete. Denn Fellenberg hielt eigene pünctliche Rechnung über Einnahmen und Ausgaben der Anstalt. Die Bilanz stellte sich auch so günstig, daß man die Hoffnung hegen konnte, dergleichen Anstalten werden bei einer gehörigen Anzahl von Zöglingen verschiedenen Alters (von 6—21 Jahren), namentlich wenn einmal zwischen älteren und jüngeren (über und unter 14 Jahren) das rechte Verhältnis eingetreten wäre, sich durch den Ertrag ihrer Händearbeit ganz selbst erhalten können. Dadurch wäre ihre Existenz für immer gesichert. Die Möglichkeit dieses Resultates ist zwar schon vielfach angezweifelt, aber doch auch die Unmöglichkeit noch von niemand nachgewiesen worden. Freilich ist noch keine Anstalt bekannt geworden, die es bis zur Erreichung dieses Zieles gebracht hätte. Man muß also jedenfalls zugeben, daß es nur unter den günstigsten Umständen erreicht werden könnte. Aber wenn man auch im allgemeinen auf die Selbsterhaltung verzichten muß, so ist doch nicht zu verkennen, daß auf die von Fellenberg versuchte Weise der Kostenaufwand auf das möglich geringste Maß reducirt wird. Auch wurde es Fellenberg durch die Verbindung der Armenschule mit seiner Gutswirthschaft möglich, stets die den Kräften der Zöglinge, oder auch die ihrem Bildungszwecke angemessensten, oder endlich die für sie einträglichsten Arbeiten auszuwählen.

Dennoch kann diese Einrichtung nicht als allgemein maßgebend und nachahmungswerth betrachtet werden. Denn dergleichen Anstalten könnten nur an Orten entstehen, wo sich ein großes Hofgut befindet, dessen Besitzer oder Pächter die Verpflichtung übernimmt, den Zöglingen der Armenschule Jahr aus, Jahr ein, eine hinreichende und angemessene Beschäftigung zu geben. Bei dieser Einrichtung könnte natürlich nur eine Persönlichkeit, wie die Fellenbergs, die volle Berücksichtigung der Erziehungs- und Erhaltungszwecke gewährleisten. Aber eine Einrichtung, welche für alle Orte und Zeiten berechnet ist, darf nie von solchen seltenen Persönlichkeiten abhängig gemacht werden. Es müßte also vielmehr im Interesse der Anstalt dem Lehrer derselben zustehen, für seine Zöglinge die jedesmalige Arbeit zu bestimmen. Aber wo würde oder könnte sich das ein Gutsbesitzer oder Gutspächter gefallen lassen? Da es ferner nicht zu vermeiden wäre, daß die Zöglinge in verschiedene Partieen getrennt, gleichzeitig an verschiedenen Orten zu arbeiten hätten, so wäre es dem Lehrer unmöglich, sie stets selbst zu beaufsichtigen und zur Arbeit anzuleiten, dies müßte also irgend einem Knechte oder einer Magd überlassen werden. Wo bliebe da der erziehende Einfluß des mitarbeitenden Lehrers? Und wie leicht würde selbst die Sittlichkeit der Zöglinge unter diesem unbewachten Umgange mit Knechten, Mägden und Taglöhnern Noth leiden? — Aus diesen Gründen ist man von dieser Art, die Erhaltung der Anstalt durch Anknüpfung an ein größeres landwirthschaftliches Anwesen zu sichern, abgekommen, und hat allgemein den anderen, freilich kostspieligeren Weg eingeschlagen, ein eigenes Gut von entsprechendem Umfange für solche Anstalten zu erwerben oder zu pachten, welches möglichst mit eigenen Kräften vom Lehrer mit seinen Zöglingen bewirthschaftet wird. Wenn nun freilich von diesen Wehrlischulen noch weniger erwartet werden darf, daß sie sich ohne fremde Unterstützung zu erhalten vermögen, so liegt doch so viel auf der Hand, daß dieselben die Kosten für die Erziehung eines Kindes, vorausgesetzt, daß die Zöglinge bis in ein reiferes Alter in der Anstalt bleiben, bedeutend verringern, und schon dies bedeutet so viel als Tausenden von Kindern, die sonst unerzogen bleiben müßten, die ihnen gebührende Erziehung ermöglichen. Würde der Staat oder eine Gemeinde das Areal

sammt den Gebäulichkeiten einer solchen Anstalt schenken oder wenigstens zu unverzinslicher Benützung überlassen, auch das Inventar anschaffen, so wäre in der That nicht abzusehen, warum die Anstalt, besondere Unglücksfälle abgerechnet, nicht im Stande sein sollte, sich aus sich selbst zu erhalten. Aber der Erziehungszweck fordert, daß die Zahl der Zöglinge 20—25 Köpfe nicht übersteige; der Zweck der Selbsterhaltung, daß die Zöglinge wenigstens bis in das 20. Lebensjahr in der Anstalt bleiben und daß zum mindesten ein Drittheil derselben über 14 Jahre alt seien, zwei Bedingungen, die ihre Schwierigkeit haben, weil kleinere Anstalten immer verhältnißmäßig kostspieliger sind, auch die größere Anzahl von Anstalten die Wahl passender Lehrkräfte und geeigneter Wohnsitze erschwert; die Bedingung des längeren Bleibens aber, um der Anstalt das zu vergüten, was sie an die jüngeren Zöglinge verwenden mußte, leicht Unzufriedenheit in den herangewachsenen Zöglingen erregt, und, wenn auch contractlich eingegangen, doch oft nicht gehalten wird, und zwar natürlich meistens von denjenigen, deren Arbeit der Anstalt am nützlichsten wäre. Diese Unzufriedenen zurückzuhalten oder gar etwaige Flüchtlinge mit Zwang zu reclamiren, hat so viel bedenkliches, daß sich ein Armenerzieher nicht leicht dazu entschließen wird. Alsdann geht aber der gehoffte Gewinn wieder verloren, und läßt man einmal ein Loch in diese Bedingung brechen, so wird sie in kurzem völlig durchlöchert und unhaltbar geworden sein.

Es geht also nicht anders, als auch auf diese Bestimmung zu verzichten oder wenigstens das Alter auf 16—17 Jahre zu reduciren, damit aber auch die Selbsterhaltung der Anstalt aufzugeben und sich mit dem Resultat genügen zu lassen, daß diese Anstalten ihren Zöglingen die für sie zweckmäßigste Erziehung mit geringerem Kostenaufwande, als die meisten anders eingerichteten, zu geben vermögen. Daß sie unter diesen Umständen immer noch der Unterstützung der Menschenfreunde zu ihrem Bestehen nicht entbehren können, hat für beide Theile, für Geber und Empfänger, auch sein Gutes und kann ihrem inneren und äußeren Gedeihen förderlich sein, wie es auch eine erfreuliche Thatsache ist, daß es an dieser Hülfe, wo es nöthig und angelegt war, noch nie und nirgends gefehlt hat.

Zur Literatur: J. Conrad Zellweger, die schweizerischen Armenschulen nach Fellenbergschen Grundsätzen, ein Beitrag zur Geschichte des schweizerischen Armenwesens. Trogen 1845. — Leben und Wirken von Joh. Jak. Wehrli als Armenerzieher und Seminardirector 2c. von J. A. Pupikofer. Frauenfeld 1857. — G. A. Riecke, über Armenerziehungsanstalten im Geiste der Wehrlianstalt zu Hofwyl. Tübingen 1823.

**Weinen, Schreiweinen**, s. Erste Kindheit.

**Weisheit** — ist, pädagogisch betrachtet, ein Gut in doppelter Weise: 1) der Zögling soll angeleitet und befähigt werden, Weisheit zu erlangen, und 2) um ihn hiezu zu befähigen, bedarf der Erzieher selbst der Weisheit; nur wenn er selber sie besitzt, ist er im Stande, sie dem Zögling mitzutheilen. Wesentlich also ist sie doch für beide dieselbe. — Die Weisheit ist, wie das deutsche Wort etymologisch andeutet, jedenfalls verwandt mit dem Wissen; ja ohne Wissen giebt es keine Weisheit, während es immerhin ein Wissen ohne Weisheit geben kann (Schulsack, abstracte Gelehrsamkeit). Was ist der Unterschied? In einer Abhandlung „über die Begriffe Weisheit und Erkenntnis" in den Jahrbüchern für deutsche Theologie (Gotha 1862, Bd. VII. S. 423 ff.) hat Burk dargethan, daß das Wissen immer einen fertigen Gegenstand voraussetzt, den es in den Inhalt des Bewußtseins aufnimmt; daß dagegen die Weisheit nicht nur eine auf die Objecte zugleich wirkende Kraft, also zugleich ein praktisches Verhalten — sondern daß sie ein schaffendes Denken ist, weshalb die göttliche Weisheit in den Proverbien 8, 30 der Werkmeister Gottes des Schöpfers heißt. Und auch sofern sie die vorhandenen Dinge nur durchschaut, ohne sie erst hervorzubringen, zu ordnen oder zu verbinden, schaut sie doch nicht bloß das Vorhandene wie es ist, sondern auch, wie es werden wird, und darnach bestimmt sie sofort wieder das Handeln. Wie sie hier durch das Divinatorische, was ihr beiwohnt, sich mit der Prophetie berührt, ohne doch selber Prophetie zu werden, weil ihre Erkenntnisse nicht auf unmittelbarer göttlicher Offenbarung, nicht auf Zuständen der Ekstase beruhen, und weil sie weit mehr praktischer Natur ist, als die Prophetie — so berührt sie sich nach der andern Seite mit der menschlichen Klugheit, die ja auch vorausschaut, was etwa geschehen oder nicht geschehen wird. Von dieser aber unterscheidet sich die Weisheit erstlich dadurch, daß sie nicht

auf dem Weg der Berechnung, der verstandesmäßigen Abwägung, der Abstraction einer Regel aus einer Anzahl von Fällen u. s. w., sondern, obgleich auch ihr die Erfahrung Dienste leistet, doch principiell durch unmittelbare Intuition, durch die Helle und Weite des Blickes zu jenem Vorauserkennen des Künftigen gelangt. Damit hängt das zweite zusammen: daß die Weisheit höhere, idealere Gesichtspuncte hat, als die Klugheit; jene wird immer ein Ganzes im Auge haben, während diese sich auf Einzelnes richtet. Gerade hieran knüpft sich ein Punct, in welchem der stärkste Gegensatz zwischen beiden Begriffen hervortritt. Die Klugheit hat es nämlich immer und überall mit Vortheil und Nachtheil zu thun; die Weisheit dagegen hat nichts egoistisches an sich; sie ist, wie Nitzsch sie bündig definirt hat: die wissende Liebe. Eben der Egoismus hat die Wirkung, daß die Klugheit sich ihre Ziele kürzer und enger steckt, weil sie am nächsten Vortheil, an persönlicher Befriedigung sich genügen läßt; was den Geist mit dem Herzen ausweitet, das ist eben nur die Liebe, die nicht eigenen Gewinn, sondern das Wohl der Menschheit anstrebt, die aber auf diesem Wege doch schließlich den höchsten Gewinn erntet, nämlich was das Christenthum Heil und Seligkeit nennt. Da aber dieses höchste Interesse, wie die Quelle desselben, die Liebe alles, auch das Kleinste umfaßt, so kann sich die Weisheit auch in der Auffassung und Anordnung kleiner Dinge ausweisen, ohne darum ihren idealen Charakter einzubüßen.

Stellen wir nun 1. den Zögling vor uns, so kann von einem Kinde wohl gesagt werden, es sei klug, reichbegabt, witzig, schlau: niemals aber, es sei weise (Proverb. 10, 1. 13, 1 ist unter dem weisen Sohn jedenfalls kein Kind gemeint). Weisheit setzt immer schon eine natürliche Reife voraus, ist aber mit dieser nicht auch schon gegeben. Ebenso ist sie durch einen gewißen Grad von Erfahrung bedingt, aber es ist auch umgekehrt wahr: um Erfahrungen zu machen, muß Weisheit immer schon vorhanden sein. Damit ist bereits dem Erzieher eine Regel gegeben. Seine Sache ist es, den Zögling im Leben auf dasjenige aufmerksam zu machen, was er sich merken, was er daraus lernen soll; damit wird nicht nur materiell der Schatz der Erfahrung angelegt und bereichert, sondern der Zögling lernt überhaupt die Kunst, Erfahrungen zu machen und zu sammeln, d. h. es wird damit der Weisheit der Weg gebahnt. Und in derselben Art dient der Unterricht diesem Zwecke. Nicht als ob die Summe des Wissens auch identisch wäre mit ebensoviel Weisheit; aber ohne Unterricht, ohne ein auf dem natürlichen Weg angeeignetes Wissen kommt es auch nicht zur Weisheit. Das lassen religiöse Schwärmer, Sectirer u. s. w. niemals gelten; sie verachten alle Wissenschaft eben unter dem Vorgeben, daß diese das schlimmste Hindernis der Weisheit sei. Nun haben wir schon anerkannt, daß das Wissen, auch das reichste, noch nicht Weisheit ist. Aber ebenso bestimmt müßen wir, so wie die Dinge jetzt stehen, behaupten, daß es auch keine Weisheit giebt ohne Bildung durch Wissenschaft. Der Mangel an wissenschaftlicher Bildung wird zu einem Mangel an Wahrheit; was aber weise sein will, das muß zu allererst wahr sein. — Soll der Zögling zur Weisheit erzogen werden, so darf also die Wissenschaft, in welchem Umfange es auch sei, als Mittel nicht fehlen. Und doch ist ihre Aneignung selber noch nicht Aneignung der Weisheit, was muß also noch hinzukommen? Die Antwort wird eine zwiefache sein. Erstens haben wir oben auf das sittliche Element im Wesen der Weisheit hingewiesen — sie ist die wissende Liebe. Demnach wird einfach alles, was der Erzieher für seines Pfleglings sittliche Bildung thut, von selber dazu dienen, daß das Wissen dereinst im reifgewordenen Menschen zur Weisheit wird; wenn die Liebe sein Wissen und dessen Anwendung überall begleitet, wenn auch sein Forschen, sein Interesse an den Gegenständen des Wissens vom warmen Hauch der Liebe durchdrungen ist: — dann verliert das Wissen den Schulgeruch; es wird, ob auch durchs Lernen, durch Mühe und Arbeit ersammelt, doch schließlich ein Offenbarwerden der Wahrheit, wird Geist und Leben. Zweitens ist die Weisheit im Unterschiede vom Vielwissen etwas einheitliches; sie weiß die Dinge von einem Centrum aus zu betrachten, zu begreifen und zu behandeln; und zwar ist dieses Centrum nicht irgend ein untergeordnetes Interesse, sondern es ist das Göttliche, Ewige, Unendliche. Diese Höhe des Standortes hat sofort eine Wirkung auf die ganze Haltung des Menschen, die wir als ein ganz besonderes Kennzeichen des Weisen hervorzuheben haben: nämlich eine tiefe Ruhe des Gemüths; weil er in allem nur éines sucht und dieses éinen völlig gewiß ist, so kann ihn der Wechsel der

irdischen Dinge, der Meinungen, der Empfindungen, der Wünsche, der Schicksale niemals aus der Fassung bringen. Dem Zögling schließt sich dieses Göttliche auf in der Form der Religion; und so hat, wie oben die sittliche, so die religiöse Bildung die Aufgabe und Bedeutung, alles Wissen durch seine Beziehung auf Gott und Gottes Reich zur Weisheit zu erheben. Das will nun aber nicht sagen, man mache den Schüler dadurch zu einem Weisen, daß man jeder mitgetheilten Wahrheit einen erbaulichen Zusatz anhänge, also gewaltsam überall Religion einmische. Nähme der Schüler das an, so würde er, statt ein Weiser zu werden, vielmehr ein Schwätzer. Vorerst geht am besten jedes Lehrfach seinen eigenen Weg; aber je wahrheitsgemäßer die Religion, indem sie gelehrt wird, ins Leben des Zöglings übergeht, je mehr sie ein constanter und integrirender Bestandtheil seines Bewußtseins, ein natürlicher Zug seines Herzens wird: um so mehr wird auch alles Wissen in die rechte Verbindung mit ihr treten, in ihr seine Weihe, seinen Schlußpunct finden. Mit dieser Concentration des Wissens fängt der Pädagog nicht an, aber er führt den Zögling allmählich darauf hin; sie ist nicht der Ausgangspunct, desto gewißer aber ein Zielpunct. Wie wichtig das Einschlagen dieses Weges für die Bewahrung vor Einflüssen des Materialismus ist, sei hiemit nur angedeutet. Damit hängt endlich auch zusammen, daß der Zögling ins tägliche äußere Leben alles das mitnimmt, was der Lehrer in sein inneres Leben als Gedanken und Gesinnung, wie als positives Wissen eingepflanzt hat; durch dieses Zusammennehmen des Lebens mit dem Lernen entsteht das, was man Erfahrung nennt, und so hilft der Lehrer dem Zögling auch zu diesem wesentlichen Moment der Weisheit. — Das ists, was von des Erziehers Seite geschehen kann; wobei aber schließlich vorbehalten bleibt, daß, wenn er auch Hindernisse wegräumen und Handleitung gewähren kann, doch die Weisheit selber Gottes Gabe ist und bleibt; wir müßen uns die Demüthigung gefallen lassen, daß durch Erziehung und Erzieher noch niemand weise geworden ist, dem es Gott nicht verliehen — wohl aber mancher es geworden ist trotz seinen Erziehern.

2. Sofern die Weisheit ein Erfordernis für den Erzieher selbst ist, haben wir das, was über ihr Wesen im allgemeinen gesagt worden, nur auf diesen speciellen Beruf überzutragen, so zwar, daß, während beim Zögling vorerst die theoretische Seite vorwiegt, weil dieser überhaupt noch nicht zu selbständigem Handeln berufen ist, der Erzieher in seinem Berufe desto mehr die praktische Seite derselben zur Geltung zu bringen hat. Wie das geschieht, wüßten wir nicht einfacher und bündiger auszudrücken, als es J. C. H. Harleß gethan hat in seinem Abriß der Erziehungslehre (Nürnberg 1859) I. S. 34: „Als Abbild der göttlichen Weisheit lernt und lehrt sie (die christlich-pädagogische Weisheit) mit ruhigem Blick das Ganze überschauen, in Liebe das Rechte voraussorgen, in Thatkraft das Rechte zu rechter Zeit ins Werk setzen, und das alles, indem sie in allem auf die Hand des Herrn sieht.“ Also 1) sie sieht niemals bloß aufs Nächste, setzt sich keine kurzen Ziele und kleinen Zwecke, z. B. eine Production bei einer Prüfung, für deren Glanz dann eine Weile alles geopfert würde; will auch nicht einzelne Tugenden oder Vorzüge an dem Zögling herausbilden, sei es zu bloßer Ostentation, sei es, weil er sein Glück damit machen könnte; sie faßt den ganzen Menschen mit all' seinen Bedürfnissen, wie nach seiner ewigen Bestimmung ins Auge. In dieser Beziehung hindert die Weisheit jede Einseitigkeit der Erziehung oder Bildung. 2) Eben weil sie von jedem Puncte weiter hinaus schaut, so bereitet sie, was die Zukunft fordert oder bringen soll, bei Zeiten vor; sie trägt so die ganze Zukunft des Pfleglings wachsam und treu auf dem Herzen; — Gegensatz gegen die Kurzsichtigkeit oberflächlicher Menschen wie gegen den Miethlingssinn, der zufrieden ist, wenn nur, was eben zur Stunde geschehen muß, auch wirklich geschieht. 3) Sie ist endlich der Gegensatz aller pedantischen, geistlosen Gesetzlichkeit, die, in blindem Glauben an irgend ein einmal gegebenes Schema, das vielleicht den Namen einer gepriesenen Methode führt, weder der Individualität des Zöglings Rechnung trägt, noch Zeit und Umstände unterscheidet. Das Nächste und Selbstverständlichste ist freilich, daß der Erzieher die Jugend vom reiferen Alter, und dann wieder die Stufen des Jugendalters selber zu unterscheiden weiß. Und doch hat gerade die pädagogische Weisheit, die sich nämlich dafür hielt, selbst in diesem Stück Thorheiten genug begangen. — Ueberhaupt aber läßt sich die Erziehungsweisheit niemals in ein bis ins einzelne ausgezirkeltes, abstract

formulirtes oder casuistisch ausgesponnenes Reglement fassen, das jeder, sobald er es nur kennt, auch handhaben und mit dem jeder das gleiche sichere Resultat erzielen könnte (bekanntlich der Hauptirrthum Pestalozzis); sondern sie ist eine wesentlich persönliche Qualität, eine stets gegenwärtige, stets lebendige, stets schöpferische Kraft, die aus sich selbst, d. h. aus ihrem göttlichen Lebensgrunde, in jedem Augenblick das, was jetzt eben und für das ihr anvertraute Individuum das Rechte ist, klar erkennt und darum auch mit rascher, fester und sicherer Hand die richtigen Mittel anwendet. Es verhält sich in dieser Beziehung ähnlich mit ihr, wie mit der Genialität des Künstlers oder des Arztes. Die pädagogische Genialität — Weisheit ist nur der bescheidenere Name für dieselbe — wird vielleicht durch eines Zöglings besondere Art oder sonst auf Wegen des Zufalls zu Maßnahmen geleitet, die noch in keinem Lehrbuch der Pädagogik zu finden waren, aber sie sind die jetzt eben richtigen und erfolgreichen. Der weise Erzieher wird insofern immer original sein; aber nicht jede Originalität ist darum schon Weisheit. Wir gestatten einem Original manches, weil es zum ganzen Manne gehört und wir den ganzen Mann zu ehren — oder doch in Geduld zu tragen Ursache haben; aber was nur als Ausnahme, als Rarität zuläßig ist, das ist nicht Weisheit; diese muß, ob sie auch nicht allen zu theil wird, doch in dem, was sie lehrt und thut, allgemeingültig — ein Licht sein, in dem jeder sich sonnen darf und soll. — In wie weit dem christlichen Erzieher das Neue Testament als eine Schule pädagogischer Weisheit, insbesondere das Verfahren Jesu gegenüber den Jüngern und dem Volke als höchstes Vorbild derselben diene, ist schon in dem Art. „Pädagogik des N. T." des Näheren besprochen.

Zum Schluß ist noch beizufügen, daß wenn der Erzieher solcher Weisheit bedarf, sie dann nicht weniger denen nöthig ist, die das öffentliche Erziehungswesen, also die Schule zu leiten haben. Nur werden wir den Unterschied machen dürfen, daß es sich auf dieser Linie mehr um Regierungsweisheit als um Erzieherweisheit handelt. Regierungsweisheit ist vorhanden, wenn das Schulregiment die zeit- und ortsgemäßen Institutionen rechtzeitig vorbereitet und mit fester Hand durchführt; wenn es einerseits den Lehrern die Wege zur rechten Berufsbildung öffnet und ihnen die entsprechende amtliche, sociale, pecuniäre Stellung verschafft, sie bei gutem Muth erhält und doch Extravaganzen energisch abschneidet, und wenn es andrerseits die Gemeinden und deren Behörden gebührend heranzuziehen, sie für die Schule zu interessiren versteht oder nöthigenfalls ihre Pflichten gegen die Schule den Widerstrebenden nachdrücklich einzuschärfen und sie zur Erfüllung derselben anzuhalten weiß; außerdem aber immer darauf bedacht ist, den rechten Mann an den rechten Ort zu stellen — Personalkenntnis und richtige Personalverwendung ist ein Hauptrequisit. Insbesondere aber wird sich die Regierungsweisheit der Schulbehörde darin an den Tag legen, daß sie sich nicht durch jede neue Methode, jedes neue Schullehrbuch, jede neue Forderung, die von ungestümen Weltverbesserern gestellt wird, imponiren läßt; — festina lente, prüfet alles, und das Gute behaltet, nur dieses, aber dieses auch desto rascher und entschlossener — das ist grade in diesem Gebiet eine goldene Regel. Nicht minder aber, als diese Festigkeit und Stetigkeit gegenüber allen den Strömungen in der sogenannten öffentlichen Meinung, ist die Weisheit das Gegentheil von alle dem, was man mit dem Wort Bureaukratie bezeichnet; sie blickt nicht nur in Verordnungen und Berichte, sondern vor allem ins wirkliche Leben und hat ein Herz für alles lebendige. — Wir sehen übrigens, daß jene Harleßsche Trias doch eigentlich auch für die Weisheit des Regiments das Wesentliche ausspricht: klare Ueberschau des Ganzen, liebevolle Vorsorge fürs Künftige, thatkräftiges Eingreifen im rechten Augenblick; — ganz natürlich, denn im höhern Sinn ist ja alles rechte Regieren zugleich eine Pädagogik nach großem Maßstabe.

**Weiße** (Christian Felix), s. Jugendliteratur I. S. 677.

**Wetteifer** — ist ein Streben unter mehreren Zusammengehörigen, deren jeder ein ausgesetztes Siegespfand zu gewinnen sucht, oder die vielleicht auch nur mit gleichangespannten Kräften ein gemeinsames Ziel zu erreichen streben. Eifer kann aber ausarten in Eifersucht, Wetteifer in Nebenbuhlerschaft, in misgünstiges Streben dem andern den Siegespreis mehr zu entreißen, als durch Tüchtigkeit abzugewinnen. An sich kann es bei einem Zusammenleben von mehreren etwa Gleichen oder Gleichgeachteten nicht ausbleiben, daß ein Vergleich angestellt wird, daß der eine an dem andern ein Maß

zu gewinnen sucht, indem das absolute Maß der eignen Leistung an dem, was geleistet werden soll, schwieriger ist, als ein solches relatives. Man kann allerdings auch den Vergleich anstellen mit solchen, die uns als Vorbilder aufgestellt werden, namentlich mit bereits der Geschichte angehörenden Personen, oder mit solchen Mitlebenden, deren Ueberlegenheit uns unmittelbar in die Augen fällt. Hier ist der Siegespreis schon errungen, und wir schmeicheln uns höchstens, jenen gleichzukommen; wir eifern ihnen nach, doch indem wir den Zeitunterschied als geschwunden betrachten, können wir immer noch die längst Begrabenen, aber nicht Vergessenen übertreffen wollen und ihnen den Siegespreis im Urtheile der Mit- und Nachwelt streitig machen. Dann kann man auch in diesem Falle von Wetteifer sprechen. — In unserm wirthschaftlichen Leben spielt die Concurrenz oder die Wettbewerbung, wie man wohl gesagt hat, eine große, freilich nicht immer heilsame Rolle. Das weiter zu erörtern kann hier nicht unsre Aufgabe sein; aber es springt doch manche Analogie deutlich hervor.

Im Alterthume zweifelte man nicht, den Wetteifer als Erziehungsmittel zu benutzen, nicht nur daß man die Jugend lehrte, den Großthaten der Vorwelt oder des älteren mitlebenden Geschlechtes nachzueifern, man rief auch den Wetteifer Gleichaltriger hervor. Welche Bedeutung für die Entwicklung des griechischen Volkes die großen Nationalspiele hatten, in denen die tüchtigsten Jünglinge und Männer mit einander wetteiferten, später aber auch Knaben, ist allgemein bekannt. In solchen körperlichen Uebungen sind wir auch heute noch geneigt, den Wetteifer als brauchbaren Hebel anzuwenden. Gegner von Schulprämien haben sich weniger entschieden öffentlich auf dem Turnplatze zuertheilten Turnprämien entgegengestellt. Namentlich aber findet ein solcher Wetteifer fast ungetheilten Beifall, wenn der Einzelne nur einen Theil der Gesammtheit bildet, für die er seine Kraft und Geschicklichkeit anstrengt, aber auch zu beschränken versteht, wie das etwa in dem Barlaufspiele geschehen muß, bei welchem nicht nur Schnelligkeit und Gewandtheit, sondern auch vorsichtige Beschränkung der Neigung sich hervorzuthun nöthig ist. Deshalb rühmt man auch das englische Cricketspiel, weil es das Individuum in eine größere Körperschaft aufgehen und nicht persönliches Gewinnen, sondern den Sieg der Partei erstreben lasse. Aehnlich das Fußballspiel, in Bezug auf welches die Rede charakteristisch ist, die in Tom Brown's Schuljahren*) der Führer der siegenden Partei, Brooke, hält. „Nicht meine Führung, nicht, daß wir ein halbes Dutzend der besten Spieler haben, hat uns den Sieg verschafft, sondern unsre Einigkeit. Wir können uns mehr auf einander verlassen; jeder von uns kennt seinen Nebenmann; wir haben Einheit, sie Vielheit; darin steckt das ganze Geheimnis." Dr. Schmick in seinen Mittheilungen aus dem englischen Schulleben (Jahresbericht der Realsch. 1. Ordn. zu Cöln 1868) rühmt es geradezu, daß auf dem Spielplatz der Wetteifer angeregt, der Ehrgeiz im guten Sinne durch den Beifall genährt, das Kraft- und Selbstgefühl entwickelt, namentlich aber das dem Engländer so wichtige Selbstvertrauen für Schule und Leben gewonnen werde. Aber auch das Alterthum schon liefert den Beleg, wie bei einer Misleitung des Wetteifers — abgesehen von den andern ethisch schädlichen Folgen — jene Wettkämpfe ihren Zweck verfehlen, in der Jugend ein kräftiges, zum Schutze des Vaterlandes tüchtiges, an Leib und Seele harmonisch ausgebildetes Geschlecht heraufzuziehen. Je mehr die Gymnastik auf den Ruhm des Sieges in den öffentlichen Spielen sich zuspitzte und die Sucht, durch eine ausgebildete Technik zu glänzen, in den Vordergrund trat, desto mehr verschlang das Athletenthum jene harmonische Ausbildung. Deshalb strebt man auch im neuern Turnwesen wieder darnach, jenem athletischen Virtuosenthum nicht durch falsche Aneiferung Vorschub zu leisten, sondern den Einzelnen gleichmäßig durchzubilden und ihn einem gegliederten Ganzen einzuordnen. — Die Griechen ließen jedoch den Wetteifer nicht nur in der Turnkunst gelten; vielmehr wuchsen die Knaben vom siebenten Jahre an auch in dem Kreise des Wetteifers öffentlicher Schulen auf; überhaupt war das ganze Leben zur Anregung des Nacheiferns und des Wetteifers bei den Knaben auch auf dem ethischen Gebiete angethan. — Bei den Römern konnte von einer solchen Anregung des Wetteifers in der älteren Zeit nicht die Rede sein. Die Erziehung geschah fast ausschließlich im Hause und

*) Tom Brown's Schuljahre. Von einem alten Rugby-Jungen. Nach dem Engl. des Th. Hughes, bearb. v. Dr. E. Wagner. Gotha. J. Perthes 1867.

wurde dann durch den Eintritt in praktische Berufszweige unter einem Meister des Faches vervollständigt, wie auch die gesellige und bürgerliche Ausbildung in edlen Familienkreisen und im Anschluß der Jünglinge an tüchtige geistvolle Männer ihre Vollendung fand. So war hier mehr die Nacheiferung (imitatio) als der Wetteifer (aemulatio) im Spiele. — Als aber später die öffentlichen Schulen in Aufnahme kamen und auch von den Söhnen der Vornehmen besucht wurden, wird es an Wetteifer nicht gefehlt haben; denn wenn mehrere Gleichaltrige zugleich einem großen Vorbilde nacheifern, entsteht eben naturgemäß Wetteifer. Theoretisch tritt für den Wetteifer ein Quintilian (Instit. orat. lib. 1, 2 coll. 3), der namentlich darum die öffentlichen Schulen der häuslichen Erziehung vorzieht, weil sie den Wetteifer (aemulatio) anregen. Cicero hingegen sieht nicht ebenso getrost auf den Wetteifer, bei dem er einen löblichen und einen tadelnswerthen unterscheidet (Tusc. quaest. 4, 8); den falschen Wetteifer nennt er der Rivalität ähnlich (ib. 4, 26).

Im Principe des Christenthums liegt ein solches Wettbestreben um die Palme des Sieges in irdischem Wettkampfe nicht. Schwerlich wird man 1. Kor. 9, 24 hierher ziehen wollen. Es handelt sich hier ebensowenig, wie Phil. 3, 14, um ein Uebertreffen anderer, sondern nur um das Erreichen des Zieles. Innerhalb der ersten christlichen Welt, in der die Weisheit dieser Welt von Gott zur Thorheit gemacht war und „göttliche Thorheit" (1 Kor. 1, 25) diese Weisheit zu nichte machte, konnte kein Beweggrund gelten, der der eigenen Kraft und der Freude an derselben entsprang. Paulus verbietet ausdrücklich, daß jemand sich der von Gott ihm verliehenen Gaben irgendwie rühmen soll. Er ermahnt, sich vielmehr zum Niedrigen zu halten als nach Hohem zu streben. Um so weniger konnte bei dem asketischen Geiste, der sich in den Klosterschulen entwickelte, von der Anregung des Wetteifers im antiken Sinne oder auch in der Weise jetziger Schulen die Rede sein. Dagegen wurden mit den humanistischen Studien auch die Erziehungsmittel des Alterthums aufgenommen und der Wetteifer ward ein wesentliches Moment in der Erziehung. Bekannt sind die dahinzielenden Einrichtungen in Trotzendorfs Schule mit den verschiedenen Aemtern, der Wichtigkeit guter Vertheidigungsreden, mit den Lobreden der Schüler auf einander und der Bekränzung dessen, dem der Preis zuerkannt wurde. So regte auch Johannes Sturm den Wetteifer der Schüler durch Preisertheilung an die beiden besten in jeder Classe an.

Nirgends aber wurde dem Wetteifer, selbst in seiner ausgeartetsten Form der gefährlichsten Rivalität ein so breiter Platz in der Erziehung eingeräumt, als bei den Jesuiten. Die Constitutiones Jesu bekämpfen zwar den Ehrgeiz (ambitio) als eine Pest (Pars 9. c. 1. A), als Erzeuger aller Uebel (P. 10, §. 6) und verbieten bei den öffentlichen Examinationen und Responsionen das Auftreten nach bestimmten Plätzen, damit auch nicht ein Schein des Ehrgeizes aufkomme (P. IV. c. 6, §. 17); aber in unscheinbarer Anmerkung (P. IV. c. 6, §. 13 L) schleicht sich die sancta aemulatio ein, mit welcher sich zur besseren Förderung der Studien an Kenntnis gleichstehende Schüler herausfordern sollen. So finden wir denn in den Studienordnungen der Jesuiten, wie sie noch 1832 und 1833 veröffentlicht worden sind, aus diesem heiligen Wetteifer den ganzen raffinirten Aemulationsapparat herausgewachsen, durch welchen die Jesuitenschulen allerdings äußerlich glänzende Erfolge erzielten, durch die sich mancher hat blenden lassen. „Wer die Aemulation geschickt zu reizen weiß, der hat durch sie das bewährteste Hülfsmittel im Lehramte, und welches beinah einzig hinreichend ist, die Jugend aufs beste zu unterrichten. Der Präceptor schätze daher diese Waffe hoch und erforsche fleißig die Wege, auf welchen er sie erlangen und wie er dieselbe am meisten und angemessensten gebrauchen kann." So sagt der Lehr- und Erziehungsplan von 1833. Zu der Anregung der Aemulation dienen nicht nur jene häufigen Wettkämpfe, sondern auch prunkhafte Preisvertheilung, Ernennung von Magistraten und Parteibildungen, und als schlimmstes Mittel jene Zugesellung von Nebenbuhlern zu einander, welche einander nicht nur zu überbieten suchen, sondern auch überwachen und denunciren, wenn es ihren Zwecken dient (vgl. Jesuiten, Jesuitenschulen).

Während Aug. Herm. Francke jede Anregung von Ambition, Geiz, Neid vermieden und die Kinder vielmehr zu beständiger Furcht und Liebe des allgegenwärtigen Gottes hingeführt und „ihnen den rechten Adel der menschlichen Seele, der in Erneuerung

zum Ebenbilde Gottes besteht," mit lebendigen Farben vor die Augen gemalt haben will, macht der Philanthropismus reichlichen Gebrauch von der Erweckung der Ambition und den künstlichen Mitteln, Wetteifer hervorzurufen. Campe erzählt uns, daß noch, als er selbst an der Spitze des Dessauischen Erziehungsinstitutes gestanden (Revisionswerk Bd. 10, S. 526), zwei Meritentafeln, eine des Fleißes und der Aufmerksamkeit und eine des sittlichen Wohlverhaltens mit den Namen aller Zöglinge im öffentlichen Betsale aufgehängt gewesen seien. Marken des Fleißes und ebensolche des sittlichen Wohlverhaltens wurden von den einzelnen Lehrern nach den Stunden und von den Aufsehern nach Rücksprache mit den andern Lehrern am Abend ausgetheilt; am Schluß der Woche fand dann im Hause des Curators feierliche Senatssitzung, Vorrufung der einzelnen Schüler zu Abgabe der Marken, Eintragung der Zahl derselben ins Censurbuch und zu mündlichem Lob oder Tadel statt. Wer eine gewiße Anzahl von Marken hatte, bei dessen Namen wurde Sonntags nach dem öffentlichen Gottesdienste in Gegenwart des ganzen Instituts und der besuchenden Fremden ein gelber Nagel als „goldner Punct" eingeschlagen. Eine gewiße Anzahl goldner Puncte berechtigte zu dem Orden des Fleißes oder der Tugend, welcher im Knopfloch getragen wurde. Auch schwarze Puncte gab es übrigens bei auffallendem Unfleiß und größeren Untugenden, und ein solcher schwarzer Nagel verlöschte wohl alle bis dahin erworbenen goldenen Puncte. Uebrigens ist Campe bei diesen widerwärtig abgeschmackten Reizmitteln des Wetteifers nicht stehen geblieben. Seine Erfahrungen hatten ihm gezeigt, daß zwar bei einigen Schülern der Fleiß angeregt wurde, daß aber andere kalt blieben, andere, namentlich ältere, es für eine Spielerei ansahen, und endlich sogar, daß ein von allen Lehrern für falsch und heimtückisch gehaltener Knabe sich doch so geschickt zu führen wußte, daß er die meisten goldenen Puncte erhielt, während umgekehrt ein braver, ungemein gutartiger Knabe, der bis dahin ohne alle Künstelei erzogen worden, in einer solchen Anstalt mit Meritentafeln zu Grunde gieng. Campe verwirft nun nicht nur dieses künstliche System, welches „Eitelkeit, Prätensionsseuche und Ruhmsucht" erzeugt habe, sondern überhaupt alle künstlichen Reizungen des Ehrtriebs, zu denen er auch das Certiren rechnet.*) Abgesehen davon, daß die gebräuchlichen Methoden des Certirens ungerechte Resultate lieferten, entstünde auch Eitelkeit und Ehrsucht in den Herzen der Sieger, Neid, Unwillen, Zorn, Rachsucht in den Herzen der Besiegten. Freunde entzweiten sich, Factionen entstünden, Wortwechsel und Schlägereien würden hervorgerufen. — Die andern Mitarbeiter am Revisionswerk gehen nicht soweit, Gedike rechtfertigt die periodische Aufstellung von Rangordnungen nach einer gerechten und zweckmäßigen Methode, Villaume**) glaubt den Ehrtrieb vor Verirrungen wahren zu können und in richtiger Weise brauchen zu sollen, wenn er auch z. B. die öffentlichen Redeübungen „in Schulen und Gymnasien" nicht billigt, in Trivialschulen und bei Mädchen ganz verwirft. — Auch die Vertrauensclassen der Schüler, je nachdem sie bereits als zuverläßig erprobt waren, sich unzuverläßig gezeigt oder sich erst noch einer Probe zu unterwerfen hatten, welche der diesem Kreise angehörige Abt Resewitz als Rector der Schule zu Klosterberge eingeführt hatte, haben mit jenen älteren künstlichen Philanthropinmitteln nichts gemein.

Ganz besonders inconsequent ist Rousseau. Er bricht über eine Leitung der Kinder durch Wetteifer durchaus den Stab, wenn er (Emile livre II. p. 77, Paris, Didot Frères. 1867) sagt: „Es ist durchaus befremdlich, daß man, so lange man sich mit der Kindererziehung befaßt, kein andres Mittel zu ihrer Leitung ausfindig zu machen wußte, als den Wetteifer (émulation), die Eifersucht, den Neid, die Eitelkeit, die Habgier, die gemeine Furcht, alle gefährlichsten Leidenschaften." Dennoch benutzt er nicht nur den Wetteifer, sondern die Eitelkeit und Lüsternheit, um seinem Zöglinge die Furcht im Dunkeln abzugewöhnen und seine Trägheit im Laufen zu überwinden. Zu jenem Zwecke wird in einem Labyrinth von Möbeln in einem dunkeln Sale unter einer Anzahl von 8 bis 10 Vexirdosen eine Dose mit Zuckerzeug aufgestellt und nach dem Lose machen sich nun eine Anzahl von kleinen Wettkämpfern an die Aufgabe, dieselbe

*) Campe, über das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen. Revisionswerk Bd. 10.

**) Revisionswerk Bd. 4. Villaume, allg. Theorie, wie gute Triebe und Fertigkeiten durch die Erziehung erweckt, gestärkt und gelenkt werden müßen. C. 21. Von dem Ehrtriebe.

herbeizubringen. Spott begrüßt „den kleinen Hercules," der statt der richtigen eine Vexirdose triumphirend herbeibringt u. s. w. Zum Laufen wird Emil durch einen Lieblingskuchen angeregt, den ein Knabe vor seinen Augen im Wettlauf einem andern abgewinnt. Dabei schildert Rousseau in seiner lebhaft anschaulichen Weise die ganze Aufregung gerade jener Leidenschaften, die er in der erst angeführten Stelle so entschieden verworfen hat. Er kann sich eben von den Fehlern seiner Landsleute nicht freimachen, in deren Schulwesen die falsche Anreizung des Ehrtriebes durch bons points, billets de satisfaction, Anschreiben an die Ehrentafel, Medaillen und Decorationen, prunkende Preisvertheilungen und Concurse eine Rolle spielt. — Wenn in englischen Schulen außer jenen Wettkämpfen, von denen bereits geredet wurde, außer den Gliederungen der Schüler unter sich mit Antheil der älteren Knaben an der Schulzucht, feierliche Preisvertheilungen, Buchführungen über Lob und Tadel, lobende Erwähnungen, Ernennung des besten oder der besten Schüler zum Capitain vorkommen,*) so hat das auf dem Hintergrunde des englischen politischen Lebens, bei dem Selbstgefühl auch schon der englischen Jugend eine ganz andre Bedeutung, und wird niemals Eitelkeit und Ruhmsucht in ähnlich bedenklicher Weise anspornen wie in Frankreich.

Nach diesen geschichtlichen Bemerkungen schreiten wir nun zur theoretischen Erledigung der Sache, indem wir zugleich diejenigen Mittel zusammenstellen, welche in unsrer Pädagogik auf die Erregung des Wetteifers hinzielen.

Bei vollständig privater Erziehung eines Zöglings allein kann natürlich nicht von Wetteifer die Rede sein, darum spricht auch Locke nicht davon; hier kann es sich nur um Nacheiferung handeln, sei es des Lehrers, sei es andrer Vorbilder, wie sie aus geschichtlichen Werken oft den strebenden Knaben und Jüngling zu begeistertem Nachstreben oder auch zu ehrgeizigem Nacheifern aufgerufen haben. Das ideal Richtige wäre es auch in diesem Falle, daß jeder das ganze Maß seiner Kräfte, wie es ihm Gott gegeben, zu entwickeln suchte, begeistert wohl durch den Beweis menschlicher Kraft und Größe, welcher sich in jenen Vorbildern darstellt, aber nicht nach Ruhm und Ehre geizend. Soll übrigens ein Vorbild die Kraft des Kindes in richtiger Weise wecken, so muß es richtig gewählt sein, nicht allein nicht so, daß es ins Maßlose zu streben verleitet, sondern auch nicht so, daß es als ein unerreichbar fernes nur staunende Verwunderung, im günstigen Falle Bewunderung hervorruft, ohne das Kind empfinden zu lassen, daß etwas von jener Kraft, welche dort zur bewunderten Größe führte, auch in ihm lebt. Ein zu groß und unnahbar gewähltes Beispiel kann vielmehr verzagt machen. Es ist das Geheimnis der Vorbildlichkeit Jesu, daß hier bei aller göttlichen Hoheit durch das echt Menschliche der Person und Lebensführung jegliche Unnahbarkeit aufgehoben ist. Uebrigens wird das Vorbild Christi für den Zögling allerdings nur von beschränkter Anwendbarkeit sein (der zwölfjährige Jesus u. s. w.). Um so mehr muß der Erzieher sorgen, daß er selbst ein Gegenstand der Nacheiferung werden könne.

In öffentlicher Erziehung kommt zur Nacheiferung der Wetteifer. Gleiche haben ein gleiches Ziel. Sie messen ihre Kräfte nicht mehr an dem Ziele allein, sondern an einander. Um selbst das Verhältnis der eignen Leistung zur Aufgabe festzustellen, ist schon eine nicht geringe geistige, auch sittliche Reife nöthig. Nun hilft zwar der Lehrer fortwährend durch sein Urtheil nach, und die Schule durch mehr ins Einzelne gehende Zeugnisse; aber häufig ruht das Urtheil selbst wieder auf einem Verhältnisse oder wird wenigstens erst vom Schüler aus der Vergleichung erkannt. Wo aber eine Vergleichung möglich oder gar nöthig ist, wird sich auch der Wetteifer einstellen; der Schüler will nicht bloß eine gute Arbeit haben, sondern eine bessere als andere, er will das zweite Mal mit seiner Arbeit eine höhere Stellung in den Gesammtleistungen erreichen, als das erste Mal u. s. f. Aber hier tritt uns sogleich eine Gefahr entgegen: das Urtheil nämlich, das nur auf einem Verhältnisse beruht, kann ein durchaus ungenügendes sein, weil die Stellung der Gesammtheit, welcher ein Schüler angehört, zu dem Ziel, welches gesteckt ist, sehr verschieden sein kann; der erste in einer schlechten Classe kann auf einem tieferen Standpuncte stehen als etwa der zehnte in einem andern Jahrgange derselben Classe. Legen nun die Schüler nur den relativen Maßstab an, so kann der sonst antreibende Wetteifer hier Ursache geringerer Leistung werden. Unter allen Um-

*) Vgl. u. a. Dr. Schmid a. a. O. S. 26.

ständen kommt es also darauf an, daß der Lehrer dafür sorgt, daß der rechte Maßstab festgehalten werde.

Das ist der eine wesentliche Gesichtspunct in Bezug auf die Richtigkeit des Urtheils für die Basis, von welcher aus sich allein ein nützlicher Wetteifer denken läßt, und es ist deshalb ein Wettstreben mit schwächeren Schülern nur so lange nützlich, als einem schwachen Muth gemacht werden soll. Der andere wesentliche Gesichtspunct bei der Benutzung des Wetteifers ist aber, daß immer die unmittelbare Beziehung auf das Ziel festgehalten wird, daß also der in die Wette mit andern Strebende sich weniger darüber freut, über andere gesiegt, als vielmehr darüber, das Ziel erreicht zu haben. Im ersteren Falle würde der Ehrgeiz angestachelt, nicht die Lust an der Sache selbst belebt. Das Rechte ist, daß jeder nach dem Maße der ihm verliehenen Kräfte strebt, mag er nun dadurch der erste oder einer der unteren werden; der redlich Strebende darf im ersten Falle sich nicht zu Uebermuth verleiten lassen, im andern nicht verzagen. Hat man das fest im Auge, so wird man auch alle die Einrichtungen, welche die Gefahr in sich enthalten, durch falsche Anstachelung des Ehrgeizes einen unreinen Wetteifer hervorzubringen, im rechten Maße halten oder gar nicht anwenden. Denn nichts allerdings ist heilloser als ein Wetteifer, der nur den Schein der vorzüglicheren Leistung, die Ehre des Siegs erstrebt und selbst zu Lug und Trug greift, oder jene Zustände, wie sie Campe aus dem Certiren herleitet.

Die Einrichtungen, durch welche jetzt etwa der Wetteifer belebt wird, sind das Certiren, die Rangordnungen, welche wohl auch in die Schulzeugnisse eingetragen werden, öffentliche Schulactus mit Declamation und Rede, Schulprämien. Der Würdigung, welche diese Einrichtungen schon an betreffender Stelle gefunden haben, ist hier nicht viel hinzuzufügen. Weniger gefährlich sind sie bei den Knaben, die doch später einmal ins Leben hineingeworfen werden, in dem sie auch verschiedene Plätze erhalten, und zwar nicht immer nach dem Maße ihres sittlichen Werthes, als bei den Mädchen, deren Nervensystem überhaupt reizbarer ist, und bei denen deshalb aus allen solchen Einrichtungen leidenschaftlichere Folgen entstehen. Schlimm ist es, daß oft die Eltern nicht nach den Leistungen ihrer Kinder fragen und sich um ihre Fortschritte bekümmern, sondern nach dem Platze, den sie in der Classe einnehmen, und dadurch also den Wetteifer in falscher Richtung anstacheln. Das jedenfalls steht fest, daß es nicht die Aufgabe der Erziehung ist, glänzende Schüler, sondern tüchtige Menschen heranzubilden. Aber wie sich schwerlich ein Zuschauer der Freude über die fröhliche Lust eines jugendlichen Wettlaufes oder jener Leib und Charakter stärkenden Wettspiele entziehen kann, so ist auch ein frisches Wettstreben der Schüler nicht zu verwerfen, bei dem jeder das Ziel im Auge hat, sich aber auch freut, mit tüchtigen zusammenzustreben und sich im Wechselverkehr mit ihnen in seinen Leistungen zu stärken. Nacheiferung edler Vorbilder und Wetteifer mit tüchtigen Genossen werden unter den vorher gegebenen Einschränkungen und näheren Bestimmungen immer zwei nicht verächtliche und verwerfliche Mittel der Erziehung sein.

**Wiederholung.** Hat der Unterricht sein erstes Geschäft der Mittheilung vollzogen, so gilt es, die gewonnenen Kenntnisse zum bleibenden Eigenthum des Schülers zu machen. Derselbe soll, was er erkannt, auch behalten. Daß dies geschehen könne, schreiben wir der Kraft des Gedächtnisses zu. Wie und warum beides, das Verstehen und das Behalten, Hand in Hand gehen müße und wie beide hierbei wirksamen geistigen Kräfte, Verstand und Gedächtnis sich gegenseitig unterstützen, ist in dem Art. Gedächtnis auseinandergesetzt. Es ist eben dort darauf hingewiesen, daß das einzige Mittel, das Behalten zu erzielen, in der Wiederholung bestehe. Wir werden jedoch von der Wiederholung im weitesten Sinne zwei besondere Arten derselben abzweigen können, die in besonderen Artikeln bereits eine eingehende Behandlung erfahren haben, das Einüben und das Memoriren. In diesem Artikel haben wir es nur mit der Wiederholung im engeren Sinne, d. h. mit der mehrmaligen Behandlung desselben Stoffes in einer freieren Form und in seinen zahlreichen Beziehungen zu thun, wobei es freilich nicht zu umgehen sein wird, bald das eine, bald das andere Gebiet jener Arten der Wiederholung zu streifen.

Durch jede Wiederholung wird zunächst dem Eindrucke der einzelnen Vorstellung in der Seele eine größere Intensität verliehen. Dennoch würde die Seele Vereinzeltes

nicht zu bewahren wissen und so die Vorstellung unhaltbar verloren gehen, wenn die letztere nicht in dem Geiste Anknüpfungspuncte an bereits vorhandene Vorstellungen vorfände. Insofern wird die Wiederholung darauf ausgehen müßen, die neue Vorstellung mit den bisherigen in Verbindung zu setzen und je vielseitiger dies geschieht, desto fester und dauernder werden diese in der Erinnerung haften. — Aber das Behalten kann nicht der letzte Zweck sein, und wäre diese Verknüpfung der Vorstellungen eine rein äußerliche, wie es bei den Kunstmittelchen der Mnemotechnik der Fall ist, so würde daraus für die Bildung selbst nur ein sehr geringer Vortheil erwachsen. Dies ist der Mangel der Vielwisser; weil ihr Wissen kein geschlossenes, zusammenhängendes Ganzes bildet, fehlt es ihnen trotz ihrer vielen einzelnen Kenntnisse sowohl an der Widerstandskraft, Störendes von sich abzuweisen, als auch an der nöthigen Stärke, um zu weiteren wissenschaftlichen Kenntnissen fortzuschreiten oder im Leben eine tüchtige Thätigkeit zu entfalten. Je inniger dagegen die Verbindungen der Vorstellungen mit dem Wesen des Gegenstandes selbst zusammenhängen, je durchsichtiger die Gedankenfolge ist, in welcher sich eine aus der andern ableitet, je zahlreicher die Berührungspuncte sind, die sie mit einander haben, um so mehr wird der Besitz nicht bloß ein gesicherter bleiben, indem dann eine Vorstellung die andere stützt und stärkt, sondern auch geeignet sein, zur Aufnahme neuer Kenntnisse einen Anhalt zu bieten oder zur Entwicklung neuer Gedankenreihen Anregung zu geben. Daher ist die Wiederholung, wenn sie für die Bildung wirksam sein soll, keineswegs bloß ein mehrmaliges Mittheilen oder Abfragen derselben Thatsachen oder eine immer wieder erneuerte Entwicklung derselben Schlußfolgen in unveränderter Behandlung, sondern sie ist eine vielseitige Uebung. Dadurch hören die Kenntnisse auf, ein roher Stoff zu sein, sie werden zu einem wohlgegliederten Ganzen und zu einem geschmeidigen Besitz, der sich leicht verschiedenen Untersuchungen anzupassen vermag und zu neuen Entdeckungen zu führen geeignet ist. Die Wiederholung erzielt auf diese Art nicht bloß die Cultur des Gedächtnisses, sondern sie wird auch der Uebung der andern Geisteskräfte dienstbar. In diesem Sinne hat dann jener alte Satz: repetitio est mater studiorum, seine volle Wahrheit. In der That befruchtet die rechte Wiederholung erst die Kenntnisse und macht sie zu einem Besitz, der wieder Neues aus sich zu gebären vermag.

Die Nothwendigkeit dieser Verknüpfungen ergiebt sich auch aus folgender Betrachtung. Unter den einzelnen Kenntnissen, die erlernt werden, ist die Zahl derer sehr groß, die nicht auf ein dauerndes Behalten berechnet sind. Diese sollen also vorzugsweise dazu dienen, um aus ihrer Verbindung und Vergleichung allgemeine Resultate zu ziehen; nicht als Einzelheiten haben sie Werth, sondern eben wegen dieser Gesetze, denen sie als Beispiele zu dienen geeignet sind. Weit entfernt, daß die Masse der Einzelheiten, wenn sie dem Gedächtnis als stets gegenwärtig einverleibt werden könnten, die geistige Bildung fördern würde, könnte sie im Gegentheil dazu dienen, die Klarheit der Vorstellungen zu stören, indem diese Einzelheiten sich leicht bei jeder Gelegenheit vordrängen und so Verwirrung erzeugen würden. Nur in eminenten Geistern hat die Fülle des Details vermocht gleichzeitig der Bildung förderlich zu sein, und auch hier nur, weil sie eine wohlgeordnete war. In den meisten Fällen wird das Reproduciren der einzelnen Notizen durch andere Mittel leicht möglich, wenn nur die allgemeinen Gesichtspuncte, zu denen sie geführt haben, festgehalten worden sind. Daß man also vieles lernt, was wieder vergessen wird, ist nicht etwa als eine beklagenswerthe Erscheinung anzusehen, sondern als eine innere Nothwendigkeit. Man lernt freilich nicht, um zu vergessen; aber man kann manches lernen in dem Bewußtsein, daß es nach einiger Zeit, wenn es seine Dienste geleistet, wieder mehr oder weniger dem Vergessen anheimfallen werde. Das, was sich häufig auch im anderweitigen späteren Unterricht in derselben Form oder in Beziehung auf anderes wiederholt, was unser Gefühl mit besonderer Kräftigkeit zu beleben gewußt hat, wird Eigenthum des Geistes bleiben, aber man wird nicht darin, daß dieses Material in seiner ganzen Ausdehnung und in derselben Weise, wie es auf der unteren oder mittleren Stufe erlernt worden ist, in der Schlußprüfung vorgeführt werden könne, einen wirklichen Gewinn für die Bildung erblicken, der mit Gewalt und durch künstliche Veranstaltungen zu erstreben wäre.

Haben wir es so für die eigentlich werthvollen Wiederholungen als nothwendig erkannt, daß sie die verschiedenen Kenntnisse verbinden, daß sie sich also weder auf

bloß Vereinzeltes beziehen, noch das Erlernte in stereotyper Form zu erneuter Behandlung bringen, so wird doch für die Wiederholung gewißer besonders häufig vorkommender Einzelheiten auch eine stereotype Form zuläßig sein, um Zeit zu sparen. Es trifft dies dann gewöhnlich Puncte von besonderer Wichtigkeit. Und so wird, um scheinbar eine größere Masse bewältigen zu können, ab und zu auch das Wiederholen von Einzelheiten als solchen gestattet sein, also z. B. das Abfragen einer Reihe vereinzelter, blind herausgegriffener historischer Zahlen. Gerade solche Wiederholungen bedürfen dann auch am wenigsten die Beihülfe des Lehrers und können daher von Schülern unter einander vorgenommen oder diesen selbst zur eigenen Controle ihres Wissens und zur Einübung überlassen, ja empfohlen werden.

Die Wiederholung aber, wie wir sie charakterisirt haben, die verknüpfende, beziehende, ergänzende wird eben wegen dieser Natur keineswegs bloß in einer Prüfung bestehen, sondern gleichzeitig den unterrichtlichen Charakter an sich tragen, sie wird ebensowenig bloß Controle des Gedächtnisses sein, sondern sich auch an andere geistige Functionen wenden. Herbart will sogar mit Recht Wiederholen und Prüfen als zwei völlig verschiedene Geschäfte bezeichnet wissen, nur daß in der Praxis des Unterrichtes beides vielfach Hand in Hand gehen wird, indem in vielen Fällen die Wiederholung selbst als die der Lehrstunde vorausgehende häusliche Arbeit des Schülers anzusehen sein wird, der dann die Prüfung folgt; aber auch dann wird der Lehrer nie vergessen dürfen, daß er selbst noch den besten Theil zum rechten Gedeihen der Wiederholung beizutragen habe; versäumt er dies, so wird ihm sein Geschäft zwar erleichtert, erzeugt aber auch leicht Ueberdruß für Lehrer und Schüler, die das Gefühl haben, durch diesen Act der sogenannten Wiederholung selbst, der aber in der That zu einer bloßen Prüfung wird, in ihrem Wissen ebensowenig gefördert zu werden, wie es durch den Act irgend eines andern Examens geschieht. — Muß nun auch die Wiederholung wesentlich unterrichtlicher Art sein, so hat man sich doch vor dem andern Irrthum zu hüten, als könnte durch die Wiederholung nachgeholt werden, was in dem ersten Unterricht versäumt worden ist; die spätere Wiederholung kann ergänzend, vervollständigend, verknüpfend, überschauend wirken, aber die klare und sichere Einsicht muß in dem eigentlichen Unterricht und der damit verbundenen sofortigen Wiederholung oder Einübung gewonnen sein. Ist diese Aufgabe des ersten Unterrichts versäumt worden, so kann ihre Lösung durch eine spätere, nach Wochen erfolgende Wiederholung nicht nachgeholt werden. Im Gegentheil wird man dann bei einer solchen Wiederholung jeden Augenblick aufgehalten und zu seinem Schrecken gewar, wie wenig früher gelernt worden ist. Dann hilft gewöhnlich nichts weiter, als daß das Ganze noch einmal von vorn angefangen wird. Darum ist es auch so schwer und nur bei ungewöhnlicher Energie möglich, daß ein Schüler, der in den Elementen ungründlich vorbereitet ist, diesen Mangel in den oberen Classen wirklich beseitige. — Neben jener Sorgfalt, welche der erste Unterricht erfordert und ohne welche jede spätere Wiederholung fast zwecklos ist, hat aber auch schon jener erste Unterricht auf diese Wiederholung in geeigneter Weise vorzubereiten. Die Hauptpuncte, die bei der letzteren Berücksichtigung finden werden, sind schon hier theils hervorzuheben, theils anzudeuten, damit der fleißige und aufmerksame Schüler bereits einen Anhalt gewonnen habe, an den die spätere Zusammenstellung oder Besprechung anknüpfen könne. Daneben wird darüber kein Zweifel obwalten, daß eine solche Wiederholung nicht dem Schüler allein oder auch nur vorzugsweise überlassen werden könne.

Daß nun eine genaue Vorbereitung des Lehrers auf eine solche Wiederholung erforderlich ist, ergiebt sich schon aus dem unterrichtlichen Charakter, den sie trägt. Aber auch der Schüler darf nicht unvorbereitet an eine solche Wiederholung gehen; zunächst muß er natürlich das Einzelne sich noch einmal in Erinnerung gebracht haben; auf höheren Stufen wird es aber auch gerathen sein, ihm schon vorher die Gesichtspuncte anzudeuten, welche für die Wiederholung maßgebend sein sollen; ja es dürfte hier nicht unzweckmäßig sein, für eine solche Stunde selbst eine kurze schriftliche Uebersicht des behandelten Pensums in den Hauptpuncten zu verlangen. Die nicht seltene Aeußerung der Schüler: „zu dieser Stunde haben wir nichts zu thun; da soll wiederholt werden," weckt den Verdacht, daß Lehrer und Schüler eine solche Stunde als eine bequeme Ruhezeit zu betrachten pflegen, in der das früher Besprochene in stereotyper Form vom

Lehrer abgefragt und ohne geistige Anstrengung, daher aber auch ohne Interesse und ohne sonderlichen Werth für die Fortbildung von den Schülern beantwortet wird. Derartige Wiederholungen sind es dann, die so leicht geeignet sind, Ekel bei Lehrern und Schülern zu erzeugen, weil beide keine eigentliche geistige Beschäftigung haben; und kommen diese Wiederholungen eines und desselben Gegenstandes, wie es wohl bei trägen Lehrern geschieht, zu häufig vor, so können sie, statt den Besitz zu befestigen, zum Verwirren des Erlernten beitragen, weil die Schüler halb unbewußt sprechend sich gar nicht mehr die Mühe geben, auch das geringe Maß von Ueberlegung anzuwenden, welches zum Aufsagen des bis zum Ueberdruß Eingeübten nöthig ist. Werden dagegen die Wiederholungen in der oben geschilderten Weise angestellt, so gewähren sie dem Lehrer und den Schülern doppelte Freudigkeit: die letzteren werden sich erst jetzt ihres Besitzes recht bewußt, sie lernen durch die mannigfaltigen, gegenseitigen Verknüpfungen den Werth und die vielfache Verwendbarkeit desselben erkennen. Bereitwillig trägt jeder die Bausteine herbei, und ein Wettstreit entspinnt sich, wer das Material am leichtesten beherrscht, es am geschicktesten zu verwenden versteht.

Freilich haben diese Wiederholungen auch ihre Schattenseiten. Lehrer und Schüler machen dabei nicht selten die Erfahrung, wie vieles misverstanden oder doch nicht zu klarem Verständnis gekommen, wie vieles bereits wieder vergessen worden ist. Hier hat denn der Lehrer vorzugsweise Gelegenheit zu erkennen, welche Puncte er ein anderes mal beim ersten Unterricht klarer zu behandeln, fester einzuüben haben werde. Es bedarf ferner einer nicht geringen Gewandtheit und Geschicklichkeit des Lehrers, bei aller Freiheit, die er dem suchenden Schüler gewährt, doch den leitenden Faden nicht aus der Hand zu geben. Andere Eigenschaften sind wieder bei den erstmaligen Wiederholungen, die sich unmittelbar an den ersten Unterricht anschließen, nöthig, Wiederholungen, die mehr auf das Einüben berechnet sind. Doch darüber s. d. Art. Einüben.

Haben wir im Bisherigen die Gesichtspuncte behandelt, die bei der Wiederholung im allgemeinen in Betracht kommen, so wollen wir nun in Folgendem die einzelnen Arten derselben einer Erörterung unterwerfen. Die Wiederholung ist aber verschieden je nach den Stadien des Unterrichts und ebenso nach den Classenstufen, auf denen sie erfolgt. In jener Beziehung haben wir zu unterscheiden die unmittelbare Wiederholung, die sich sofort an die erste Entwicklung anschließt, die umfassendere, die nach einem größeren Zeitraume, und eine überschauende, die am Schlusse eines Ganzen eintritt. Schon der Unterricht selbst wird in mehrfacher Hinsicht wiederholender Art sein. Er hat ja das Neue an das Frühere anzuschließen und darauf zu sehen, daß die frühere Vorstellung genügend befestigt sei; aber daneben wird sich auch vielfache Gelegenheit bieten, frühere Kenntnisse, die nicht unmittelbar und nothwendig mit den neuen Kenntnissen verbunden sind, zu wiederholen. Dem Unterricht folgt aber nun sofort die eigentliche unmittelbare, erste Wiederholung, die sich auf ein kleines, vereinzeltes Gebiet beschränkt. Es ist z. B. ein Satz, ein Abschnitt übersetzt worden. Ist diese erste Uebersetzung nur unter großen Schwierigkeiten möglich geworden, so geschieht die Wiederholung wohl sofort noch einmal in mustergültiger Form durch den Lehrer selbst. Nun soll der Schüler wiederholen unter der erforderlichen, aber wohl abgemessenen Nachhülfe des Lehrers. Geschieht dann die Wiederholung noch einmal in der nächsten Stunde, so wird man von dem Schüler fordern, daß er die Uebersetzung fließend und correct, dem Besprochenen sich möglichst anschließend gebe. Verlangte man eine genau wörtliche Wiedergabe, so würde man die Schüler leicht zu einem Memoriren der Uebersetzung veranlassen, was dem Zweck, der bei dieser Wiederholung erreicht werden soll, völlig entgegenwirken würde. — In dem hier angeführten Beispiele ist der Zweck hauptsächlich die geistige Uebung; es handelt sich bei der Uebersetzung eines Abschnittes nicht um eine Sache, die dauernd für die ganze Schulzeit und darüber hinaus zu behalten wäre, sondern darum, in der Uebertragung selbst zu üben. — Soll in der Geographie eine Anzahl von räumlichen Daten eingeprägt werden, z. B. die Grenze eines Landes, so werden dieselben zunächst mit Hülfe der Karte, dann ohne dieselbe wiederholt werden, aber doch so, daß der Schüler sich dessen bewußt werde, es handle sich nicht etwa um ein Memoriren, sondern um Wiedergabe einer Kenntnis, die auf Grund einer klaren räumlichen Anschauung gewonnen ist; man läßt daher z. B. die Grenzen bald in der Richtung des Uhrweisers, bald in der entgegen-

das Behalten der geographischen Kenntnisse dringend wünschenswerth und gestattet es doch andrerseits die Zeit nicht, daß auch in den mittleren und oberen Classen dem geographischen Unterrichte eine bestimmte Stundenzahl zugewiesen werde, so gilt es, in jeder neuen Classe durch passend angestellte Wiederholungen des früheren Materials die früheren Kenntnisse aufzufrischen und durch neue Gesichtspuncte zu einander in Beziehung zu setzen.

Schließlich wollen wir noch die Wiederholungen, wie sie sich verschieden auf der oberen, mittleren und unteren Classenstufe gestalten, betrachten. In den unteren Classen, wo der Geist nicht im Stande ist, größere Massen zu übersehen, selbst das Erlernte zweckmäßig zu verbinden, wo es aber besonders nothwendig ist, daß jede erworbene Kenntnis sogleich zu tüchtiger Einübung und Verwendung gelange, wird alles, was gelernt wird, sogleich in vielfältiger Wiederholung auftreten müßen. Wegen dieser vielseitigen Durcharbeitung wird sich aber das begrenzte Pensum dem Geiste fest, theilweise für das ganze Leben unverlierbar einprägen, und auch daraus ergiebt sich, wie wichtig es gerade für diese Stufe ist, daß das Pensum einen wirklich wissenswerthen Inhalt darbiete, daß also die Auswahl der Sätze einen mannigfaltigen und behaltenswerthen Stoff liefere. — Sind in der Geographie dem Schüler während des Vortrags des Lehrers die betreffenden Oertlichkeiten auf der Wandkarte gezeigt, so hat nun der Schüler seinen Atlas aufzuschlagen und sie unter der Controle des Lehrers auf seiner Landkarte aufzusuchen; ist dies erfolgt, so werde sogleich versucht, ohne Hülfe der Karte die Namen mit Angabe der gegenseitigen Lage zu reproduciren. — Hat im Rechnen eine bestimmte Entwicklung stattgefunden, so ist dieselbe sogleich an ähnlichen Beispielen zu wiederholen, bald in Worten, bald in allgemeinen Rechnungszeichen, wobei denn auch mit den Worten abzuwechseln ist. Für manche Fälle gewährt eine gewiße verabredete stereotype Form und Anordnung, gerade bei Wiederholungen, zumal wenn sie durch die Sache selbst gegeben ist, z. B. bei der Beschreibung naturgeschichtlicher Producte, eine große Zeitersparnis, indem der Lehrer bloß anzudeuten braucht. Aber im allgemeinen ist eine vielfache Uebung in abwechselnder Gestalt nothwendig, damit die verschiedenen, sich nur durch kleine Nuancen der Auffassung unterscheidenden Ausdrücke geläufig werden, die aber gerade dazu dienen, den Gegenstand von verschiedenen Seiten aus zu betrachten. Ferner ist immer wieder Gelegenheit zu nehmen, das neu Gelernte mit dem Früheren zu verbinden. Weniger nöthig scheint es dagegen auf der unteren Stufe, ja nicht einmal zweckmäßig, große umfassende Wiederholungen vorzunehmen, auf die sich zweckmäßig vorzubereiten die Schüler dieser Classen kaum im Stande sein würden. Uebrigens haben wir uns hier kurz fassen können, da in dem Art. Einüben die Hauptpuncte schon ausreichend berührt worden sind.

Anders gestaltet sich die Sache in den mittleren und oberen Classen. Zunächst wird man jederzeit in der folgenden Stunde durch einen oder mehrere Schüler das Pensum der vorhergehenden Stunde im Zusammenhang wiederholen lassen. Aber es wird auch dabei mancherlei Abwechslung eintreten müßen. Sind z. B. in einer mathematischen Unterrichtsstunde ein oder mehrere Sätze bewiesen, so wird der Beweis in der nächsten Stunde in möglichst kunstgerechter Form wiederholt und ebenso der Inhalt dessen, was in der Religions-, der Geschichts-, der Physikstunde behandelt worden, in passenden Vorträgen wiedergegeben werden müßen. Aber man wird hin und her davon abweichen können; hat der mathematische Unterricht mehr in der Berechnung zahlreicher Beispiele zur Erläuterung einer Regel bestanden, so wird es genügen, die Regel und allenfalls diese oder jene besondere Bemerkung zu wiederholen, die sich an das eine oder das andere Beispiel angeknüpft hat. Sind in der Physik einzelne Beispiele besprochen, um ein Gesetz, z. B. das des Hebels, des Luftdruckes zu erläutern, so wird es sich empfehlen, jedes dieser Beispiele oder die besonders instructiven unter ihnen je von einzelnen wiederholen zu lassen. Ebenso wird man verfahren, wenn in dem Geschichtsunterricht nicht sowohl ein großer Zusammenhang, als mehrere vereinzelte Begebenheiten den Gegenstand des Vortrags gebildet haben.

Diesen stündlichen Wiederholungen wird dann nach längeren Zwischenräumen eine umfassendere folgen. Diese wird nun nicht etwa darin bestehen, das ganze Pensum nochmals kurz zu wiederholen. Sie wird sich vielmehr einerseits darauf beschränken, von dem Einzelnen das Schwierige herauszuheben, andererseits eine Uebersicht über

das Ganze zu gewinnen, auch allerhand vergleichende Zusammenstellungen der Einzelheiten zu geben und so wird manches ergänzt werden, was bei der ersten Besprechung zurückgestellt worden war. Es wird daher auch nicht immer genau derselbe Gang der ersten Besprechung inne gehalten werden, um eine größere Freiheit in der Benutzung des Erlernten und eine vielseitigere Betrachtung desselben zu erzielen. Am Schlusse des Halbjahres oder größerer Abschnitte folgen endlich die überschauenden und vergleichenden Wiederholungen, von denen oben gesprochen. Hat man z. B. die Lehren vom Schall, vom Licht und von der Wärme besprochen, so bieten sich zahlreiche Vergleichungspuncte dar, indem die Hauptgesetze für die Fortpflanzung, für die Reflexion u. a. sich auf allen 3 Gebieten wiederholen; ihnen sind natürlich die Unterschiede gegenüberzustellen. Dasselbe gilt für die Erscheinungen des Magnetismus und der Elektricität, und die beiden verschiedenen Arten der Elektricität selbst haben wieder zahlreiche Vereinigungspuncte, während doch auch jede in ihrer Eigenthümlichkeit nachzuweisen ist. Gerade dieses Gebiet läßt endlich von einem noch weiteren Gesichtspuncte aus das Ineinandergreifen sämmtlicher Naturkräfte hervortreten, und so läßt man bei der Wiederholung zeigen, wie die eine Kraft Erscheinungen der andern, Elektricität und Magnetismus optische, akustische, thermische Wirkungen erzeugen und umgekehrt.

Sind nun so die verschiedenen Arten der Wiederholung, theils ihrem Wesen nach betrachtet, theils für die einzelnen Stufen, theils für die einzelnen Unterrichtsgegenstände in Beispielen vorgeführt worden, so sei es gestattet, über den Werth derartiger Wiederholungen zum Schluß die Worte Schraders anzuführen: Diese Gesammtwiederholungen werden für den Lehrer, wie für die Zöglinge die tägliche Arbeit in ersprießlichster und genußreichster Weise unterbrechen und beleben; Beruhigung und Anregung, Sammlung und weiterer Fortschritt werden durch sie zu allseitiger Befriedigung verbunden.

**Wiegen, Schaukeln**, s. Erste Kindheit.

**Wille.** Daß der Wille eine selbständige, besonders von unserm Erkenntnisleben wohl zu unterscheidende Geistesthätigkeit ist, liegt auf der Hand. Es ist ja doch ein Unterschied, ob es mir, wie im Erkennen, bloß darum zu thun ist, das Was und Wie eines Gegenstandes zu erforschen, und mich dann mit dem, was und wie er ist, zu bescheiden, oder ob ich ihn, wie im Wollen geschieht, in seinem Sein, speciell in seiner Beziehung zu mir, zu ändern suche, ihn wenigstens als einen solchen betrachte, der möglicherweise einer derartigen Aenderung bedürfe. Wohl gehören beide, Erkenntnis und Wille, wesentlich zusammen. Einerseits kann der Wille, wenn er wirklich freier, bewußter, persönlicher Wille werden soll, der Erkenntnis nicht entbehren, andrerseits ist gewiß, daß ein energisches, kräftiges Erkennen, ein wahrhaft freier und selbstbewußter Gedanke niemals ohne einen Entschluß des Willens zustande kommt. Aber diese Zusammengehörigkeit darf nicht dahin überspannt werden, daß man entweder intellectualistisch meint, wenn man nur recht auf Gedanke und Erkenntnis wirke, so ziehe diese den Willen von selbst nach, und Aufklärung führe von selbst auch zu sittlicher Besserung, oder daß man moralistisch bloß auf das Willensvermögen als solches einzuwirken sucht, als ergäbe sich dann daraus ganz von selber auch die Bildung richtiger Begriffe und Urtheile. Die Erfahrung lehrt, daß möglicherweise bei sehr klarer und richtiger Erkenntnis der Wille dennoch schwach oder verkehrt bleiben kann, und daß ebenso umgekehrt manchmal mit sehr starker und entwickelter Willensthätigkeit ein sehr schwaches Begriffs- und Urtheilsvermögen verbunden ist.

Was nun aber genauer der Wille sei, wird sich uns am leichtesten ergeben, wenn wir ihn in seinem stufenmäßigen Werden von dem Punct des Gebundenseins in die Natur an bis zu seiner Entfaltung als freier, bewußter, geistiger Wille verfolgen. Auf der Stufe des *Anorganischen* erscheint der Wille lediglich als Naturgesetz, der sich *an* den Gegenständen vollzieht, und ihnen insofern immer fremd, gleichsam von außen her angethan bleibt, als die Befolgung desselben nicht ihre eigene That ist. Wenn im chemischen Proceß die verwandten Stoffe sich zu verbinden suchen, die nicht zusammengehörigen sich fliehen, so entsteht zwar hier leicht der Schein eines Willens, wenigstens eines Begehrens oder Hinwegstrebens, aber es ist doch nur der Schein, da es, wenn der Ausdruck erlaubt ist, kein gewollter oder wollender Wille, sondern nur ein blind wirkender Naturwille ist. Auf einer etwas höheren Stufe tritt uns die Naturform des

Willens im organischen Leben entgegen. Was in der Entwicklung der Pflanze vom Keim bis zur Frucht angestrebt wird, das ist nicht bloß, wie im Anorganischen, eine Veränderung in der Lagerung der Stoffe oder eine quantitative Vermehrung, sondern eine höhere, reichere, vollere Weise des Daseins; es ist ein Streben, latente Kräfte zu entfalten und sie dann wieder in einer höheren Einheit zusammenzufassen. Und dieses Streben ist so stark, so unwiderstehlich, daß das sich entwickelnde keimkräftige Samenkorn eher den Stein sprengt, der ihm im Wege ist, als daß es sich auf seinem Weg zu einer vollkommeneren, entwickelteren Gestaltung seines Daseins aufhalten läßt. Auf diesem Trieb zum Vollkommeneren, wie ihn das organische Leben im Gegensatz gegen das anorganische aufweist, beruht seine große Brauchbarkeit zur Illustration sittlicher Vorgänge und Entwicklungsprocesse. Wenn das Wasser verdampft, oder das Pulver sich entzündet, so entwickelt ja gewiß das eine wie das andere eine große, unwiderstehliche Gewalt; es ist ein mächtiger Naturwille, der uns in einer solchen Explosion entgegentritt. Aber daß Wasser oder Pulver durch den sich in ihnen offenbarenden Willen zu einer höheren, entwickelteren Daseinsform gelangten, kann man gewiß nicht sagen. Anders bei der Pflanze. Hier ist Gestaltungstrieb, Werdetrieb, Entfaltungs- und Vervollkommnungstrieb, wenn auch unbewußt und eng begrenzt durch das vom gegebenen Keim aus einzig und allein Erreichbare. Diese Verwendbarkeit des Pflanzentriebs zur Verdeutlichung von Aufgaben für den bewußten sittlichen Willen hat Schiller im Auge bei dem bekannten Distichon: „Suchst du das Größte, das Höchste? die Pflanze kann es dich lehren. Was sie willenlos ist, sei du es wollend, das ists.“

Befanden wir uns bisher auf dem Gebiet des unbewußten Trieblebens, so tritt der Wille ins bewußte Leben herein, indem er als Begehren oder als das Gegentheil davon, als Abscheu auftritt. Damit gelangen wir aus der bloß vegetativen in die animalische Sphäre des Wollens; das Wollen ist hier bereichert durch das Moment des Vorstellens. Während die Pflanze in keinem Stadium ihrer Entwicklung eine Vorstellung von dem Ziel hat, auf welches sie losstrebt, so ist dagegen mit dem Begehren nothwendig eine Vorstellung dessen verbunden, was begehrt wird, und ohne eine solche käme dasselbe gar nicht in Activität. Ebenso ist es mit dem Gegentheil des Begehrens, dem Abscheu; es ist die Vorstellung des Gegenstandes, die den Willen antipathisch berührt. Aber auf dem Boden des freien, ganz entbundenen Willenslebens stehen wir mit dem Begehren noch nicht. Wohl ists eine bewußte Vorstellung, durch die es geweckt wird, aber es trägt an sich selbst noch den Charakter des Instinctiven, Unwillkürlichen, also des Naturtriebs und nicht der freien Willensthat. Es steht auch an und für sich nicht unter der Leitung höherer Gesichtspuncte, speciell des in der Pflanzenwelt vorgebildeten Strebens nach Vervollkommnung, sondern es richtet sich lediglich nach dem Gesichtspunct des Angenehmen oder Unangenehmen, der Lebensförderung oder Lebenshemmung. Darum hängt die sittliche Richtung des Begehrens wie des Verabscheuens lediglich von dem sonstigen sittlichen Gehalt eines Menschen ab. Die Gier des verlorenen Sohnes nach den Träbern der Schweine heißt ebenso gut ein Begehren, wie das Verlangen des Paulus, abzuscheiden und bei Christo zu sein. Es kommt darauf an, was den tief innersten Untergrund des menschlichen Charakters bildet. Ist sodann das Begehren nicht mehr bloß eine augenblickliche Bewegung des Willensvermögens, sondern wird es zum habituellen, dauernden Zustand, so wird es zum Hang, der an und für sich, wie das Begehren, ebenso gut aufs Gute wie aufs Böse gehen kann, wenn auch der gewöhnliche Sprachgebrauch den Ausdruck vorherrschend in der zweiten Beziehung anwendet; wenn der Hang sich so sehr steigert, daß er zum beherrschenden und gestaltenden Mittelpunct des Lebens und Strebens, zum ausschließlichen Motiv des Handelns wird, vor dem alle anderen Motive zurücktreten, so wird er zur Leidenschaft. Auch diese muß durchaus nicht nothwendig nur im schlimmen Sinn verstanden werden; „Christus ist meine Passion,“ d. h. meine Leidenschaft, sagt Zinzendorf.

Indem nun aber das Subject im Begehren sich noch nicht als freies, seinem innern Wesen nach von dem begehrten Object unabhängiges erfaßt, sondern mit seinem Wohl und Wehe, seinem Lust- oder Schmerzgefühl an das begehrte Object gebunden ist, so liegt beim Begehren der Schwerpunct, die eigentlich entscheidende Stimme

nicht beim Subject, sondern beim Object, die Subjectivität ist noch gebunden durch dasselbe und an dasselbe, man bewegt sich nicht von selbst, sondern man wird gezogen, darum sind wir auch bisher auf das was wir Willen im eigentlichen Sinn nennen, noch nicht gestoßen. Zu diesem gelangen wir erst, wenn wir nunmehr das Subject als solches erkennen, das sich als in seiner Existenz unabhängig von den Objecten des Begehrens und von der durch sie geschehenden Hemmung oder Förderung erfaßt und demgemäß von ihnen nicht einfach gezogen wird, sondern sich erst von ihnen unterscheidet, und dann sich entweder in der Richtung auf die Objecte hin oder in der von ihnen abgekehrten Richtung aus sich selbst bestimmt. Mit anderen Worten: das Wesen des Willens ist Selbstbestimmung gegenüber von den Objecten und zwar auf Grund der Selbstunterscheidung von ihnen, wie sie sich im Selbstbewußtsein vollzieht. Der Wille ist deshalb des menschlichen Ichs selbsteigenste, innerste That; er ist nur da, wo ein Ich, eine Persönlichkeit ist. Damit erst verwandelt sich das Dämmerlicht des Begehrens in den klaren Tag des freien Willens.

Aber auch hier sind verschiedene Abstufungen zu statuiren. Das wollende Subject kann zunächst von irgend welchem Object ganz absehen, oder es wenigstens, ganz abgesehen von seinem Werth und seiner Bedeutung, bloß als Mittel betrachten und benützen, an dem es seine Selbstbestimmung ausübt und genießt. In diesem Fall erscheint der Wille als Willkür. Ich thue dieses oder jenes, ich strebe nach diesem oder jenem Ding, nicht als ob ich dem Besitz desselben irgend welchen Werth beilegen würde, sondern ich will weil ich eben will, weil es mir Freude macht, einen Willen zu haben und zu zeigen, weil es ein gewißes Hochgefühl ist, sich lediglich aus sich selbst heraus zu bestimmen, wenn auch nur ganz formal, ohne Rücksicht auf den Gegenstand. Es wird nicht zu vermeiden sein, daß der Wille im praktischen Leben dann und wann als Willkür erscheint. Dies namentlich da, wo er sich, Hand in Hand mit der sonstigen geistigen Entwicklung, zum erstenmal aus der Stufe des bloßen Begehrens losringt, nämlich im jugendlichen Alter. Da begegnen wir jenem unbestimmten, oft schwärmerischen Freiheitsdrang, der frei sein möchte, ohne eigentlich zu wissen von was, der seine Flügel entfalten möchte, ohne zu wissen wohin, hinaus ins Weite, Ungemessene, Schrankenlose. In diesem formalen Freiheitsdrang wird dann manches ausgeführt, wodurch Sitte, Herkommen, Ordnung, Gesetz in sehr empfindlicher Weise verletzt werden, ohne daß doch, wie es allerdings den Anschein hat, eigentliche Böswilligkeit vorhanden wäre, da es vielmehr nur der, allerdings extravagante Selbstgenuß der neuerwachten Selbstbestimmung ist, der sich darin äußert. Es ist charakteristisch, daß gerade in dieser geistigen Entwicklungsperiode auch der jugendliche Wandertrieb mit aller Kraft erwacht, dem es nicht in erster Linie um landschaftliche Schönheiten, sondern wesentlich um den Genuß zu thun ist, der in dem freien Umherschweifen nach eigenem Ermessen liegt. Wenn übrigens demzufolge die Willkür, die Lust der formalen Selbstbestimmung als Durchgangspunct innerhalb der menschlichen Geistesentwicklung in gewißem Grad natürlich ist, wie nun einmal die Menschen sind, so hat sie doch durchaus kein Recht, sich in die Länge zu behaupten, ja sich auf die Dauer festzusetzen. Sie ist beim Jüngling ein Gegenstand ernstester pädagogischer Behandlung, beim Mann aber, wenn er sie zur treibenden Kraft seines Handelns macht, unwürdig, kindisch, ja lächerlich. Sie ist wohl Wille, freier Wille, aber nicht sittlicher Wille, sie ist vielmehr immer auf dem Sprung, in Selbstsucht umzuschlagen, d. h. böse zu werden.

Dies führt uns auf eine weitere und höhere Willensstufe. Wäre der Mensch absolut, wäre er Gott, so wäre die formale Selbstbestimmung immer auch das seinem Wesen Entsprechende, das Gute, und er stünde mit seinem „ich will, weil ich will“, auf der Höhe seiner Bestimmung. Aber der Mensch ist nicht absolute, sondern endliche Persönlichkeit, und deshalb auch nicht absoluter, sondern endlicher Wille. Daraus folgt, daß der Wille noch einen höheren Inhalt haben muß als nur sich selbst. Er kann nicht Subject und Object zugleich sein, noch seine Norm lediglich in sich selbst tragen, sondern muß sich sein Object und seine Norm aus einer höheren Lebenssphäre heraus darbieten lassen und sich dann in frei bewußter Bewegung mit diesem Object zusammenschließen. Diese höhere Lebenssphäre aber ist die des Guten, Sittlichen, Idealen, kurzweg die des Göttlichen. Mit anderen Worten: der menschliche Wille ist erst dann am Ziel seiner Selbstentfaltung angelangt, ist dann erst wahrhaft

er selbst, wenn er geworden ist zur Selbstbestimmung aufs Göttliche hin und in Harmonie mit dem Göttlichen. Was Augustin vom Menschengeist überhaupt sagt: „Zu dir, o Gott, sind wir geschaffen und unser Geist ist voll Unruhe, bis er Ruhe findet in dir" — das gilt insbesondere auch vom menschlichen Willen. Und hier tritt nun die Stufenfolge, in welcher der Wille vom Begehren durch die Willkür zum wahren sittlichen Wollen aufsteigt, klar zu Tage. Im Begehren ist das Subject ans Object gebunden durch die Rücksicht auf eine von demselben erwartete Lebenshemmung oder Lebensförderung; da ist keine freie, selbstbewußte Hingabe, sondern ein naturartiges Beherrschtsein. In der Willkür ist das Object entweder ganz aufgehoben, oder wenigstens in sich selbst bedeutungslos; das Subject bewegt sich lediglich in sich selbst. Im freien sittlichen Wollen dagegen tritt wieder ein höheres Object herein, das aber den Menschen nicht naturartig beherrscht, sondern mit dem er sich frei zusammenschließt, und zwar nicht nach dem Gesichtspunct des Angenehmen oder Unangenehmen, der augenblicklichen Lebenshemmung oder Lebensförderung, sondern nach dem Gesichtspunct des seinem tiefsten Wesen Entsprechenden, Göttlichen, so daß das Wollen oder Nichtwollen bestimmt wird durch den Gegensatz des Heiligen und Unheiligen, des Guten und Bösen. Was gut, göttlich ist, wird angestrebt, was böse, widergöttlich ist, wird verabscheut.

Ist nun aber das Göttliche, ist Gott selbst als Norm und Inhalt in die freie, selbstbewußte Selbstbestimmung aufgenommen, so wird diese Willensrichtung sich nothwendig allmählich auch wieder in die tieferen Stufen des Wollens herniedersenken, von denen wir im Bisherigen ausgegangen sind. Das Gotteselement, in das die Höhen und Spitzen des Willenslebens eingetaucht sind, bringt seiner Natur nach mit der Zeit auch hindurch in die unteren Regionen desselben. Die Sphäre der Willkür wird verklärt zu jenem Hochgefühl des Freiseins in Gott, wie es in dem „alles ist euer," „ich habe es alles Macht," seinen Ausdruck findet, freilich auch in dieser Form noch der Zucht und Schranke bedarf. Weiterhin aber kann man auch geradezu sagen: der durch den Zusammenschluß mit Gott geheiligte Wille hat die Aufgabe, wieder zum Begehren zu werden, nicht zum natürlichen, wohl aber zum heiligen Begehren. Erinnern wir uns noch einmal, was wir als das Unterscheidende des Begehrens vom selbstbewußten Wollen gefunden haben, nämlich einmal das Instinctive und Unwillkürliche, und weiter das Bestimmtsein durch den Gegensatz von Angenehm und Unangenehm, Lust und Unlust. Und nun sagen wir: Nicht der Wille ist der freiste und geistigste, der in jedem einzelnen Fall sich erst vom Guten und Göttlichen unterscheidet, um sich dann selbstbestimmend jedesmal wieder aufs neue ausdrücklich mit demselben zusammenzuschließen, sondern derjenige, bei welchem auf Grund des einmaligen, grundlegenden freien Zusammenschlusses sich allmählich ein Habitus, eine Gewohnheit nach dieser Richtung bildet, durch die ihm das Gute und Heilige zu einer Art von instinctivem Naturbedürfnis wird. Gerade das was wir sittlichen Charakter nennen, beruht im Grund eben darauf, daß die im freien Willen erfolgte Aufnahme des Göttlichen auch in die Sphäre des Begehrens herabsteigt. Und wiederum: Nicht das allein ist die Aufgabe unsres Willens, daß er das Gute eben nur als das Gute in seiner ganzen Erhabenheit und Majestät in sich aufnehme, sondern daß er im Guten auch die höchste Lebensförderung, im Bösen die schwerste Lebenshemmung, im Guten die höchste Lust, im Bösen die höchste Unlust habe und erkenne, daß also auch in dieser Hinsicht das Gute aus einem Object des Wollens immer mehr ein Object des Begehrens werde. Der sittliche Rigorismus Kants, der den Gesichtspunct der Lust und Unlust ganz aus der Sphäre des Sittlichen hinausbannen, das Gute ganz aus der Region des Begehrens hinausrücken und auf die des pflichtmäßigen Wollens beschränken will, ist zwar höchst achtungswerth, aber unnatürlich und unpsychologisch. Bibelworte wie: „Habe deine Lust an dem Herrn," „ich habe Lust an deinen Zeugnissen", „von Herzen begehre ich dein", „sie begehren eines himmlischen Vaterlandes" u. s. w. weisen sämmtlich auf dieses, wenn wir so sagen dürfen, Naturwerden der Selbstbestimmung in der Richtung auf Gott und in der Harmonie mit Gott hin. Noch stärker drücken wir dieses Naturwerden aus, wenn wir sagen: Auch in die Willensstufe des Trieblebens soll dieser im freien Willen vollzogene Zusammenschluß mit dem Göttlichen eingehen; d. h. er soll so sehr zur Natur werden, daß nicht bloß, wie im Begehren,

die bewußten, sondern auch die unbewußten Willensregungen dadurch bestimmt und geheiligt werden. Da gewinnt das oben angeführte Wort Schillers von der Pflanze: „Was sie willenlos ist, sei du es wollend, das ists," erst seine rechte und volle Bedeutung. Hat sich die Freiheit aus ihrer Gebundenheit in die Natur herausgearbeitet, so will sie nun wieder Natur werden, nur in höherem Sinn. Da ist der Gegensatz von Freiheit und Nothwendigkeit überwunden und aufgehoben, ein creatürliches Abbild des alle Gegensätze in sich aufhebenden göttlichen Wesens.

Wir haben im Bisherigen eine normale Entwicklung des Willens vorausgesetzt, doch aber auf die möglichen Verirrungen desselben wenigstens da und dort einen Ausblick eröffnet. Es ist natürlich, daß da wo der Wille als Selbstbestimmung auf Grund der Selbstunterscheidung, d. h. des Selbstbewußtseins sein eigenstes Wesen entfaltet, auch eine Verkehrung und Verirrung desselben am leichtesten möglich und principiell vom größten Einfluß ist. Die Grundverkehrung ist nämlich die, daß der Wille, anstatt seinen Zusammenschluß mit dem Göttlichen zu vollziehen und so seine Bestimmung zu erfüllen, vielmehr in der Selbstunterscheidung vom Göttlichen beharrt, sich darin versteift, und bis zur grundsätzlichen Abwendung von demselben fortschreitet. Dadurch wird der Wille böse. Der Nachweis davon, wie dieses Bösesein, diese Abneigung, ja Feindschaft gegen Gott zu den angeborenen Eigenschaften des menschlichen Willens gehört, ist Sache der Lehre von der Sünde, speciell von der Erbsünde; hier haben wir es bloß mit der Thatsache dieser Abneigung zu thun. Ist nun aber der Wille dem Zusammenschluß mit dem Göttlichen, der Unterwerfung unter dasselbe innerlich abgeneigt, so muß er statt dessen einen andern Inhalt und eine andere Norm suchen. Naturgemäß sucht er beides nun zunächst in sich selbst, verbaut und verbarrikadirt sich auf der Stufe der Willkür und sucht nun seine Befriedigung darin, daß er das „ich will, weil ich will und was ich will" zur praktischen Durchführung zu bringen sucht. Der Wille erscheint dann als Eigensinn, der etwas festzuhalten, zu erreichen, zu verwirklichen bemüht ist, nicht weil es für ihn oder andere irgend welchen Werth hat, nicht weil es angenehm ist oder Unangenehmes abwehrt, sondern bloß weil er es nun einmal zu einem Object seiner Willensthätigkeit gemacht, sein Wollen nach dieser Richtung hin bestimmt hat. Ein Zwillingsbruder des Eigensinns ist der Trotz, der sich zum Eigensinn verhält wie die verneinende Willkür zur bejahenden. Der Eigensinn stellt Forderungen, steckt Ziele ohne Rücksicht auf Vernünftigkeit, Zweckmäßigkeit, Möglichkeit; der Trotz weigert sich, die vernünftigsten und berechtigtsten Anforderungen anderer zu erfüllen, selbst wenn er sie innerlich anzuerkennen nicht umhin kann, bloß weil er den Kopf darauf gesetzt hat, sie nicht zur Geltung kommen zu lassen, sich im Gegensatz gegen dieselben zu behaupten. Also der Eigensinn ist willkürlich im Fordern, der Trotz im Verweigern. Beides aber ist kindisch, so herrisch es auch eine Weile aussehen, so männlich sich der Eigensinnige oder Trotzige auch vorkommen mag; ja es entsteht sogar der Eindruck des Lächerlichen durch den Contrast zwischen dem kolossalen Aufwand an Ernst und Energie und zwischen der objectiven Werthlosigkeit des Gegenstands. Erfahrungsgemäß kann sich der verkehrte Wille denn auch auf dieser Stufe der Willkür nicht lange halten. Die Schwäche, die den eigentlichen Kern des scheinbar so kraftvollen Trotzes und Eigensinns bildet, kommt doch zuletzt zum Vorschein, und die Bibel behält Recht, wenn sie Trotz und Verzagtheit in einem Athem zusammennennt. Es ist ja unmöglich, daß der Wille an sich selbst als seinem Object und Inhalt auf die Dauer genug habe, dazu ist er selbst zu sehr endlich, zu wenig absolut, und weil er seinen Inhalt nicht weiter oben suchen will, so muß er ihn weiter unten suchen. So wird der verkehrte Wille zum verkehrten Begehren, läßt sich bloß noch durch den Gegensatz des Angenehmen und Unangenehmen bestimmen, hört eben damit auf, Selbstbestimmung zu sein, und giebt so sein eigenes Wesen auf; wird zuerst schwacher Wille, der sich vergebens abmüht, sich wieder einen höheren Inhalt, eine idealere Norm zu geben und der nach jedem Anlauf allemal wieder in die niederen Rücksichten des Begehrens heruntersinkt; wird endlich ein durch die Begierden und Leidenschaften geknechteter Wille, durch eigene That gänzlich an die niedrigen Willensobjecte gebunden und von ihnen abhängig, unfähig selbst zu dem bloßen Versuch, sich einen höheren Inhalt zu geben, wenn man nicht das als einen solchen gelten lassen will, daß er sich hie und da in

die Sphäre der Willkür erhebt und die Momente der offenkundigen Schwäche durch Momente der in Eigensinn und Trotz latenten Schwäche unterbricht. Auf der untersten Stufe dieser abwärts gehenden Entwicklung aber erlischt auch vollends der im Begehren noch enthaltene Schimmer von bewußter Willensthätigkeit, selbst der Gesichtspunct von Lust oder Unlust, Lebenshemmung oder Lebensförderung übt keinen Reiz mehr aus und bloß das stumpfe Triebleben ist noch in Thätigkeit.

Es kommt also ganz darauf an, wie sich der selbstbewußte Wille stellt zu dem Göttlichen, das ihm als Norm und Inhalt dargeboten wird. Je nachdem er es aufnimmt oder zurückweist, entsteht eine entsprechende Bewegung nach den unteren Sphären des Willenslebens hin, entweder eine heiligende, hebende, verklärende, Geist und Natur vereinigende, oder eine unheilige, herunterdrückende, desorganisirende, die Natur entgeistende Bewegung. Angesichts dieser entgegengesetzten Möglichkeiten ist in der Pädagogik die richtige Bildung des Willens von der größten Wichtigkeit. Je mehr der jugendliche Sinn geneigt ist, sich auf den Standpunct des Begehrens zu stellen, d. h. sich von den Dingen nach dem Gesichtspunct des Angenehmen oder Unangenehmen beeinflussen zu lassen, desto mehr hat die Erziehung darauf hinzuwirken, daß die Jugend wirklich wollen lerne, daß sie sich nicht durch die Eindrücke, die von den Dingen auf sie gemacht, durch die Vorstellungen, welche durch einen Gegenstand in ihr geweckt werden, bestimmen und fortreißen lasse, sondern ihnen mit Selbständigkeit gegenüberstehe und sich ihnen gegenüber aus sich heraus bestimme. Nicht alles was begehrenswerth erscheint und demgemäß das Begehren erregt, darf deshalb sofort auch zum Gegenstand des Wollens und Strebens gemacht werden. Und nicht bloß gegenüber von den Dingen, sondern auch gegenüber von andern Personen ist es gar nicht übel, wenn in der Erziehung gelegentlich das „gewöhne dich, einen Willen, einen eigenen Willen zu haben" betont wird. Wir denken da natürlich nicht an den Eigenwillen, der sich als Widerstand gegen Eltern, Lehrer, überhaupt als Negation nothwendiger Ordnung geltend macht, wiewohl wir uns, ehrlich gestanden, für das da und dort übliche „Willenbrechen um jeden Preis" niemals haben begeistern können. Es wäre vielleicht nicht übel, wenn wir nach englischem und amerikanischem Vorgang der selbständigen Willensentwicklung der Kinder, namentlich der Knaben, etwas mehr Spielraum ließen, anstatt den Willen derselben auf Schritt und Tritt grundsätzlich einzuengen und ihnen, bloß damit das Willenbrechen fleißig geübt werde, überall mit dem „du mußt!" „du darfst nicht!" entgegen zu treten. An Gelegenheiten, da der Wille „gebrochen" werden muß, fehlt es ja ohnehin nicht. Es ist ja ganz gewiß richtig, daß der Mann das Joch tragen muß in seiner Jugend, aber daß man es just darauf anlegen müße, ihm dies bei jeder Gelegenheit fühlbar zu machen, ist doch damit noch nicht gesagt. Ganz besonders aber sollten junge Leute daran gewöhnt werden, gegenüber von Altersgenossen, Schulkameraden u. dgl. einen Willen zu haben. Die Meinung, als müße alles mitgethan und mitgemacht werden, bloß deswegen, weil es „die andern" auch so machen, man dürfe sich nicht zurückziehen, wo „alles" mitthut u. dgl., ist ein Krebsschaden, der schon in den untersten Schulclassen anfängt und an dessen Folgen noch die erwachsene sogenannte „Gesellschaft" laborirt. Du hast einen Willen, brauche ihn, übe ihn, — das ist eine Mahnung und Aufforderung, die bei manchen jugendlichen Individualitäten sehr am Platz ist. Wir brauchen Leute, die, wenn es noth thut, es nicht schwer nehmen, auch gegen den Strom zu schwimmen, und die nicht immer nur mit den Wölfen heulen.

Freilich, die formale Willensübung allein thuts nicht, sondern es handelt sich nun weiter darum, daß dem jugendlichen Willen auch die rechte Norm und Leitung gegeben werde. Woher gewinnen wir diese? Mit einer allgemeinen, kurzgefaßten Maxime ists nicht gethan. Z. B. Kants Regel: Handle immer so, daß deine Handlungsweise sich zu einem Gesetz für alle eignet, ist als Willensnorm weder ausreichend noch durchführbar. Nicht ausreichend, denn wer kann sich in jedem einzelnen Fall darüber klar sein, wie sich seine Handlungsweise als allgemeines Gesetz ausnehmen und was für Wirkungen sie dann haben würde? Nicht durchführbar, denn eines schickt sich nicht für alle, das Individuelle hat auch sein Recht, und duo si faciunt idem, non est idem. Auch wenn wir sagen, das Gute im Gegensatz gegen das Böse soll Norm und Ziel des Wollens sein, so reicht das noch nicht zu. Denn dann fragt sich:

Was ist das Gute? Dieses stellt sich uns in mancherlei Stufen dar. Zu unterst wäre hier auf die Sitte zu verweisen, als das ungeschriebene Gesetz, durch das innerhalb eines bestimmten Familien-, Gemeinde- oder Volkscomplexes das gegenseitige Verhalten geregelt wird. Jugendliche Willenslust ist stets geneigt, die Sitte gering zu schätzen und das subjective Wollen diesem objectiven Willen entgegenzustellen, ja überzuordnen, und deshalb wird es stets eine Aufgabe der erziehenden Thätigkeit sein, das Berechtigte und Wohlthätige der Sitte, ihr beziehungsweises Recht auf normative Bedeutung für den Einzelwillen dem jugendlichen Sinn zum Bewußtsein zu bringen. Freilich ist diese Bedeutung der Sitte unter allen Umständen eine bloß relative. Denn nicht bloß regelt die Sitte nur das äußere Verhalten, während sie in die Welt der inneren Motive, der Gesinnung nicht hineinreicht, sondern sie ist auch der Verirrung ausgesetzt, dem Wechsel unterworfen, ja kann geradezu zur Unsitte werden. Sie hat keine absolut verpflichtende Kraft für den Willen, weil sie eine bloß menschliche Auctorität ist. Darum tritt als zweite, höhere Erscheinungsform des Guten die Aussage des Gewissens ein. Hier stehen wir auf festem, unveränderlichem Grund und Boden. Hier ist absolut verpflichtende Macht, weil ruhend auf göttlicher Auctorität. Hier wird der Wille nicht bloß in seinen äußeren Bethätigungen, sondern in seiner innersten Qualität normirt und gerichtet. Darum gilt hier als unverbrüchliche Regel: Unterwirf deinen Willen deinem Gewissen! Aber auch das Gewissen ist eine nur unvollkommene Erscheinung des Guten. Es sagt wohl, daß das Gute unter allen Umständen gethan, das Böse unter allen Umständen gelassen werden solle, aber es überläßt dem sittlichen Urtheil zu bestimmen, was nun gut und was böse sei. Wo finden wir über diesen Punct eine authentische Interpretation, nach der wir mit vollkommener Sicherheit unsern Willen normiren könnten? Wir haben eine solche von demselben Gott, der im Gewissen zu uns redet, in den zehn Geboten des Dekalog. Hier ist im einzelnen gesagt, was gut und was böse sei. Darum: Mache die zehn Gebote Gottes zur Norm deines Willens! Unterwirf ihn ihrer Lebensordnung, denn es ist eine göttliche Ordnung! Aber freilich, ganz reicht auch dieses Gesetz nicht zu. Denn das Gute steht hier dem Willen noch immer als etwas äußerliches gegenüber, als Formel und Buchstabe, ist aber nicht im Stande, ihn auch von innen heraus zu bewegen und zu gestalten. Und doch ist dies so nothwendig angesichts der thatsächlichen Verkehrung des Willens durch das Böse. Ist der Wille infolge dieser Verkehrung thatsächlich dem Guten und Göttlichen abgeneigt, während er andrerseits doch nur im Zusammenschluß mit diesem seine Bestimmung erfüllt, so darf ihm das Göttliche nicht bloß äußerlich als Buchstabe gegenübertreten, sondern es muß als Kraft in ihn eingehen, und ihn von innen heraus treiben und dirigiren. Dies geschieht durch den Geist Gottes, wie er uns durch die in Christo erschienene Gnade vermittelt ist. Darum wird die Krone aller erziehenden Einwirkung auf den Willen immer wieder die sein, daß man neben dem Hinweis auf die gute Sitte, neben der Appellation an das Gewissen, neben dem Treiben des Gesetzes, den Willen der zu Erziehenden aufzuschließen sucht für den erneuernden, heiligen und heiligenden Gottesgeist, der in Christo dargeboten wird und gleichermaßen sittliches Gesetz und sittliche Kraft ist. Wie überhaupt die christliche Erziehung den krönenden Abschluß aller wahren Erziehung bilden muß, so gilt dies insbesondere von der Erziehung und Bildung des Willens. (Vgl. die Artikel Das Böse, Erbsünde, Freiheit des menschlichen Willens. D. Red.)

Stuttgart. **G. Weitbrecht.**

**Winterschulen.** Dieser Name bezeichnet die während des Winters gehaltene ländliche Volksschule anfänglich ohne, später im Gegensatze zu der während des Sommers gehaltenen d. h. der Sommerschule (s. d. Art.). Es hat bekanntlich lange gedauert, bis die Volksschule sich auf dem Lande einbürgerte. Wo es aber geschah, da beschränkte sie sich anfänglich durchgehends auf die Winterzeit, und es hat wiederum lange gedauert, bis sie auch auf einige Monate des Sommers ausgedehnt wurde. Nicht als ob es keine erleuchteten Fürsten und Behörden gegeben hätte, welche den Schaden erkannten, der aus einer solchen Unterbrechung für Unterricht und Erziehung erwuchs: sie haben es wahrlich nicht an Ermahnungen fehlen lassen; die guten Absichten scheiterten aber in der Regel an den realen Verhältnissen. So ist, bei der Abneigung der Eltern und Lehrer, die Schulzeit auszudehnen, die Winterschule auf

Dörfern und in Landstädten lange Zeit die einzige Schule geblieben. Es half wenig, wenn man wie in Lauenburg und Holstein (s. Heppe, Gesch. d. deutschen Volksschulwesens V. S. 198 und 209) anordnete, wo sich Sommerschulen nicht einrichten ließen, sollte jedes Kind vom 1. Mai bis 1. October am Vormittag jedes Sonnabends zur Wiederholung dessen, was es im Winter gelernt, zur Schule kommen, jedoch so früh, daß die Kinder noch während des Tages zur Haus- und Feldarbeit gebraucht werden könnten. Wurde sogar der Sonntag Nachmittag dazu bestimmt: die Mehrzahl der Kinder betheiligte sich nicht und kehrte unlustig, stumpf, zerstreut, unwissend, verwildert in die Winterschule zurück, um jeden Herbst theilweise wieder von vorn zu beginnen.

Das Ungenügende dieser Einrichtung wurde durch die kurze Dauer der Winterschule und durch den Wechsel der Lehrer an derselben erhöht. In Württemberg gieng sie 1654 von Martini bis gegen Fastnacht oder Mitfasten und man war schon zufrieden, wenn die Kinder dann nur alle Vormittage zur Schule kamen, im Sommer alle Sonn- und Feiertage und in der Woche, wenn etwa Regen oder Unwetter einträte. Vgl. Heppe II. S. 136. In Preußen setzte erst das Gen.-Landschulreglement von 1763 für die Winterschule die Zeit von Michaelis bis Ostern fest. — Mit dem Wechsel der Lehrer aber hatte es folgende Bewandtnis. Da die Kirchspielsschule wegen der größeren Entfernung oder wegen schlechter Wege oder klimatischer Verhältnisse im Winter oft schwer zu erreichen war, so suchten die betreffenden Ortschaften einen eigenen Lehrer für ihre Kinder auf Zeit des Winters um möglichst geringen Lohn zu miethen, meistens traurige Subjecte. Er eröffnete seine Bude im November auf irgend einer Scheuntenne, wo dann „abwechselnd bald Korn bald Kinder gedroschen" wurden, und setzte beim Anbruch des Frühlings seinen Nomadenstab weiter, jedoch mit Zurücklassung seiner Herde. Acht Monate übte sich dann die Jugend im Vergessen des Gelernten und erwartete um Allerseelentag einen neuen Hirten, der sie wieder auf eine andere Weise führte. Das ist, sagt Heppe III. S. 163, ein treues Bild der Dingschulen, wie sie in den Gegenden der Eifel, des Hundsrücks und der Ardennen noch um 1812 fast überall gefunden wurden. Vgl. den Art. Wanderlehrer und Heppe II. S. 57—59. So war es möglich, daß die Schule jeden Winter in andere Hände kam. Am schlimmsten waren die Orte daran, deren Einwohner verschiedenen Confessionen angehörten und deshalb gezwungen waren, für jede Confession einen besondern Dinglehrer anzunehmen.

Wie schwer es ist, in diesen Dingen eine durchgreifende Aenderung zu treffen, beweist die Thatsache, daß ein Alltagsunterricht mit 30 oder 32 wöchentlichen Stunden das ganze Jahr hindurch auf dem Lande bis auf diesen Augenblick zu den Seltenheiten gehört, wie Kirsch, Volksschulrecht I. S. 346 erkennen läßt. Gewöhnlich ist die Unterrichtszeit im Sommer auch jetzt noch herabgemindert, wenn sie nicht wie in Graubündten ganz aufhört (vgl. den Art. Landschulen), und es bleibt die eigentliche Arbeitszeit der Winterschule zugewiesen. Daher verschiedene Lehrpläne für Winter- und Sommerschule, bemessen nach der Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden, die dem Unterrichte der verschiedenen Classen in jeder Jahreszeit gewidmet werden können. — Gleichwohl ist es nicht allein im Interesse einer tüchtigen Volkserziehung zu wünschen, sondern auch erreichbar, den Unterschied der ländlichen Volksschulen im Winter und im Sommer aufzuheben. Dazu bedarf es in erster Linie der Besserstellung der Lehrer und der Beschränkung ihrer Thätigkeit auf den Lehrberuf unter Verbot der Betreibung irgend welchen Gewerbes oder eines ausgedehnten Ackerbaues; sodann einer geschickten räumlichen Abgrenzung der Schulbezirke, so daß es jedem Schulkinde möglich ist, von seinem Wohnorte aus seine Schule in einer kurzen Entfernung zu erreichen; endlich der Errichtung möglichst vieler Schulen neben den Kirchschulen. Weiter bedarf es der möglichsten Accommodation an die localen Bedürfnisse in Ansetzung der täglichen Unterrichtszeit, in Verlegung der Ferien auf die Zeit der dringendsten Feldarbeiten, in Bestimmung des schulpflichtigen Alters, nicht minder in eventueller Anordnung eines besonderen Unterrichts für die wegen häuslicher Geschäfte von den ordinären Schulstunden Abgehaltenen, wie das allg. Landrecht Theil 2, Tit. 12, §. 45 vorschrieb. Käme dazu die Aufhebung des Schulgelds, wie solche durch die Grundrechte und durch die preußische Verfassung garantirt ist, so würde damit ein weiteres Hindernis wegfallen, das sich der Durchführung eines gleichmäßigen Unterrichts in

der ländlichen Volksschule durch das ganze Jahr entgegenstellen könnte. Vgl. Heppe IV. S. 360.

Aber auch bei so geordneten Verhältnissen der ländlichen Volksschule kann eine Winterschule nothwendig werden, nämlich da, wo der Schulbezirk mehrere Ortschaften umfaßt. In diesem Falle bezeichnet der Name die während der strengsten Winterzeit auf den eingeschulten Ortschaften gehaltene Volksschule, deren Einrichtung im Interesse der Gesundheit der Schuljugend erfolgt oder weil zeitweise der Weg zur Hauptschule schwer zu passiren ist. Besteht der Schulbezirk aus zwei Ortschaften und hat die Schule zwei ständige Lehrer, so macht sich die Sache leicht; der eine derselben nimmt während jener Winterzeit auf dem eingeschulten Orte seinen Wohnsitz. Gehören mehrere Ortschaften zu dem Schulbezirk, so wird die am besten gelegene für die Nebenschule ausgesucht. Ist dagegen nur ein ständiger Lehrer im Schulbezirk, so tritt, wenn nicht ein Adjuvant angenommen werden kann, der nach der Anweisung des Lehrers unterrichtet, der Nothstand ein, daß sich Haupt- und Nebenschule in den einen Lehrer theilen müßen, daß also ein Halbtagsunterricht für jede Schule eintritt. Der Lehrer wird zwar für diesen harten Dienst besonders remunerirt, es hat sich aber mancher auf diesen Gängen einen frühen Tod geholt. Darum ist es räthlich, die Dauer dieser Winterschule von der größeren oder geringeren Strenge des Winters und von klimatischen Verhältnissen abhängig zu machen und für jeden einzelnen Fall vom Schulinspector bestimmen zu lassen. Auch diese Winterschule wird immer weniger nöthig, je mehr die eingeschulten Ortschaften bestrebt sind, für sich einen ständigen Lehrer anzunehmen. Staatshülfe ist in diesem Falle gut angewendet. Unverkennbar ist jetzt eine größere Sorge für die Gesundheit der Kinder auch in den ländlichen Kreisen eingedrungen und unterstützt jenes Streben; es ist aber zu fürchten, daß dasselbe durch die bedeutende Steigerung der Lehrerbesoldungen einen empfindlichen Rückschlag erleidet, zumal wenn es wirklich beliebt werden sollte, den Unterschied der Vorbildung der Lehrer für städtische und ländliche Schulen generell aufzuheben.

**Wirthshausbesuch.** Es läßt sich ja jeder Sache eine doppelte Seite abgewinnen, warum nicht auch dem Wirthshausbesuche und Kneipleben! Die Wahrheit aber wird, wie überall, auch hier in der Mitte liegen. So poetischen Reiz die Kneipe auf der einen Seite haben mag, so sicher hat sie ihren scharfen Stachel für alle, die ihr mit Leib und Seele zugethan sind. Bei der akademischen Jugend scheint zwar das Kneipen ein unentbehrliches Moment akademischen Hochgenusses zu sein; aber wer mag sagen, aus wie manchem erst harmlosen Kneipcommilitonen ein unglücklicher Säufer geworden sein mag. Auch in die Kreise der jüngeren Schüler hat der Kneipdämon sich eingenistet und es ist in manchen Lehranstalten eine der schwierigsten Disciplinaraufgaben geworden, diese Gelüste zu beobachten und ihnen einen Damm entgegenzuwerfen. Wo geschriebene Schulgesetze den Schülern beim Eintritt in die Schule eingehändigt werden, finden sich darin gewöhnlich auch Verbote des Besuchs öffentlicher Wirthshäuser, oder es ist solcher Besuch wenigstens mit allerlei Beschränkungen verclausulirt. Und gewiß sträubt sich das Gefühl jedes Gebildeten gegen die Kneipfreiheit von Jungen und Jünglingen, die, wenn etwas tüchtiges aus ihnen werden soll, in den ihnen gebührenden Schranken des Privatlebens zu halten sind. Wie man vor den Frauen Ekel empfindet, welche rauchen und zechen und somit aus den Schranken der von ihnen vornehmlich zu bewahrenden feinen Sitte heraustreten, so widerwärtig ist das Bild eines in plumpem Sinnengenuß sich berauschenden Knaben und aufsprossenden Jünglings. Jedes Alter muß die ihm entsprechenden Freuden genießen wollen, wenn es nicht sich selbst untreu werden soll. Es wird aber niemand glauben, der zarte Jüngling habe seine echte herzerquickende und zur Erholung dienende Freude am Bierkruge zu suchen.

Wir finden die Gefahren eines jeden zur Gewohnheit werdenden Wirthshausbesuches*) — besonders für den angehenden Jüngling — in Folgendem: erstens verdrängt derselbe die reine Freude an harmlosen Erholungen, so daß der Jüngling solche sinnlichen Genüsse als unentbehrlich zum Wohlbefinden ansieht; zweitens bietet er

*) Die meisten der gegen den Besuch der Wirthshäuser geltend gemachten Gründe gelten natürlich auch gegen die Conditoreien.

Anlaß zum Laster der Trunkenheit; drittens verführt er zur Vergeudung kostbarer Stunden, die entweder zu nützlicher Thätigkeit oder zur Erholung in freier Natur verwendet werden konnten; viertens verleitet er zu unverhältnismäßig großen Ausgaben, welche leicht zu Unredlichkeiten den Anlaß geben können; fünftens bringt er in die jungen Leute das verfrühte Bewußtsein völliger Ungebundenheit; sechstens zieht er leicht einen rohen, gegen alle feinere Sitte und Geselligkeit sich auflehnenden Sinn groß; damit hängt aber siebentens zusammen, daß die jugendlichen Besucher des Wirthshauses nicht selten mit jener Art von Frauenzimmern vertraut werden, die gerade auf unerfahrene Jünglinge gerne Jagd machen. Nicht zu vergessen ist endlich, daß die jungen Wirthshausgäste auch schon mit Kartenspiel sich abgeben und daß das Tabakrauchen bei ihnen zum nothwendigen Begleiter des Biergenusses wird. — So scheinen im Wirthshausbesuche alle Bedingungen zum frühzeitigen Verkommen der Betreffenden gegeben zu sein. Und in der That ist es eine gewöhnliche Erfahrung, daß die in der Schule Unbrauchbarsten, die in ihrem Verhalten Frechsten, die sich gegen Ordnung und Zucht am meisten Auflehnenden, die Unfleißigsten und in den Wissenschaften am wenigsten Fortkommenden zugleich die jugendlichen Wirthshausbesucher sind.

So sollte man wohl schließen: also muß wenigstens den Schülern jeder Wirthshausbesuch aufs strengste untersagt werden? Dies würden wir allen Ernstes empfehlen, wenn nicht eine solche Maßregel nur im Zusammenhang mit einer allgemeinen Umkehr der Gesetzgebung und des öffentlichen Lebens Aussicht auf Erfolg hätte. In Württemberg hatte — damit wir die Söhne und Töchter des niederen Volkes nicht vergessen — das Gesetz vom 2. Mai 1852 Art. 8 jungen Leuten unter 18 Jahren den Wirthshausbesuch ohne Aufsicht oder Ermächtigung der für sie verantwortlichen Personen verboten. Infolge der Ausdehnung der Reichsgesetzgebung auf die Einzelstaaten ist diese Gesetzesbestimmung gefallen, und die Folgen sind unschwer zu errathen. Hier kann, wie schon angedeutet, nur die Gesetzgebung Remedur schaffen. Sonst aber hat freilich die Schule — wir haben namentlich die höhere Schule im Auge — hierin einen um so schwierigeren Stand, je mehr sich die öffentliche Meinung zu laxen Grundsätzen neigt. Viele Väter werden durch irrthümliche Anwendung des Begriffs der Freiheit auf falsche Wege geführt, sowie durch den Mangel richtiger Unterscheidung des für die verschiedenen Altersstufen Ziemlichen. Sie meinen, das Verbot des Wirthshausbesuchs (und des Tabakrauchens) für ihre erst heranwachsenden Söhne falle unter den Begriff unzuläßiger Beschränkung der individuellen Freiheit. „Ich habe eine Frau, der Schüler darf noch keine haben," sagte der verstorbene Director K. als Parallele hiezu. Dem zehnjährigen Knaben die Cigarre aus dem Munde zu nehmen, gelüstet doch manchen, der sonst ein Freund des Rauchens ist; eine Kneipgesellschaft desselben Alters fordert doch noch überall die Geißel der Satire heraus. Für das Grenzgebiet, über welches gestritten werden kann, wird durch den Begriff der Entwicklungsjahre die Scheidelinie gezogen. Wer erst in diesen sich befindet, der hat noch nicht das volle Recht der freien Selbstbestimmung, der soll auch nicht, außer in der Begleitung Erwachsener, öffentlich — und ein öffentlicher Ort ist doch das Wirthshaus — auftreten wollen; er ist noch kein Mann, sondern will erst einer werden. Dazu aber hilft ihm nicht der, welcher dem Halbjüngling die unnatürlich vorweggenommenen Rechte und Genüsse des wirklichen Jünglings in falschem Liberalismus gewährt und ihm, sofern er Schüler einer höheren Anstalt ist, die gefährliche Anleitung giebt, die Auctorität des Gesetzes zu misachten, sondern wer ihn im Geiste echter Freisinnigkeit anleitet und anhält, hinsichtlich der sinnlichen Genüsse sich innerhalb der altersgemäßen Schranken zu halten, in edler Mäßigung und Selbstbeherrschung sich zu üben und die zusammengehaltene Kraft auf würdige Ziele zu lenken. In dieser Rücksicht kann das Haus mit der Schule z. B. dadurch zusammengehen, wenn es seine Räume zu schönen Vereinigungen von Freunden und Genossen öffnet, wenn es zu wissenschaftlichen, musikalischen, ästhetischen Kränzchen Gelegenheit bietet, wie sie da und dort an Gymnasien auch zur Freude der Lehrer bestehen. — Wo freilich eine Aushülfe letzterer Art infolge von localen Schwierigkeiten nicht möglich ist, da mag man den Versuch machen, den ältesten Schülern unter gewißen Bedingungen zu erlauben, daß sie etwa wöchentlich zu bestimmter Zeit in einem anständigen Gasthause in einem besonderen Zimmer zu den bezeichneten Zwecken sich versammeln; Besuche der Lehrer müßen ihnen willkommen sein. Der wichtigste

Grund, den man dafür geltend machen kann, liegt in dem Charakter des letzten Gymnasialjahrs als einer Uebergangsperiode zur Universität.

**Wißbegierde**, Lernbegierde, Neugier. Die Reihenfolge dieser verwandten Begriffe müßte nach dem natürlichen Entwicklungsgange des Kindeslebens sich so ordnen: Neugier, Wißbegierde, Lernbegierde. Denn das Lernenwollen ist etwas höheres als die Wißbegierde, und die Wißbegierde geht tiefer als die Neugier. Lernbegierde ist nicht eine Kindestugend nur, sondern ziert den Mann bis an sein Ende; Wißbegierde dagegen werden wir am Jüngling loben, Neugierde beim Kinde natürlich finden, aber sie zur Wißbegierde zu erheben suchen. (Vgl. das Schwarz-Curtmansche Lehrbuch I. S. 115.) Bleibt die Neugierde permanent, so ist sie ein Charakterfehler; solch ein Mensch oder Volk bleibt sein Lebenlang kindisch; es ist die innere Leere, die es ihm zum Bedürfnis macht, alle Tage etwas neues zu sehen oder zu hören, um der Langeweile zu entgehen; es ist die Oberflächlichkeit, in deren Folge jedes neue bald wieder alt ist, weil man bloß durch den Reiz des Ungewohnten noch afficirt wird, nicht aber Lust hat, die Sache zu durchdenken und was reelles in ihr liegt, heraus zu arbeiten und zu verwerthen. Dem Kind aber halten wir die Neugier zu gute; es muß ja den Inhalt für sein Vorstellen, Empfinden und Reflectiren erst empfangen, erst suchen. Der Unterschied zwischen kindlicher Neugierde und der Neugier des Erwachsenen liegt darin, daß das Kind nicht auf Neues Jagd macht, weil sich ihm genug neues jeden Tag von selber darbietet. Es hat dann nur eben seine Freude daran; alles neue erregt sein höchstes Interesse, es beschäftigt und bereichert seine Vorstellung. Freilich liegt die Grenze nahe, wo die natürliche Freude an allem neuen in Leichtsinn überzugehen droht, gegen welchen deshalb Gefühl und Nachdenken aufgerufen werden muß, damit das Kind sich nicht gewöhnt, über dem Neuen das Ernste, das Folgenreiche zu übersehen, was daran hängt. Auch dem Wissen, dem Ansatz bestimmter Erkenntnisse, ist diese Neugier nichts weniger als förderlich, wenn sie auch immerhin dem Kinde zum Anschauen einer Menge von Gegenständen hilft, die einem minder neugierigen entgehen. Das ist ja eben der sittliche Fehler an dieser Neugierde, daß die neue Erkenntnis nicht als Erkenntnis, als Bereicherung des Geistes durch erweiterten Wahrheitsbesitz, sondern nur als neu, d. h. als bis jetzt ungewohnter und darum noch wirksamer Reiz empfunden wird; ist dieser nach wenigen Augenblicken vorbei, so hat der Stoff, der ihn hervorgebracht hatte, keinen Werth mehr, das Auge schaut nach etwas noch neuerem aus. Daher ist eben ein weiter Weg von der Neugierde zur Lernbegierde. Jener Gefahr ist das nachdenkliche Kind nicht ausgesetzt; bei ihm verdrängt nicht jeder nächste Eindruck wieder den vorigen, es macht sich vielmehr seine Gedanken darüber und hat so einen wirklichen Gewinn von alle dem, was es neues sieht oder hört. Diese so zu sagen solidere Art der Neugierde giebt sich namentlich darin zu erkennen, daß das Kind sich durch das, was sich ihm unmittelbar darbietet, was es sieht oder hört, nicht vollständig befriedigt fühlt; es sieht nur einen Theil des Gegenstandes und möchte nun auch die andre, noch verborgene Seite desselben kennen lernen, es sieht eine Maschine und möchte nun auch ihre Wirkung beobachten. Und damit ist die Neugier auf dem Wege zur Wißbegierde zu werden (vgl. Beneke, Erz.- u. Unt.-L. I. S. 356). An diesem Puncte stellt sich jene Fragelust ein, womit uns ein lebhafter Knabe ermüden, ja fast peinigen kann, zumal wenn er Fragen an uns stellt, die wir selber nicht zu beantworten wissen oder über die man ihm den richtigen Aufschluß nicht geben kann, weil es sich um Dinge handelt, die er noch gar nicht wissen soll. Ist es wirklich Wißbegierde, aus welcher die Fragen entspringen, so muß man sie beantworten, so weit man sie beantworten kann, und darf den kleinen Frager nicht ungeduldig abweisen, wofern man nicht mit nöthigeren Dingen beschäftigt ist oder die Unterhaltung Erwachsener dadurch gestört wird. Ist dagegen sein Fragen ein vorlautes, naseweises, oder giebt sich darin jene Eitelkeit zu erkennen, die sich im ewigen Fragen gefällt und die dann auf die Antworten kaum merkt, so ist der Frager zur Ruhe zu verweisen.

Lernbegierde endlich ist eine unter Zucht und Ordnung sich stellende Wißbegierde. Lernbegierig ist der Knabe, der vorzugsweise dasjenige sich anzueignen strebt, was er lernen soll. Darin liegt ein Zweifaches: erstens eine gewiße Einheit, ein Zusammenhang des Wissens statt einzelner Kenntnisse; zweitens aber das Moment des Gehor-

sams, der Pflichttreue: lernbegierig ist der Knabe, der lernen **will**, was er lernen **soll**. Eben deshalb sind wißbegierige Kinder keineswegs immer auch lernbegierig. Wenn jedoch der Lernbegierige einstweilen auch solche Kenntnisse, die für die eigene Wißbegierde wenig oder keinen Reiz haben, sich dennoch anzueignen bemüht ist, weil sie einmal zu dem gehören, was er lernen soll; wenn also dieses Lernen für ihn noch keinen im Gegenstand selber ruhenden, sachlichen Werth hat, sondern ihm nur dazu dienen muß, den Lehrer zufrieden zu stellen: so würde der schließliche Ertrag für seine Gesammtbildung doch ein zweifelhafter sein, wenn nicht allmählich die Freude an der Erkenntnis, also an der Wahrheit selber mit jenem Pflichtgefühl sich verbinden und so das Sollen zur Potenz des freien Wollens erhoben würde. Hat der Schüler einmal kraft jener Pflichttreue die elementaren Schwierigkeiten überwunden, ist ihm der Weg zu einem Gegenstand insoweit gebahnt und aufgeräumt, daß dieser frei auf seinen Geist wirken kann: dann kommt erst die rechte Lernbegierde über ihn. Wahrheit ist die Braut, um die er wirbt, und die er deshalb nicht weniger glühend liebt, wenn er sich auch bis ans Ende immer wieder sagen muß: Unser Wissen ist Stückwerk. Ist es die reine Liebe zur Wahrheit, die ihn bereit und begierig macht, immer noch zu lernen, so ist er auch gegen die beiden Abwege gesichert, die uns durch die Figuren des Doctor Faust und des Famulus Wagner signalisirt sind. Und an diesem Puncte kommt nun dasjenige Wissen zu seinem vollen Recht und Werth, das sich auf Glauben im Sinne des Christenthums stützt; indem ich Gottes im Glauben gewiß bin, ist mir bereits der Blick ins Centrum aller Dinge gegeben, auch wenn ich weder die ganze Peripherie überschaue noch alle Radien entdecke, die jeden Punct mit dem Centrum verbinden. Und so liegt in der Glaubenserkenntnis beides, einerseits der Antrieb, alles einzelne Wissen mehr und mehr in Zusammenhang zu bringen, es zur Einheit zur erheben, d. h. ebensowohl jene Peripherie als die Radien immer vollständiger zu ziehen, andererseits aber auch das Motiv der Beruhigung (mit Martensens Ethik zu sprechen: das Quietiv), daß, wenn mir auch stets noch zahlreiche Lücken übrig bleiben, ich doch weiß: sie sind objectiv nicht vorhanden; und wie in Gott diese Einheit reell existirt, so freut sich der Christ der Hoffnung auf ein Schauen Gottes, auf ein Erkennen, „gleich wie ich erkennet bin" (1 Cor. 13, 12). So ist es in der That das Christenthum, welches die rechte Lernbegierde einflößt und nährt; es ist weit entfernt, den Wissenstrieb zu lähmen, es macht niemanden denkfaul, wie das jesuitische Princip der „Opferung des Intellects;" es setzt der Lernbegierde keine gewaltsame, äußerliche Schranke — wir sollen ja „begreifen lernen, welches da sei die Breite und die Länge und die Tiefe und die Höhe" (Eph. 3, 18); aber es erhält sie bescheiden und macht sie beglückend, da sich auf jeder Stufe „die Liebe der Wahrheit freut" (1 Cor. 13, 6). — Die pädagogischen und didaktischen Folgerungen aus Obigem ergeben sich von selbst, daher wir sie hier nicht zu entwickeln brauchen; es wird einleuchten, daß damit nicht eine falsche, vorzeitige und äußerliche Concentration (s. den Artikel in Band I.) befürwortet ist. Wird im Kinde nur einstweilen der rechte feste Grund der Gesinnung gelegt, so weiß seiner Zeit der ausgereifte, männliche Geist die disparaten Kenntnisse selber um jenes Centrum, das Leben in Gott, zu sammeln und diesem zu assimiliren.

**Witz.** In der älteren Sprache, wie in unserer Bibelübersetzung hat das Wort die sittlich-intellectuelle Bedeutung von Verstand, Vorsicht, Klugheit, Weisheit und steht im Gegensatz zu Albernheit, Thorheit, Narrheit. Nur in dem Ausdruck „gewitzigt" klingt uns noch der frühere Sinn nach. Neuerer Zeit und nachdem durch englische Schriftsteller des vorigen Jahrhunderts die Ader dazu geöffnet ist, gehört das, was man mit „Witz" bezeichnet, in das Gebiet der geselligen Unterhaltung und hat also das Wort an Gewicht und Ernst verloren. — Seiner Erscheinung nach ist der Witz zwar eine Verstandesfunction und auf den Verstand wirkend, jedoch seine Herkunft ist nicht in den Regionen der willkürlichen Ueberlegung zu suchen, man kann ihn nicht machen, sondern er macht sich selbst, ist gleichsam ein Einfall aus dem Reich der unbewußten Geistesbewegung in das besonnene Denken, ein Blitz aus dunklem Hintergrund; daher auch durch ihn wohl eine rasche Helle über die Gegenstände ausgegossen wird, aber diese wirkt mehr blendend als beleuchtend. Es pflegt der Witz unwillkürlich Contraste zu verbinden, Aehnlichkeiten aufzudecken, wodurch Verschiedenes einander nahe gebracht wird, und Mittelglieder zu überspringen; ebendarum bringt er bei dem

Hörer ein augenblickliches Erschrecken und Stutzen des Verstandes hervor, welches sich sofort bei vorhandenem raschem Sammlungsvermögen in Heiterkeit auflöst, und in diesem Falle dient der Witz als eine Würze der Geselligkeit; andernfalls aber und wo er auf solche trifft, die sich in ihn nicht finden können, wird er als eine Verletzung empfunden, selbst wenn sie persönlich nicht davon getroffen werden.

Sind diese Bemerkungen richtig, so müßen sich aus ihnen auch pädagogische Regeln ableiten lassen. Dabei fragt sich zuerst, ob und inwieweit der Erzieher im Umgang mit Kindern und jungen Leuten den Einfällen des Witzes Raum lassen dürfe. Und hier ist vor allem zu beachten, daß eben das Unwillkürliche und Blitzartige an solchen Einfällen die Gefahr in sich trägt, auch Ungeeignetes mit hervorschießen zu lassen; mag daher ein Witzwort schon auf der Zunge liegen, so soll es noch unterwegs bis zu den Lippen darauf untersucht werden, ob es auch sich zieme für den Mann unter Kindern, unter Jünglingen und Jungfrauen, und ob es diesen fromme. Erregt ein solches Wort mehr als eine bloße Erheiterung, wirkt es auf den Lachreiz, so ist der Auctorität Abbruch gethan und unversehens sind die Schranken der Zucht übersprungen. Sich gehen lassen auf der einen Seite zieht Ungebundenheit auf der andern nach sich. Wir reden natürlich hier nicht von solchen Einfällen, die an das Frivole streifen und von frivolen Gemüthern verstanden werden, auch das nur Komische verträgt sich nicht mit der pädagogischen gravitas, ohne welche kein Regiment in der Schule bestehen kann. Vollends unerlaubt sind solche Witze, welche auf Kosten der Schwachen gemacht werden. An und für sich soll der Witz nie ungutmüthig sein, wie denn einem solchen schon das wesentliche Merkmal des Unwillkürlichen fehlt, weil eine Absicht aus demselben hervorleuchtet. Aber auch wo es ohne schlimme Absicht geschieht, sondern wo eben nur mit dem Spötteln und Witzeln irgend eine natürliche Unbeholfenheit, Schüchternheit u. dgl. getroffen wird, da fühlt sich der Zögling verletzt, verliert den Muth und überdem setzen hernach die Kameraden gern in gröberer Weise gegen den Unglücklichen fort, was etwa der Lehrer mit feineren stichelnden Worten gethan hatte. Ganz und gar verwerflich ist aber der Witz des Erziehers über positive Verfehlungen eines Zöglings, denn die Gegenwirkung wider solche muß ihre Waffen in einem ganz anderen Zeughaus suchen, als in demjenigen, woraus dem sich gehen lassenden Verstand seine Spielzeuge zufallen. — Was Lectüre betrifft, so ist bemerkenswerth, wie wenig Anklang Hebels heitere Scherze bei demselben Volksstamm finden, in dessen Mundart sie reden, und wie solche Abschnitte in Lesebüchern für die Volksschule, die den Gebildeten wegen ihrer harmlosen Scherze wohl gefallen, gerade dem einfachen Volksgeschmack gar nicht munden. Das Volk will sich gehoben fühlen, wenn man zu ihm spricht, und hat keinen Dank für eine solche Herablassung, die nicht zugleich Erhebung wirkt.

Was nun aber fürs andere von der Behandlung der Zöglinge in Absicht auf ihre eigenen Erzeugnisse von Witz zu sagen ist, das ergiebt sich von selbst aus dem Bisherigen. Das an sich regellose und keineswegs gefahrlose Thun des Verstandes in der Region der Einfälle fordert den Erzieher zum Aufmerken, Lenken und unter Umständen auch zum Bekämpfen und Heilen auf. Vor allem ist es daher als eine pädagogische Verirrung Jean Pauls zu bezeichnen, wenn er nach seiner Levana die Zöglinge zur Hervorbringung witziger Gedanken angeleitet, sogar um dazu aufzumuntern, dieselben gebucht hat. Davon abgesehen, daß es ein innerer Widerspruch ist, herauszulocken, was seiner Natur nach nur unwillkürlich zu entstehen hat, so erscheint es als eine Beförderung der Frühreife und Nährung des Fürwitzes, als Verletzung der kindlichen Unbefangenheit, wenn auf derlei Verstandeseffulgurationen hingewirkt wird. Im Gegentheil ist es die Aufgabe des Erziehers, mäßigend einzuschreiten, wo sich Anlage und Neigung zum Witz frühzeitig eingestellt hat. Denn nicht nur kann derselbe zu einer Untugend im geselligen Leben werden, sondern namentlich auch dem soliden Lernen und Streben zum Nachtheil gereichen. Der Witz bedarf keiner geistigen Anstrengung; gerade mit seinen Gedankensprüngen spottet er des geordneten Nachdenkens, durch den Beifall, den er findet, bringt er eine mühelos erworbene Selbstbefriedigung und erweckt den Schein und die Einbildung von Genialität. Das alles ist der frühen Jugend keineswegs förderlich, mit solchem vorzeitigen Funkensprühen wird inneres Leuchten und Wärmen eher vergeudet als gemehrt. So wenig nun ein pedantisches Wehren und Niederdrücken helfen kann, so ist doch dagegen einzuschreiten, wenn das Witzemachen bei dem einen

und andern habituell und zum geselligen Gewerbe werden will. Die Jugend darf auch nach dieser Seite hin Luft für ihre natürliche Heiterkeit haben, nur soll dabei die Schranke der Wohlanständigkeit gewahrt und soll zugleich der Einzelne dagegen behütet werden, entweder als gutmüthiger Spaßmacher unter den Kameraden dienend den eigenen persönlichen Werth einzubüßen, oder seine Lichter in verletzender Weise über Schwache leuchten zu lassen und auf Kosten derselben zu glänzen. Nicht zu übersehen ist auch, daß der ungezügelte Witz in Schelmenstücken praktisch zu werden sucht, wobei sodann der von der Verstandesseite betrachtet vielleicht gute in der That zu einem moralisch schlechten Witze wird.

Haben wir bis daher unsern Gegenstand vorwiegend pathologisch ins Auge gefaßt, so darf zum Schlusse doch nicht vergessen werden, daß es auch harmlose und zur anständigen Erholung dienende Uebungen des Verstandes im Ueberspringen von Gräben und im Voltigiren giebt, das sind z. B. gute Räthsel, in deren Erfindung und Lösung der Witz sich ergehen kann und wobei sich beides vereinigt: der unwillkürliche Einfall und das Sichbesinnen. Auch unser Zahlensystem bietet Gelegenheit zu solchen Turnübungen des Verstandes; man denke nur z. B. an die Erscheinungen des Neuners, die auf den ersten Anblick räthselhaft sich unschwer zur Erklärung stellen. Von dieser Seite betrachtet lassen sich die Anläufe des Witzes rechtfertigen als Uebergänge aus dem leichten Denken in das erstere Sinnen.

## 3.

**Zeichnen.***) Die wesentliche Aufgabe des Zeichnens ist, von einem mit dem äußeren oder inneren Auge aufgefaßten Gegenstand ein Abbild auf einer Ebene herzustellen. Der Gegenstand kann ein räumlicher (körperlicher) sein, oder auch einer Fläche angehören; im letztern Falle ist er meist, doch nicht immer, selbst schon das Bild eines im Raum zu denkenden Objects, ein Vorbild für den Zeichner, welches dieser dann entweder genau nachzuahmen oder mit Modificationen nachzubilden hat. Dem „Zeichnen aus freier Hand," für welches mechanische Hülfsmittel nicht vorhanden sind, steht gegenüber das mit Zirkel und Lineal arbeitende „constructive Zeichnen;" dieses kann nur solche Formen wiedergeben, welche sich geometrisch definiren lassen, ist aber zu deren genauer Darstellung allein brauchbar.

Das Zeichnen ist, wie das Schreiben, ein Ausdrucksmittel und tritt als solches bald selbständig auf, bald im Zusammenwirken mit schriftlicher oder mündlicher Mittheilung, häufiger diese unterstützend als von ihr unterstützt. Ganz unentbehrlich und durch kein anderes zu ersetzen ist dieses Mittel für die Verständigung im Kunst- und Gewerbeleben; man hat mit Recht das Zeichnen „die Sprache der Technik" genannt. Erscheint demnach zur Vorbereitung auf einen technischen Beruf das Erlernen solcher Sprache als durchaus nothwendig, so wird ihre Kenntnis andern Berufsarten wenigstens wünschbare Vortheile bringen, und man hätte Unrecht, wenn man die Bedeutung des Zeichnens an Gelehrtenschulen ausschließlich von der ästhetischen Seite beurtheilen wollte.

---

*) Die kürzende Umarbeitung des in der „Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens" erschienenen Artikels „Zeichnen" war erschwert durch die Mehrdeutigkeit der auf dem Titelblatt des „Handbuchs" vorkommenden Schulnamen. Die Ausdrücke Bürger-, Mittel-, Fortbildungsschule versteht man bekanntlich in den verschiedenen deutschen Staaten verschieden. Nach Erklärung der Redaction sind zu den Mittelschulen die niederen Realschulen (denen z. B. in Baden die größeren Bürgerschulen beinahe gleichstehen) zu zählen, bei den Fortbildungsschulen auch die gewerblichen Fortbildungsschulen zu berücksichtigen. Deshalb, und weil Lehrer an Schulen von beschränkterem Plan doch über Zeichnen nicht einzig das wissen sollen, was ihre Unterrichtsverpflichtung unmittelbar angeht, mußte in den Auszug mehr aufgenommen werden als wenn lediglich auf Volksschulen, auf sehr wenig von ihnen abweichende Bürgerschulen und auf die von einer Sonntagsschule nur durch etwas größern Zeitaufwand sich unterscheidende Wiederholungsschule (welche man oft auch Fortbildungsschule nennt) Bedacht zu nehmen gewesen wäre.

Gleich irrthümlich aber wäre es, das Zeichnen an realistischen Lehranstalten lediglich für ein Drillen auf künftige Praxis zu halten. Das bildende Element im Zeichenunterricht*) ist für jede Schule hoch anzuschlagen und würde sich sogar da, wo es über platten Nützlichkeitsansichten unterschätzt werden sollte, von selbst geltend machen. Indes darf man nicht meinen, daß durch diesen Unterricht der Sinn für das Schöne sofort und unmittelbar geweckt werde; Anfänger zeichnen unter einem ungeschickten Lehrer gute und schlechte Vorlagen mit der nämlichen Seelenruhe nach, ohne den Unterschied zu spüren oder von der Verschrobenheit ihres eigenen Machwerks eine Ahnung zu haben, und auch ein ganz tüchtiger Lehrmeister, welcher selbstverständlich die unpassenden Vorbilder fern hält, kann Schönheitsgefühl den Schülern nicht direct einflößen. Ehe die schöne Form Eindruck machen kann, muß der Schüler gelernt haben, Formen überhaupt zu erfassen. Das erste Ziel des Unterrichts ist daher, das Auge zu schärfen für das Charakteristische einer Form, für das Unterscheidende in verwandten Formen. Ein im genauen und zugleich raschen Vergleichen hinreichend geübter Blick erkennt dann ohne besonderes Zuthun des Lehrers die innere Harmonie eines Gebildes, also dessen Schönheit. Es ist derselbe Weg, auf welchem auch Leute, welche niemals Zeichnen gelernt haben, sich ein Kunsturtheil erwerben können; nur wird, wenn ein erfolgreicher Zeichenunterricht vorausgegangen ist, der Weg kürzer und das Urtheil sicherer sein, weil das Verständnis für Formen am besten gefördert wird durch eigenes Nachbilden von Formen unter competenter Controle. Auf Formschönheit muß auch das constructive Zeichnen Rücksicht nehmen; sie kommt dort dem Schüler weit früher zum Bewußtsein als an frei gestalteten Formen, eben weil die geometrische Gesetzmäßigkeit augenfälliger ist als die Wirkung eines verborgen liegenden Gesetzes. Gesetzmäßigkeit aber ist überall der letzte Grund des Schönen, obgleich das jeweilige Gesetz an sich nur selten klar von uns durchschaut wird; wir erkennen sein Walten und empfinden sogleich jeden Verstoß gegen dasselbe, aber wir können es nicht in eine Formel fassen.

Die vorhin geforderte Schärfung und Bildung des Auges kann sich nicht vollziehen ohne eine geistige Thätigkeit des Schülers, welche ihm vor einer gewißen Altersstufe nicht zuzumuthen ist. Damit der Zeichenunterricht mit dem gebührenden Ernst in Angriff genommen werden könne, sollten die Anfänger mindestens im zwölften Jahre stehen. An vielen Schulen wird das Zeichnen mit zu jungen Schülern betrieben. Dabei kommt im günstigsten Falle nichts heraus, sofern ein Knabe, der mit neun oder zehn Jahren seinen ersten Zeichenunterricht empfieng, erfahrungsgemäß mit vierzehn Jahren nicht weiter gebracht ist als ein anderer, welcher unter übrigens gleichen Umständen das Zeichnen mit zwölf Jahren begonnen und zwei Jahre lang fortgesetzt hat. Allein der verfrühte Beginn bringt meist wirklichen Schaden. Die noch zu kindischen Knaben möchten im Zeichnen eine Unterhaltung sehen dürfen und finden an systematisch geordneten Elementaraufgaben keinen Geschmack. Giebt der Lehrer ihren Wünschen nach, indem er ihnen Vorlagen gewährt welche sie noch nicht richtig nachbilden können, so artet der Unterricht in Spielerei aus, gewöhnt die Schüler an eine völlig unberechtigte Zufriedenheit mit ihren Leistungen und zerstört die Grundlage alles Lernens, die Möglichkeit nämlich, daß der Schüler den Tadel oder die Correcturen des Lehrers zu verfolgen und zu verstehen im Stande sei. Andernfalls versiecht die Lust zum Zeichnen und läßt sich später nur sehr schwer oder gar nicht wieder beleben. Sehr häufig wird von Eltern auf baldigen Unterricht gedrungen, wenn sie beobachten, daß ihre Kinder gern und viel für sich zeichnen. Solche Kinder soll man bei ihren eigenen Versuchen

*) Die abscheuliche und falsche Form „Zeichnenunterricht" (Zeichnenmappe, Zeichnenstunde 2c.), von schulmeisterlicher Halbwisserei aufgebracht, hat sich leider noch nicht überall ausmerzen lassen, obgleich durch Sprachgelehrte oft genug die Fehlerhaftigkeit der Form nachgewiesen worden ist. Wenn die Vertheidiger derselben die Inconsequenz begehen, daß sie zwar das eben so häßliche Wort „Rechnenunterricht" gebrauchen, aber doch „Schreibhefte, Malkasten, Turnlehrer" (nicht „Schreibenheft, Malenkasten, Turnenlehrer") sagen, so führen sie zur Rechtfertigung an, hier seien Misverständnisse nicht möglich, welche dort nahe lägen. Die lächerliche Furcht, es möchte jemand bei „Zeichenstift" an irgend einen Stift zum Signalisiren, bei „Rechenübung" an ein Exercitium mit dem Heurechen denken, richtet sich von selbst. Wer übrigens solche Furcht nicht zu bemeistern vermag, könnte sich an „Zeichnungs- und Rechnungsunterricht" gewöhnen.

nur gewähren lassen, mögen sie sich auch zu den schwersten Aufgaben versteigen; das selbständige Spiel im Nachahmen irgendwelcher Bilder ist ungefährlich, kann bei begabten Kindern sogar zum ersten Erwachen einer Selbstkritik führen; ganz anders aber und entschieden nachtheilig wirkt es, wenn der Knabe unter den Augen eines Lehrers, scheinbar unter Anleitung, schlechte Stricheleien kritzelt und der Lehrer die Misgestalten ohne strenge Verurtheilung hinnimmt, weil er eine gründliche Verbesserung für unmöglich erkennt. — Das constructive Zeichnen wird überall, wo es überhaupt in den Unterricht eingeführt ist, später als das Freihandzeichnen begonnen, und dies ist ganz zweckmäßig, nicht etwa weil zuvor geometrische Kenntnisse erworben sein müßten (denn für den Anfang würden ein paar Namen und Begriffe schon genügen), sondern weil der Schüler, wenn er nicht die subtileren Zeichnungsapparate alsbald verderben soll, einiges Handgeschick mitbringen muß, welches er sich durch freies Zeichnen besser aneignet. Mit Handgeschick ist hier nur eine gewiße Leichtigkeit in Führung der Werkzeuge gemeint, nicht ein Grad der Fertigkeit im freien Zeichnen; die noch ungelenken Finger des Anfängers schaden dem Bleistift weniger als den Spitzen eines Zirkels. Wäre nicht diese Rücksicht zu nehmen, so könnte das construirende Zeichnen auch vor dem Freihandzeichnen oder gleichzeitig mit diesem beginnen, denn das zuweilen geäußerte Bedenken, die Zirkelarbeit möchte den Schüler vom willigen Gebrauch seines Augenmaßes abwendig machen, ist völlig unbegründet; im Gegentheil folgt aus der Beschäftigung mit Constructionen eine ermuthigende Stärkung des Augenmaßes, da die häufig wiederholte Anschauung genauer Theilungen oder Verdoppelungen im Gedächtnis haftet. Der sonst giltige Grundsatz, das Leichtere vor dem Schwereren zu lehren, braucht hier nicht maßgebend zu sein, indem das freie und das constructive Zeichnen keinen unmittelbaren innern Zusammenhang haben. An sich aber ist das construirende Zeichnen das leichtere; es fordert keine besondere Anlage, nur Pünctlichkeit und Sinn für Sauberkeit; man kann daher erwarten und verlangen, daß in einem vorausbestimmten Zeitraum bei angemessener Zahl der Wochenstunden die Schüler einer Classe fast alle ein ihnen gestecktes Ziel erreichen; man kann den Unterricht, wenn die Umstände es rathsam machen und der Fleiß der Schüler gehörig überwacht wird, beschleunigen ohne Gefahr für den Erfolg, während das Freihandzeichnen sich niemals übereilen läßt; in diesem reift die Frucht langsam mit dem vorschreitenden Alter der Schüler, das Resultat eines zweijährigen Unterrichts kann nicht etwa durch Verdoppelung der Lehrstundenzahl in einem Jahre gewonnen werden, die Ergiebigkeit bei den einzelnen Schülern wird immer sehr verschieden sein, je nach Begabung und Neigung.

Lehranstalten, welche auf den Zeichenunterricht Gewicht legen müßen (wie Realgymnasien, Realschulen, Gewerbeschulen, Fortbildungsschulen), sollten für Freihandzeichnen und constructives Zeichnen je einen besondern Lehrer haben. Von einem im Construiren gewandten Manne kann man im allgemeinen nicht erwarten, daß er zugleich im freien Zeichnen gut zu unterrichten im Stande sei; umgekehrt wird ein guter Lehrer des Freihandzeichnens zwar nicht der manuellen Fertigkeit in Behandlung des Reißzeugs entbehren, aber gewöhnlich der für das Constructionszeichnen erforderlichen geometrischen Vorbildung oder auch des rechten Sinnes dafür. Gestattet der bescheidene Umfang einer Schule nicht, zwei besondere Zeichenlehrer zu beschäftigen, so sind in erster Linie die Bedürfnisse des Freihandzeichnens zu decken; das constructive Zeichnen kann dann vielleicht einem Lehrer der Geometrie mit übertragen werden, nur darf man diese Vereinigung zweier Lehraufgaben nicht für überall durchführbar oder gar für selbstverständlich halten; ein Geometrielehrer kann ein vortrefflicher Mathematiker und doch kein Zeichner sein. Lehrer von gleicher Befähigung zum Unterricht im freien und im constructiven Zeichnen müßten speciell für den Zeichenlehrerberuf herangebildet werden; außerdem wären sie noch am ehesten aus dem Kreise der Architekten zu gewinnen.*)

Die dem Zeichenunterricht zugewiesene Stundenzahl darf nicht zu spärlich bemessen sein. Ein Gymnasium mag sich etwa mit 2 Wochenstunden begnügen, wenn

*) Das Schlimmste, was einer Schule hinsichtlich des Zeichnens widerfahren kann, ist, einen Lehrer zu erhalten, welcher ohne wirkliche Tüchtigkeit ein hohes Künstlerbewußtsein in sich trägt und in der Uebernahme des Unterrichts eine Herablassung sieht.

der Unterricht durch 4—5 Jahre fortgesetzt und dabei das Ziel nicht zu hoch gesteckt wird. Eine Realanstalt aber würde damit weit nicht ausreichen. (Gymnasien werden vorzugsweise Freihandzeichnen lehren, constructives Zeichnen entweder gar nicht oder nur im Interesse des geometrischen Unterrichts aufnehmen.) Es muß hier sogleich bemerkt werden, daß bei allem Zeichenunterricht einzeln liegende Stunden möglichst zu vermeiden, vielmehr Doppelstunden als Regel zu betrachten sind. Wenn im Folgenden von 4 oder 6 Stunden die Rede ist, so sind immer zwei- oder dreimal 2 Stunden darunter verstanden. Der Beginn einer Zeichenstunde ist stets mit einigem Zeitverlust verbunden, welcher theils aus dem Wechsel des Locals, theils aus der Vertheilung der Vorlagen oder Modelle, theils aus der Zurüstung der Zeichenapparate entspringt und sich auch bei strenger Disciplin nicht vermeiden läßt. Dieser Verlust verdoppelt sich, wo die Wochenzeit des Unterrichts in einzelne Stunden zerlegt ist, während andererseits bei Doppelstunden die einmal begonnene Arbeit im richtigen Zuge bleibt. Ermüdung durch zweistündige Dauer ist nicht zu befürchten; im Gegentheil empfinden die Schüler bei Einzelstunden das frühe Abbrechen der manuellen Arbeit als eine unliebsame Störung. Sieht eine Schule sich veranlaßt, eine ungrade Zahl wöchentlicher Stunden für das Zeichnen zu bestimmen, so ist rathsam, diese Zahl als Durchschnitt zu erzielen, so nämlich, daß, wenn z. B. 5 Stunden in Aussicht genommen sind, auf das eine Jahr (oder Semester) vier, auf das nächste sechs Stunden entfallen. — Eine niedere Realschule, welche ihre Schüler mit 16 Jahren entläßt, wird das Zeichnen in den vier obersten Classen zu betreiben haben, wobei nach knappster Bemessung dem Freihandzeichnen jährlich 4 Wochenstunden, daneben im letzten Jahre dem constructiven Zeichnen 4 Stunden zugetheilt werden müßten, während zu besserer Genüge das Freihandzeichnen zwei Jahre lang mit 4, zwei Jahre lang mit 6 Stunden wöchentlich, das construirende Zeichnen im vorletzten Jahre mit 2, im letzten mit 4 Stunden angesetzt werden sollte. Nach dem höheren Anschlag können also zusammen auf das vorletzte Jahr 8, auf das letzte 10 Zeichenstunden kommen. Eine zehnclassige Realanstalt, an welcher die Schüler zwei Jahre länger bleiben, mag für die vorhin genannten Jahresclassen das Zeichnen auf den niedrigeren Anschlag beschränkt lassen, dann aber — namentlich wenn die Schüler an ein Polytechnikum übertreten wollen — ist in den noch übrigen zwei Jahren sowohl freies als constructives Zeichnen mit angemessenen Stundenzahlen fortzusetzen. Vor solchen Zahlen hat man nicht zu erschrecken; eine richtig organisirte Schule muß nicht zu vielerlei neben einander lehren wollen, aber jeden ihrer Lehrgegenstände mit dem seinem Gewichte entsprechenden Nachdruck behandeln.*)

Wenn oben, bei Anführung der gegen Einzelstunden sprechenden Gründe, eines Localwechsels Erwähnung geschah, so ist damit schon gesagt, daß das Zeichnen ein eigenes Lehrzimmer mit besonderer Einrichtung verlangt. Wo die Schüler auf den gewöhnlichen Subsellien zeichnen müßen, ist nicht viel zu erreichen. Der Zeichensaal muß mit hinreichend breiten Tischen versehen sein, vor denen die Schüler auf einzelnen Stühlchen (nicht auf gemeinschaftlicher Bank) sitzen. Wird frei nach Vorlagen gezeichnet, so trägt zur Aufstellung derselben der Tisch am hintern Rande eine etwas schräg ansteigende Lehne. Für eine nach körperlichen Modellen zeichnende Schülerabtheilung können die Modelle auf die Tische gesetzt werden, wenn zwischen den Tischen so großer Raum bleibt, daß die Schüler, welche hier nicht auf der Tischfläche sondern auf einer vom Knie gestützten Rahme arbeiten (worüber später), in gehöriger Entfernung vom Modell sitzen können; noch besser ist, einen Abschnitt des Saales frei von Tischen zu lassen und die Modelle auf besondere Ständer zu stellen. Kann dem Freihandzeichnen und dem construirenden Zeichnen je ein besonderer Saal eingeräumt werden (wie es eigentlich immer der Fall sein sollte), so gewinnt man den Vortheil, daß sich dann in jedem Saale die Einrichtungen ganz nach den speciellen Bedürfnissen

*) Die Erfüllung dieser Forderung fällt einem Realgymnasium schwerer als einer reinen Realschule ohne Latein; daher wird das Realgymnasium, obwohl es gewöhnlich die Schüler bis zum Alter von 18 Jahren behält, wegen der großen Mannigfaltigkeit seiner Lehrfächer dem Zeichnen nicht immer gerecht werden. Indes könnte bei zweckmäßiger Gestaltung des Unterrichtsplans ein Realgymnasium immerhin für das Zeichnen in 6 Jahren dieselbe Gesammtstundenzahl gewinnen wie eine Realanstalt in 4 Jahren.

des einen oder andern Faches treffen lassen. — Unter allen Umständen muß ein Zeichensaal reichliches **Licht** haben, soll aber keine directen Sonnenstrahlen empfangen, also womöglich nach Norden liegen. Auch bei künstlicher Beleuchtung am Abend werden Zeichnungsübungen (in Fortbildungsschulen und Akademien) ohne Beschwerde getrieben, wenn Gaslampen mit zweckmäßigen Schirmen in genügender Zahl und Stellung angebracht sind. Das construirende Zeichnen erfordert sehr ruhiges Licht und deshalb **Argand**'sche Brenner mit Zuggläsern, während für das Freihandzeichnen das intensivere Licht der freien Gasflamme vorgezogen wird.

Die beiden Hauptrichtungen des Zeichnens sind nun gesondert noch näherer Besprechung zu unterziehen.

I. **Freihandzeichnen.** — Man hat früher ziemlich allgemein angenommen, der Unterricht habe mit dem Copiren von Vorlegeblättern nicht bloß zu beginnen, sondern die längste Zeit dabei zu verweilen, und er dürfe erst spät sich an das Abzeichnen körperlicher Gegenstände wagen. Darin ist ein Umschwung eingetreten. Die Brauchbarkeit und Nützlichkeit guter Vorlagen wird auch heute noch nicht verkannt; aber tüchtige Lehrer lassen ihre Schüler so bald als möglich sich am Zeichnen nach Körpern versuchen. Der neueren Auffassung liegt die Erkenntnis zu Grunde, daß das eigentliche Ziel des Zeichnens doch die Darstellung des Körperlichen sei und daß man auf dieses Ziel direct losgehen müße. Wie wenig ein fortgesetztes Nachbilden von Vorlegeblättern zum Ziel führt, darüber hat die Erfahrung längst entschieden. Kommt ein in solchem Nachbilden völlig geübter, aber nie darüber hinausgeführter Schüler zu einem andern Lehrer, der nun einen wirklichen Gegenstand im Raume vor ihm aufstellt, so ist die Regel, daß das Abzeichnen des Gegenstandes — sei derselbe auch noch so einfach — kläglich misräth, fast ebenso kläglich wie wenn der Schüler zuvor außer einem richtigen Strich noch gar nichts gelernt hätte. Augenmaß und Gefühl für lineäre Formen kann freilich durch jenes Copiren erlangt werden, kaum aber das rechte Verständnis der in einer Vorlage angedeuteten plastischen Gestaltung, und auf keinen Fall **der scharfe Blick in den Raum.** Das Auge des Zeichners hat sich an ein Schauen zu gewöhnen welches vom gewöhnlichen Betrachten der Dinge verschieden ist. Jede Zeichnung nach einem körperlichen Object ist eine perspectivische Projection desselben; ehe die Zeichnung begonnen werden kann, muß der Blick des Zeichners das Object in seine Projection übertragen, gleichsam aus dem Raume in eine Ebene übersetzen, oder mit andern Worten: der Zeichner muß das Object sogleich als **Bild** sehen und dieses Bild hat er sodann auf dem Zeichnungsblatte zu fixiren. Beim gewöhnlichen Sehen bringt man sich die perspectivischen Verkürzungen und Verschiebungen, das Fallen horizontaler Linien, die Convergenz einer Gruppe von Parallelen ꝛc. nicht zu klarem Bewußtsein; der Zeichner dagegen muß dies alles mit voller Bestimmtheit erkennen, Verkürzungsverhältnisse und Neigungswinkel genau abschätzen. Das ist nicht leicht und lernt sich nur nach und nach; aber eben darum soll früh mit solchen Uebungen begonnen werden. Einen ersten Versuch, den Schulunterricht von Anfang an (nach den elementarsten Uebungen im Linienziehen) auf das Körperzeichnen zu gründen, hat in den zwanziger Jahren **Peter Schmid** mit seinen Holzblöckchen gemacht, deren Verwendung er in einer kleinen Druckschrift erläuterte. Die Blöckchen sind rechtwinkelige Prismen, welche der Lehrer zuerst einzeln in wechselnden Stellungen und Lagen, dann in verschiedenen Gruppirungen abzeichnen lassen soll. Die Schmidsche Methode hat jedoch ihre wesentlichen Mängel. Die Holzkörper sind zu klein, als daß die perspectivischen Richtungen horizontaler oder schiefer Kanten genugsam verfolgt werden könnten; und da, eben wegen der geringen Dimensionen, die Körper ziemlich nahe vor dem Schüler aufgestellt werden müßen, ändert sich der perspectivische Eindruck, sobald der Schüler den Kopf bewegt oder seinen Sitz nur wenig verrückt. Auch hat das fortgesetzte Nachzeichnen von Blockgruppirungen etwas eintöniges und verliert bald für die Schüler den Reiz. Ein beträchtlicher Fortschritt geschah um 1840 durch die Brüder **Dupuis** in Paris, welche dort gemeinschaftlich eine Privatzeichenschule hielten und in den Unterricht sich derart theilten, daß der eine, Ferdinand D., das freie Abzeichnen geometrischer Gestalten, der andere, Alexander D., das vorzugsweise auf Darstellung der menschlichen Figur abzielende Zeichnen nach Gipsköpfen und Statuetten lehrte. Der Erstgenannte sollte die Gesetze der Linearperspective den Schülern auf empirischem

Wege zum Bewußtsein bringen und so dem Bruder vorarbeiten; in Wirklichkeit aber ist diese Stufenfolge wohl niemals so streng eingehalten worden, daß zum Gipszeichnen ein Schüler erst nach Durcharbeitung der sämmtlichen für das Perspectivzeichnen bestimmten Modelle hätte vorrücken dürfen. Die von jedem der beiden Brüder für die besondere Richtung seines Unterrichts ausgedachten Modelle sind von Württemberg aus, wo sie nach den Pariser Mustern zuerst hergestellt wurden, nach mehreren Städten Nord- und Mitteldeutschlands gelangt. Die Modelle des Ferdinand Dupuis zerfallen in zwei Reihen; die der ersten Reihe, aus starkem Draht gefertigt, stellen die Umfänge von Dreiecken, Rechtecken, Kreisen und regulären Polygonen dar, dann die Kantengerippe von Würfeln, Prismen, Pyramiden 2c., auch Verbindungen von Kreisen in der Weise, wie sie sich als Parallelschnitte eines aufrechten Cylinders ergeben würden; die zweite Reihe wiederholt zum Theil die nämlichen Gestalten, die aber jetzt, statt aus Drähten, aus geraden oder gekrümmten Holzstäben von quadratischem Querschnitt zusammengesetzt sind. Alle diese Modelle haben hinreichend große Dimensionen. Zu ihrer Aufstellung dient ein Ständer, der ein Kugelgelenk mit Stellschraube trägt; eine an der Kugel festsitzende Klemmschraube packt das Modell und hält es in einer ihm beliebig gegebenen Stellung. Um den Ständer herum sitzen auf Einzelstühlen die Schüler, welche mit weißer Kreide auf schwarzem, in eine Rahme gespanntem Wachstuch zeichnen und Verfehltes mit einem Zeuglappen oder einem sehr wenig befeuchteten Schwamm löschen. Zu den genannten Modellen kommen noch solide Körper hinzu, Polyeder und Rotationskörper, in Gips gegossen oder aus Holz gedreht, gleichfalls in großem Maßstab; sie werden auf Tische gestellt und sind hauptsächlich für die ersten Schattirübungen bestimmt. Wo aber (auch bei Alex. D.) auf Schattengebung Rücksicht genommen wird, tritt an die Stelle der schwarzen Wachstuchfläche ein auf die Rahme gehefteter Bogen Tonpapier; der Entwurf wird dann mit Reißkohle gemacht und hinterher mit schwarzer Kreide fixirt; für die Schatten kommt der „Wischer" (Estompe) in Anwendung. Die Modelle des Alexander Dupuis, für das Figurenzeichnen bestimmt, beginnen mit sechs Reihen von je vier Exemplaren eines und desselben Gipskopfs, der aber erst im letzten Exemplar völlig ausgebildet erscheint; das erste Exemplar giebt nur die allgemeine Hauptform, gleichsam den räumlichen Umriß, an welchem die einzelnen Theile des Kopfes noch als bloße Andeutungen hervortreten; von da an durchlaufen die folgenden Exemplare successive Entwicklungsstufen. Jeder Kopf wird zuerst nur in Umrissen gezeichnet, später je der letzte und vorletzte auch als schattirte Zeichnung ausgeführt. Hat ein Schüler diese Modellreihen mit Erfolg verarbeitet, so können ihm unbedenklich die im Kunsthandel überall zu habenden Abgüsse von Köpfen, Torsen oder ganzen Figuren (nach der Antike oder nach französischen und deutschen Originalen) vorgesetzt werden. — Die „Dupuis'sche Methode" ist bei ihrem ersten Bekanntwerden in Deutschland überschätzt, später zum Theil vernachläßigt worden. Schulbehörden hatten geglaubt, die Methode und die Modelle würden allein schon wirken und es bedürfe bloß einer einfachen Anweisung für die Lehrer. Das Beste muß aber hier, wie überall, der Lehrer selbst thun, auf dessen Verständnis und guten Willen alles ankommt. An die Gipsvorlagen des Alexander D. giengen die meisten Lehrer nicht ungern. Dagegen fanden die Modelle des Ferdinand D. wenig Beifall bei Lehrern, welche sich als Jünger der schönen Künste fühlten und geometrische Formen für steif ansahen. In der perspectivischen Behandlung dieser geometrischen Modelle liegt der eigentliche Nerv der Methode, das Unterscheidende im Vergleich mit dem althergebrachten Zeichenunterricht, während Alexander D. außer dem Beginn mit unfertigen Köpfen nichts neues oder eigenthümliches gebracht hat. Jene Behandlung ist aber schwer nicht bloß für den Schüler, sondern auch für den Lehrer, schwerer als die Behandlung der ersten Gipsköpfe, da die Schärfe des geometrischen Gesetzes strengere Correcturen erheischt; ein Lehrer mittleren Schlags, der zuvor nur nach Vorlegeblättern unterrichtet hat, muß sich den so einfach scheinenden Modellen gegenüber anfangs selbst als Schüler bekennen und darf sie für den Unterricht nicht herbeiziehen, ehe er von seiner eigenen Sicherheit überzeugt sein kann. Daß Ferdinand D. an manchen Orten, wo man ihm bereits gefolgt war, wieder verschollen ist, rührt zum Theil von der Unzulänglichkeit oder Abgeneigtheit der Lehrer her; ein guter Lehrer, der zugleich seine Schüler für ihre schwierige Arbeit zu interessiren weiß, fördert dieselben durch diese

Methode gründlicher als durch jede andere. Ein zweites Hindernis lag und liegt für viele Schulen in dem Mangel geeigneter Räumlichkeiten. Wo nämlich eine starkbesuchte Classe nicht in Parallelabtheilungen gespalten werden kann, wird häufig das Zeichnungszimmer zu klein sein, um die Vertheilung der Schüler in mehrere Gruppen (je mit besonderem Modellständer) zu gestatten.

Es wäre pedantische Uebertreibung eines richtigen Gedankens, wenn man (wie es wirklich in einzelnen Fällen misverständlich geschehen ist) schon die allerersten Zeichnungsversuche nach körperlichen Gegenständen vornehmen lassen wollte. Bevor der Schüler z. B. die Kanten eines Würfels nachzeichnen kann, muß er gelernt haben, eine gerade Linie zu ziehen; bevor ihm zugemuthet werden darf, einen schief gestellten Kreis als Ellipse abzubilden, muß seine Hand schon ziemlich an den stetigen Zug einer krummen Linie gewöhnt sein; er muß überhaupt die elementarsten Uebungen der Hand und des Augenmaßes schon hinter sich haben, wenn die höhere Forderung an ihn kommt, perspectivische Verhältnisse aufzufassen und wiederzugeben. Also werden für die ersten Anfänger immer Vorlegeblätter oder Vorzeichnungen erforderlich sein. Erfahrene Zeichenlehrer sind darin einig, daß womöglich gleich von Anfang an in großen Dimensionen gezeichnet werden sollte, weil dabei alle Formen entschiedener und faßlicher hervortreten, begangene Fehler dem Schüler selbst eher bemerklich werden, sein Blick sich an die Umspannung einer größeren Fläche gewöhnt und er vor der gefährlichen Versuchung bewahrt bleibt, das Auge zu nah an die Zeichnung zu bringen. Demnach sind große an der Wand aufgehängte Vorlagen (Wandtafeln), nach denen alle Schüler einer Classe oder einer Abtheilung zeichnen, den sonst üblichen an die einzelnen Schüler vertheilten Vorlageblättern kleineren Maßstabes weitaus vorzuziehen. Noch zweckmäßiger ist eine vom Lehrer an der Schultafel vor den Augen der Schüler ausgeführte Vorzeichnung. Selbstverständlich haben alle solche Vorbilder sich auf Umrisse, auf Combinationen aus geraden und krummen Linien zu beschränken, unter Vermeidung jeglicher Schattirung; sie sollen nicht verwickelt und nirgends geschmacklos sein. Am besten eignen sich Gestalten aus dem Gebiete der Ornamentik, namentlich solche, welche auf Symmetrie gegründet sind. Haben die Schüler einige Uebung erlangt, so wird der Lehrer von einem einfach symmetrischen Gebilde nur die eine Hälfte, oder von einer mit zwei auf einander senkrechten Symmetralaxen begabten Gestalt nur einen Quadranten vorzeichnen und die aus den Gesetzen der Symmetrie folgende Ergänzung von den Schülern fordern. Freilich muß, wenn die Schüler das Vorbild in gleicher Größe nachahmen sollen, ein hinreichend geräumiger Zeichensaal vorhanden sein, damit schon bei diesen ersten Uebungen, wie nachher beim Zeichnen nach Modellen, statt der Tische R a h m e n benützt werden können, auf welche schon oben hingewiesen worden ist. Eine solche aus Holz gefügte Rahme, etwa 70$^{cm}$ hoch und 50$^{cm}$ breit, ist mit aufgeleimtem Pappdeckel überspannt, auf welchem der Zeichnungsbogen — an den Ecken durch vier ins Holz gedrückte Heftnägel befestigt — aufliegt. Die Rahme ruht in schräg ansteigender Stellung mit dem untern Rand auf dem Schenkel des sitzenden Zeichners, mit dem obern auf dem Querholz eines kleinen Ständers und wird dabei von der linken Hand des Schülers in der passenden Lage erhalten. Gezeichnet wird mit Reißkohle; zur Beseitigung unrichtiger Linien dient ein Lappen Feuerschwamm, zur Fixirung der corrigirten Zeichnung entweder weicher Bleistift oder (besser) schwarze Kreide. Will man statt Zeichenpapiers das von Ferd. Dupuis eingeführte schwarze Wachstuch verwenden, so fällt die Nothwendigkeit wiederholten Aufheftens, aber auch die Möglichkeit der Fixirung weg.

Eine nützliche Uebung, welche durch französische Lehrer in ein förmliches System gebracht wurde, ist das Z e i c h n e n a u s d e m G e d ä c h t n i s. Daß das Formengedächtnis auf directem Wege geweckt und gestärkt werden kann, steht ebenso außer Zweifel als daß Reproduction aus der Erinnerung die Vorstufe bilden muß zu einer späteren, in der Imagination sich vollziehenden Erfindung neuer Formen. Allein ob es gerade nothwendig sei, dergleichen Gedächtnisübungen zum besondern Gegenstand eines Schulunterrichts zu machen, mag fraglich bleiben. Nach dem um 1860 von der Pariser Ecole imperiale de dessin gegebenen Beispiel lassen manche französische Schulen solche Uebungen in folgender Art vornehmen. Eine einfache Figur bleibt für einige Minuten vor den Augen der Schüler aufgehangen, ohne daß diese zeichnen dürfen; sie

haben nur auf die erklärenden Bemerkungen des Lehrers zu achten. Das Zeichnen beginnt bei Wegnahme der Vorlage, welche dann nach einiger Zeit wieder dargeboten wird, damit die Zeichner ihre inzwischen gelieferte Copie berichtigen können. Dabei muß nur häufig die Berichtigung so gründlich ausfallen, daß sie fast einer völligen Neuzeichnung gleichkommt. Dies dürfte einer der Gründe sein, warum außerhalb Frankreichs die Methode wenig Nachahmung gefunden hat.

So unerläßlich der nach ebenen Vorbildern betriebene Anfangsunterricht ist, so darf doch der Lehrer den Schritt zum Zeichnen nach Modellen nicht zu lange verzögern. Bezüglich des schattirenden Zeichnens nach Gipsmodellen ist noch zu bemerken, daß solche Modelle sich nicht auf die dem menschlichen oder thierischen Körper entnommenen Nachbildungen zu beschränken brauchen; es können zwischenhinein Modelle von Ornamenten, architektonischem Maßwerk, Capitellen &c., auch Naturabgüsse von großen Pflanzenblättern &c. verwendet werden; ja an einer gewerblichen Lehranstalt kann für eine Schülerabtheilung das Zeichnen von Ornamenten wichtiger sein als das Zeichnen von Köpfen und Figuren. Bei allem Gipszeichnen mit Schattirung muß dafür gesorgt sein, daß das Modell nicht mehreren Lichtquellen zugleich ausgesetzt ist. Für das Zeichnen bei Tage erreicht man die einseitige Beleuchtung (das sogenannte gespannte Licht) bekanntlich durch Scheidewände aus Brettern oder dunkelfarbigem Zeug, welche senkrecht zur Fensterwand die einzelnen Fenster von einander trennen. Bei künstlicher Beleuchtung am Abend erhält jedes Modell seine eigene Gasflamme mit Schirm, während eine zweite Flamme mit etwas anders geformtem Schirm dem Schüler, oder einigen nach demselben Modell arbeitenden Schülern, das Papier der Zeichenrahme beleuchtet; beide Schirme müßen so gestellt sein, daß die ihnen entsprechenden Lichtkegel sich nicht kreuzen. Die Schatten am Modell treten bei Gaslicht noch bestimmter und kräftiger hervor als bei Tage.

Der Grundsatz, daß das Zeichnen nach dem Körperlichen den eigentlichen Kern eines ernstlich gemeinten Zeichnungsunterrichts zu bilden habe, ist auch bezüglich der schon vorgerückten Schüler nicht in exclusivem Sinne auszulegen. Ebene Vorbilder, und zwar diesmal Einzelblätter, kommen ein zweitesmal zur Verwendung, wenn im Zeichnen nach Gips ein gewißer Grad der Fertigkeit erreicht ist. Jetzt haben die in Abwechslung mit schwierigeren Gipsmodellen zu benützenden Vorlegeblätter einen wesentlich andern Zweck als die Wandvorlagen des Anfängerunterrichts. Zunächst ist von Vorlegeblättern die Rede, auf denen ganz ähnliche Gegenstände wie die dem Schüler als Gipsmodelle bekannten musterhaft dargestellt sind. An ihnen soll der Schüler das lernen was man zuweilen den „guten Vortrag" nennt, d. h. er soll erkennen, wie eine Nachbildung des Körperlichen nicht bloß richtig, sondern zugleich gefällig und geschmackvoll zu geben ist, worüber gute Muster schneller belehren als die immerhin nebenhergehenden mündlichen Andeutungen des Lehrers. Während beim schattirenden Zeichnen nach Gips anfänglich nur die verschiedenen Schattentöne selbst und lediglich durch den Wischer einzutragen sind, soll späterhin der Schüler angeleitet werden, über die durch Verreibung erlangten Schatten eine geeignete Schraffirung zu legen. Noch später soll der begabtere Theil der Schüler lernen, Schatten und Halblichter einzig durch Schraffirung, ganz ohne Verreiben, zu erzielen. Ein richtiges Schraffiren ist aber schwierig, fordert nicht nur ein feines Formgefühl, sondern vor allem das Studium verläßiger Vorbilder, wie sie am vollkommensten in den durch den Kunsthandel verbreiteten Photolithographien von Handzeichnungen und Stichen älterer Meister zu finden wären. Da indes Musterblätter von solchem Werthe nicht immer unter das Lehrmaterial einer Schule eingereiht werden können, so hat der Lehrer sich um Zeichnungsvorlagen zu bemühen, welche wenigstens annähernd Ersatz zu bieten vermögen.

Ein drittesmal erweisen sich Vorlegeblätter als nothwendig, wenn vorgeschrittene Schüler zu Arbeiten zugelassen werden sollen, welche eine besondere, durch unmittelbares Nachzeichnen körperlicher Gegenstände gar nicht zu erlernende Darstellungsmanier verlangen. Dahin gehören Federzeichnungen und die Anfänge des Landschaftszeichnens. Das Schraffiren bei Federzeichnungen ist ein anderes als bei der Kreidezeichnung und muß neu eingeübt werden; beide Schraffirungsarten unterscheiden sich wie die scharfe Spitze der Stahlfeder und der stumpfere Kegel des Kreidestifts. Man

kann einem Zeichner allerdings auch aufgeben, etwa ein ornamentales Gipsmodell in Federmanier abzuzeichnen, aber erst wenn er zuvor die Manier selbst sich angeeignet hat, was nur durch Copiren guter Vorlegeblätter geschehen konnte; und selbst dann noch wird mancher nicht völlig sichere Zeichner es vorziehen, nach dem Modell sich zunächst einen Entwurf mit gewischten Schatten zu machen und an einer zweiten Zeichnung die Schattentöne in die Federmanier zu übersetzen. Gewerbliche Fortbildungsschulen haben bei denjenigen ihrer Schüler, welche sich etwa zu xylographischen Zeichnern bestimmen, auf ähnliche Uebersetzungen die größte Sorgfalt zu verwenden, indem sie unter Hinweisung auf die Existenz innerer Gesetze Anleitung geben müßen, gemalte oder getuschte Bilder in Linienmanier (mit Feder oder mit Bleistift) zu übertragen. Als mustergültige Beispiele dienen entweder Radirungen oder Stiche, jenachdem es sich um Zeichnungen in kleinem oder in größerem Maßstab handelt. — Das Landschaftszeichnen wird meist in der Absicht erlernt, später Aufnahmen nach der Natur machen zu können, und kann auch seine höhere Ausbildung nur durch solche Aufnahmen erlangen; aber es kann nicht damit begonnen werden. Wer ohne die durch Vorlegeblätter vermittelten Vorübungen ein erträgliches Bild nach einem wirklichen Baum zustande brächte, wäre ein selbständiges Genie, wie die in der Darstellung von Landschaften bahnbrechenden Meister es waren. Die im Grunde nur Andeutungen liefernden Abbildungen von Bäumen, Buschwerk, Wiesen 2c. sind bis zu einem gewißen Grade conventionell; es lassen sich darin sogar wechselnde Moden verfolgen. Sache des Lehrers ist es, geschmackvolle und in ihren Massenandeutungen möglichst naturwahre Vorlagen zu wählen, welche indes je nach dem vorausgesetzten Zeichenmaterial etwas verschieden sein müßen, anders für eine Federzeichnung als für das Arbeiten mit Kreide. Mit Schülern, welche aus den copirten Vorlegeblättern das Verständnis gewonnen haben, wie man einer wirklichen Landschaft gegenüber das in der Nähe sich aufdrängende unendliche Detail durch Gruppensonderung bewältigen, gleichsam im Auszug wiedergeben könne, und durch welche Mittel man das Entfernte vom Nahen abzulösen („Luftperspective" zu beobachten) habe, sollte der Lehrer von Zeit zu Zeit Excursionen zum Zeichnen nach der Natur vornehmen.

Vorlagenwerke für schon vorgeschrittene Schüler sind im Kunsthandel in großer Zahl und Mannigfaltigkeit vorhanden, für Anfänger dagegen nur wenige wirklich brauchbare. Muster zum Vorzeichnen an der Schultafel bei einem ersten Unterricht enthält das Werkchen von J. G. Wolf: „Erste Grundlage des rationellen Zeichenunterrichts" (Nürnberg, Schrag). Die hier gegebenen Formen erscheinen zuweilen etwas trocken, sind aber für Lehrzwecke sehr passend gewählt und haben sich beim Gebrauch vielfach bewährt. Zu ähnlichem Gebrauch eignen sich auch die meisten Blätter aus einer in Dresden (bei Naumann) ohne Namen des Autors erschienenen Sammlung mit dem Titel: „Auf das Quadrat basirte Aufgaben im Elementarzeichnen." Als Wandblätter zum Aufhängen vor den Zeichnern einer Classe sind zu empfehlen: „50 Wandtafeln, Umrisse von Ornamenten verschiedener Kunstepochen, von E. Herdtle" (Stuttgart, Nitzschke). Herdtle hat noch einige andere Sammlungen für Anfänger bearbeitet, von denen besonders zu beachten ist das „Vorlagenwerk für den Elementarunterricht im Freihandzeichnen" (Stuttgart, 1864). — Empfehlenswerthe Vorlagenwerke für geübtere Schüler findet man aufgeführt in dem Artikel „Zeichnen" der „Encyklopädie 2c." Uebrigens werden diese und andere den meisten künstlerisch gebildeten Lehrern, welche höheren Zeichenunterricht zu ertheilen haben, ohnehin bekannt sein.*)

II. Construirendes Zeichnen.**) — In dieser Betrachtung bleibt unberührt

---

*) Die württembergische „Centralstelle für Gewerbe und Handel," im Verein mit der „k. Commission für die gewerblichen Fortbildungsschulen," hat zu Unterrichtszwecken eine systematische, schon die Anfänger berücksichtigende Sammlung von Zeichenvorlagen und Gipsmodellen herstellen lassen, aus welcher auch an nichtwürttembergische Schulen abgegeben wird. Eine illustrirte Preisliste ist durch das Secretariat der Centralstelle zu beziehen.

**) Man findet dafür, außer dem ganz zutreffenden Namen „geometrisches Zeichnen," auch öfters den Ausdruck „Linearzeichnen" gebraucht, welcher selbst dann nicht völlig passen würde, wenn unter „Linie" bloß die gerade Linie gemeint, der Ausdruck mithin als Linealzeichnen verstanden sein sollte; denn als Werkzeug des geometrischen Zeichnens ist der Zirkel ebenso wichtig wie das Lineal. Der gleichfalls an manchen Orten übliche Name „Zirkelzeichnen" wäre noch

das den Applicationsschulen anheimfallende technische Zeichnen (Architekturzeichnen, Maschinenzeichnen), sowie das in Fortbildungsschulen zu betreibende sogenannte „gewerbliche“ oder „Fachzeichnen,“ worunter die Anfertigung von Werkzeichnungen verstanden ist, nach denen in den Werkstätten bestimmter Handwerke die Arbeitsstücke hergestellt werden. Zur Verhandlung kommt also das Constructionszeichnen nur insoweit, als es auf jene Anwendungen (und auch auf die descriptive Geometrie) vorbereitet, oder andererseits als Mittel zur empirischen Lösung solcher Aufgaben aus der ebenen Geometrie dient, deren streng theoretische Lösung entweder schwer zu finden ist, oder in der Ausführung zu verwickelt ausfallen müßte, oder auch die Grenzen der Elementargeometrie übersteigt. Daß auch für die Lösung der gewöhnlichen elementargeometrischen Aufgaben der Schüler einige Uebung im Gebrauch von Zirkel und Lineal haben sollte, ist von geringerem Belang; dieser Grad der Uebung läßt sich bald erreichen, fordert indes doch eine besondere Anleitung.

Ein Gymnasialunterricht, wenn er überhaupt auf construirendes Zeichnen eingeht, kann seine Uebungsbeispiele sämmtlich aus dem Lehrstoff der Geometriestunden herholen. Anders bei einem systematischen Constructionsunterricht mit weitergesteckten Zielen. Bei diesem kommt es vor allem darauf an, daß der Schüler völlig genau, dabei sauber und zierlich, endlich zugleich rasch arbeiten lerne; rasches und doch genaues Arbeiten setzt voraus, daß die fundamentalen, bei den fortschreitenden Uebungsaufgaben immer wiederkehrenden Operationen durch einfache und bequeme Manipulation erledigt werden können, und damit sind für die ersten im Geometrieunterricht vorkommenden Aufgaben die dort gelehrten Lösungen ausgeschlossen, während von den späteren reingeometrischen Aufgaben viele nicht zur Steigerung der Constructionsgewandtheit sich eignen, weil sie entweder zu leicht oder zu complicirt sind, oder keine einfache Controle (Probe) zulassen, oder im Falle relativer Brauchbarkeit anderen förderlicheren Uebungen die Zeit wegnehmen würden. Bezüglich der Elementaraufgaben mag man z. B. vergleichen, wie die Forderung: durch einen Punct eine Parallele mit einer Geraden zu ziehen, von der theoretischen Geometrie und wie sie vom praktischen Zeichner (durch Anwendung des Schiebdreiecks) erfüllt wird. Keinem Zeichner fällt es ein, beim Errichten oder Fällen von Lothen die Vorschrift der Geometrie zu befolgen; Tangenten an einen Kreis von einem außerhalb gegebenen Punct zieht er unmittelbar durch Anlegen des Lineals, und wenn zugleich auch die Berührungspuncte verlangt sind, bestimmt er diese erst hinterher mittels des rechtwinkeligen Holzdreiecks. Es muß deswegen verfehlt genannt werden, wenn einige im Druck erschienene Anleitungen zum geometrischen Zeichnen auf ihren ersten Blättern die reingeometrischen Auflösungen der Elementaraufgaben geben und auch nachher manche nicht zur Sache gehörige Aufgaben aus der Schulgeometrie bringen; ein richtig verstandener Unterricht im construirenden Zeichnen, wie er für Real- und Gewerbeschulen sich schickt, ist weder vom Geometrieunterricht abhängig noch ihm dienstbar, und was ihm aus der reinen Geometrie zugute kommen kann, ist weit weniger den Aufgaben derselben als ihren Lehrsätzen zu entnehmen. An einer gewerblichen Fortbildungsschule kann ein Schüler ganz wohl am construirenden Zeichnen theilnehmen, ehe er noch Geometrie gelernt hat, und die aus dieser zu Zeichnungsübungen verwendeten Lehrsätze, welche er ohne Kenntnis eines theoretischen Beweises im Zutreffen der Constructionen bestätigt findet, sind dann geeignet, ihn Einsicht in die innern Gründe des Zutreffens wünschen zu lassen, also den Appetit nach geometrischem Wissen zu erwecken.

---

eher zuläßig, da er zugleich an das Messen von Distanzen, also mittelbar an die gerade Linie und das andere Hauptwerkzeug des construirenden Zeichnens erinnert. — Es ist zu bedauern, daß der kurze und gute Name „Reißen“ beinahe ganz abgekommen ist. Obwohl dieser Name ursprünglich jede Art des Zeichnens bedeutet hatte (worauf noch die Worte Umriß, Schattenriß, Reißkohle, Reißblei hinweisen), nahm man ihn doch später nur in der engeren Beziehung auf das geometrische Zeichnen; in diesem Sinne entstanden die Ausdrücke Grundriß, Aufriß, Reißzeug, Reißbrett, Reißschiene. Schwankend blieb bis in die neueste Zeit der Name „Reißfeder,“ indem derselbe zuweilen noch im ältesten Sinne (statt Bleistifthalter) gebraucht wird, während er jetzt vorzugsweise das Werkzeug bedeutet, welches beim geometrischen Zeichnen zum Ausziehen von geraden Linien oder (als Einsatzfeder) von Kreisen mit Tusch dient. Die vorliegende Abhandlung verwendet den Namen ausschließlich im letzteren Sinne.

Vorlagen sind hier nicht in der Weise wie beim Freihandzeichnen zu benützen; Sammelwerke mit solchen mögen dem Lehrer Stoff liefern, beim Unterricht aber hat derselbe jede Aufgabe mündlich, unter Andeutung der Construction an der Schultafel, zu ertheilen, wobei er die andeutenden Zeichnungen nur aus freier Hand beigiebt. (Vollständige Ausführung der Tafelzeichnung mit Lineal und Zirkel wäre ein Raub an der Zeit der Schüler.) Die am gewandtesten arbeitenden Schüler, welche der Classe voraus eilen, können zwischenhinein mit Nebenaufgaben beschäftigt werden; den langsamsten ist aufzuerlegen, eine nicht rechtzeitig fertig gewordene Zeichnung außerhalb der Unterrichtsstunden zu vollenden. Auch die Art, wie an der Reinzeichnung die verschiedenen Linien beim Ausziehen behandelt werden sollen (ob schwarz oder roth, schwach oder kräftiger, voll gezogen oder unterbrochen ꝛc.), hat der Lehrer mündlich vorzuschreiben. Es ist nämlich höchst zweckmäßig, für untergeordnete Hülfslinien Farbe (rothen Carmin) anzuwenden und auch sonst die Bestandtheile der fertigen Figur augenfällig zu unterscheiden, so daß ein Blick auf die Figur sofort erkennen läßt, wie die einzelnen Linien nach ihrer Beziehung zum Ganzen sich abstufen, oder welche von ihnen wegen völlig gleicher Bedeutsamkeit zu einer Gruppe zusammengehören, wobei dann in den meisten Fällen die Entstehung der Figur sich von selbst erklärt. (Mittel zur Unterscheidung sind genugsam vorhanden; Linien, welche nicht voll ausgezogen werden sollen, kann man in verschiedener Weise „stricheln" d. h. als eine gleichmäßige Reihe entweder ganz kurzer oder etwas längerer Streckchen mit zwischenliegenden sehr kleinen Lücken geben; oder man kann bei etwas größeren Lücken in jede einen Punct setzen, oder zwei Puncte, während durch die gewählte Länge der Streckchen wieder Verschiedenheiten zu erreichen sind.) Selbstverständlich ist, daß in der Bleistiftzeichnung alle Linien ununterbrochen gezogen werden; erst wenn mit dieser ein Theil der Schüler fertig ist, giebt der Lehrer seine Anweisungen für das Ausziehen; ein- für allemal aber hat er den Schülern einzuprägen, daß, wenn zwei zu strichelnde Linien sich schneiden, auf den Schnittpunct nie eine Lücke der einen oder der andern treffen darf.

Alle Reinzeichnungen sind auf dem Reißbrett zu entwerfen und auszuarbeiten. Doch soll jedesmal ein vorbereitender Entwurf vorausgehen, zu welchem Zwecke die Schüler Foliohefte zu halten haben. Die vorläufige Zeichnung im Heft wird nicht mit Tusch ausgezogen; absolute Genauigkeit kann man von ihr, bei der unsichern Arbeitsfläche, noch nicht verlangen; sie soll nur den Schüler mit dem jeweiligen Constructionsverfahren vertraut machen und ihm Gelegenheit geben, die daraus folgende Figur auf ihre größere oder geringere Deutlichkeit beurtheilen zu können, damit er, falls der erste Versuch eine in manchen Theilen zu gedrängte oder sonst unschöne Figur ergeben hat, beim Uebergang auf das Reißbrett die gegebenen Elemente in schicklicheren Lagen oder Dimensionen annimmt. (Andeutungen über passende Lagen wird allerdings schon der Lehrer voranschicken; sie werden aber weniger helfen als der eigene Versuch des Schülers, welchem überdies das zweimalige Entwerfen derselben Figur noch in anderer Art von Nutzen ist.) Auf dem Reißbrett muß das Zeichenpapier ordnungsmäßig aufgespannt, nicht etwa bloß an den Ecken mit Heftnägeln befestigt sein; Heftnägel lassen erstlich niemals eine völlig ebene und hinreichend feste Arbeitsfläche erzielen, und zweitens werden ihre Köpfe häufig hinderlich beim Gebrauch der Reißschiene oder der Schiebdreiecke. Daher ist das erste, was die Schüler zu lernen haben, ein richtiges Aufspannen.

Von den nachfolgenden Bemerkungen über Zeichnungsrequisiten und deren Gebrauch könnte ein Leser, der nicht selbst Zeichner ist, manche kleinlich finden; ein praktischer Zeichner wird ihre Berechtigung jedenfalls anerkennen, während ihm dagegen andere entbehrlich scheinen dürften, weil er sie für selbstverständlich nimmt. Wer aber z. B. als Lehrer der descriptiven Geometrie Schüler aus verschiedenen Vorbereitungsschulen erhält, weiß, daß keineswegs für alle betreffenden Lehrer solcher Schulen dergleichen Bemerkungen überflüssig sind. — 1) Das Reißbrett soll von handlicher Größe sein (etwa 70 cm auf 50 cm); der aufgespannte Bogen ist zunächst so einzutheilen, daß er, nach vollendeter Construction abgeschnitten, zwei der in der Mappe aufzubewahrenden Zeichnungsblätter liefert. (Bei kleinerem Brett, mit Raum für nur ein Blatt, würde die Arbeit des Aufspannens sich zu oft wiederholen; zu große Bretter sind unbequem, nehmen zu viel Platz weg und verzögern das Abschneiden, was aus

Reinlichkeitsrücksichten und noch anderen Gründen nicht wünschenswerth ist.) Die nach dem Abschneiden noch am Brett klebenden Papierstreifen müßen unter Beihülfe eines genetzten Schwamms sammt dem eingetrockneten Klebmittel beseitigt sein, bevor ein neuer Bogen aufgespannt wird. — 2) Die Reißschiene braucht nur einen festen Kopf zu haben; der zuweilen noch vorkommende zweite Kopf, drehbar und durch Schraube stellbar zum Ziehen schiefer Parallelen, ist unnöthig. Der Anschlag des Schienenkopfs geschieht immer nur am linken Rande des Reißbretts, welcher deshalb vollkommen eben gehobelt sein muß. Die auf ihren Rücken gelegte Schiene kann zugleich als Lineal zur Verbindung weit auseinander liegender Puncte dienen, während zum Ziehen kürzerer Strecken in der Regel die Seite eines Schiebdreiecks benützt wird; will aber daneben ein Schüler sich noch ein Lineal zulegen, so darf dasselbe keine abgeschrägte Kante haben. — 3) Die rechtwinkeligen Schiebdreiecke, deren jeder Schüler zwei haben muß, werden gewöhnlich in solcher Form verkauft, daß das eine gleichschenkelig ist, das andere Winkel von 60° und 30° hat. Auf die Größe der spitzen Winkel kommt wenig an, wenn nur der rechte Winkel genau ist. Die Verwendung der Dreiecke zum Ziehen von Parallelen bedarf keiner Bemerkung, wohl aber die Benützung ihrer rechten Winkel. Wenn Anfänger nicht sorgfältig überwacht werden, nehmen sie leicht die üble Gewohnheit an, das Dreieck unmittelbar dort anlegen zu wollen, wo mit seiner Hülfe ein rechter Winkel gezeichnet werden soll, obgleich sie selbst warnehmen könnten, wie bald das rechtwinkelige Eck sich abrundet. Diese Gewohnheit, wenn ein unachtsamer Lehrer sie einmal hat einwurzeln lassen, kann von einem Nachfolger am gründlichsten dadurch beseitigt werden, daß er jenes Eck an jedem Dreieck durch einen Messerschnitt wegnimmt. (Für einen mit der Sache nicht vertrauten Lehrer ist nämlich anzuführen, daß ein Loth zu einer Geraden durch einen auf oder außerhalb derselben gegebenen Punct nur unter Verschiebung des Dreiecks zu zeichnen ist; man legt die eine Kathete genau an die gegebene Gerade, ein Lineal an die Hypotenuse, und schiebt am festgehaltenen Lineal das Dreieck so weit fort, bis die andere Kathete durch den gegebenen Punct geht, wobei das Lineal als eine Seite des zweiten Dreiecks gelten kann.) Damit aber die Dreiecke mit Vertrauen gebraucht werden können, muß vor ihrer ersten Benützung die Genauigkeit der rechten Winkel geprüft werden, und diese Prüfung ist, da mit der Zeit eine, wenn auch geringe Formänderung des Holzdreiecks*) eintreten kann, periodisch zu wiederholen; einen irgend bemerkbaren Fehler muß man von einem zuverläßigen Schreiner durch Bestoßen corrigiren lassen. Die Prüfung ist mit jeder der beiden Flächen eines Dreiecks besonders anzustellen. Von den zuweilen empfohlenen Prüfungsmethoden ist das unmittelbare Einlegen des Winkels in einen Halbkreis völlig unpraktisch. Die einfachste und verläßigste Probe ist folgende. Man zieht auf dem Reißbrett eine Gerade und nimmt in ziemlicher Entfernung von ihr einen Punct an, fällt (unter Beobachtung jeder Vorsicht) mittels des Dreiecks ein Loth aus dem Punct auf die Gerade und wiederholt diese Operation nach Verwechslung beider Katheten, doch ohne Vertauschung der Flächen (so daß also das Dreieck nicht umgeschlagen, sondern bloß gedreht werden darf); beide Lothe sollen genau sich decken; läßt sich eine Divergenz erkennen, so zeigt deren Winkel das Doppelte des Fehlers. Hierauf legt man das Dreieck mit seiner andern Fläche auf und wiederholt das Verfahren. — Beim Gebrauch der Schiebdreiecke oder eines andern Lineals ist die Regel zu beobachten, daß die Linie nie im Schatten des Lineals gezogen werden darf. Macht sich das entsprechende Anlegen unbequem, so muß das Reißbrett etwas aus seiner gewöhnlichen Lage gedreht werden. — 4) Das Reißzeug muß mindestens**) enthalten: einen Meßzirkel (Handzirkel), einen Stückzirkel (Steckzirkel, Einsatzzirkel) mit zwei Einsätzen (nämlich Bleirohr und Einsatzfeder),

---

*) Metalldreiecke wären vorzuziehen, wenn sie nicht, in gehöriger Größe hergestellt, zu schwer, also für die Handhabung unbequem ausfielen; auch ist der Preis ein weit höherer. Von Holzdreiecken ist den aus Leisten sorgfältig zusammengeleimten der Vorzug zu geben vor den aus dem Ganzen geschnittenen.

**) Die Meinung, der Meßzirkel sei entbehrlich, weil ja auch der Stückzirkel, ehe man ihm andere Einsätze giebt, zum Messen sich verwenden lasse, kann nur von jemanden geäußert werden, der niemals geometrisch gezeichnet hat.

und eine Reißfeder (Ziehfeder). Mit diesen Bestandtheilen kann aber auch der Schüler für die ganze Dauer des Unterrichts ausreichen; was er in einzelnen Fällen vermissen könnte, wäre nur etwa ein Verlängerungsstück für den Steckzirkel. Will ein Schüler, im Vorausblick auf die späteren Anwendungen beim technischen Zeichnen, sich sogleich ein reicher ausgestattetes Reißzeug anschaffen, so wäre ihm, für den Anfang wenigstens, die Benützung eines Nadeleinsatzes zu verbieten. Hinsichtlich des einfachen Stückzirkels muß dem Schüler eingeprägt werden, daß er, um einen Kreis zu schlagen, den im Mittelpunct aufgesetzten Zirkelfuß niemals, auch nicht mit der leisesten Kraftäußerung, abwärts drücken, sondern die Hand lediglich für die Drehbewegung des Zirkels benützen darf. Daß dieselbe Regel auch für den Nadeleinsatz gilt, begreift der Anfänger schwer; in dem Sicherheitsgefühl, daß ein garstiges Loch ja gar nicht entstehen könne, drückt er wohlgemuth, vielleicht halb unbewußt, die Nadel ein soweit sie vorragt, und darin liegt ein großes Hindernis für die Gewöhnung an subtile Zirkelführung. Damit aber der mit dem gewöhnlichen Fuß auf dem Papier ruhende Stückzirkel beim Kreisschlagen nicht ausgleite, ist durchaus erforderlich, daß dieser Fuß seine feine Spitze noch unverletzt besitze;*) eine abgebrochene Spitze läßt sich zwar durch Nachschleifen wiederherstellen, doch nicht in der ursprünglichen Vollkommenheit. Ferner ist erforderlich, daß während der Drehung des Zirkels der aufgesetzte Fuß sich möglichst wenig aus der verticalen Lage bewege, und darum muß das mit Knie versehene Einsatzstück länger sein als der herausgenommene Stahlfuß; bei Ankauf eines Reißzeugs ist darauf zu achten, denn merkwürdigerweise wird dieses Erfordernis nicht von allen Reißzeugfabrikanten hinreichend beachtet.**) — Der Meßzirkel, einmal geöffnet, soll nachher nur mit einer Hand regiert werden; der Schüler ist zu gewöhnen, ihn nach Schätzung etwas weiter zu öffnen als die zu fassende Strecke fordern würde, und dann durch leichten aber stetigen Druck den Oeffnungswinkel dem geforderten Maß anzupassen. Zu große Reibung in den Backen des Zirkels verhindert die richtige Manipulation, wirkt auch noch dadurch schädlich, daß das Gewinde sich bald abnützt und der Zirkel den gleichmäßigen Gang verliert (also beim Druck „schnappt"); ist dagegen die Reibung zu gering, so „steht" die Oeffnung nicht, d. h. bei Uebertragung eines Maßes kann sich die Zirkelweite verändern, ohne daß der Arbeitende es bemerkt; es ist demnach von Wichtigkeit, daß der Schüler lerne, mit dem Stellschlüssel den angemessenen Grad von Reibung zu erzielen. — Die Reißfeder ist immer so zu führen, daß ihre Schraube nach außen (vom Lineal abgewendet) steht. Sie wird mit Tusch entweder mittels eines Pinsels oder einfach durch schiefes Eintauchen gefüllt, soll aber, wenn nicht ausnahmsweise sehr starke (breite) Linien zu ziehen sind, nicht zuviel Tusch auf einmal aufnehmen, denn dieser trocknet an der Spitze bald ein, wodurch das Ausfließen des Restes unterbrochen wird. Versagt eine noch nicht geleerte Feder den Dienst, so muß sie ausgeputzt und neu gefüllt werden. Beim Abbrechen der Arbeit ist jedenfalls die Feder sorgfältig zu reinigen, was auch dann leicht geschehen kann, wenn sie kein Charnier hat; der Schüler soll immer ein Stück Druckpapier bei sich führen, welches für diese Reinigung, für das vorhin erwähnte gelegentliche Ausputzen der Feder und für das äußerliche Abwischen ihrer Backen nach dem Füllen benützt wird.***) Auch die Zirkel (und vor allem ihre Stahltheile) sind stets nach dem Gebrauch mit einem zum Reißzeug zu legenden Stück weichen Leders abzureiben, besonders wenn die Hand des Schülers zu Schweiß geneigt ist. — 5) Solange die Aufgaben nur auf gerade Linien und Kreise gerichtet sind (nicht etwa auf das Zeichnen höherer Curven, wovon später), dürfen die Bleistifte (sowohl der Handbleistift als der für das Bleirohr des Stückzirkels) nicht zu weich sein, freilich auch

*) Es klingt unglaublich, ist aber leider wahr, daß einmal ein Lehrer seinen Schülern die Zirkelspitzen geflissentlich abgestumpft hat, „damit keine Löcher entstehen."

**) Das längere Einsatzstück könnte nur bei Kreisen mit sehr geringem Halbmesser hinderlich sein; solche Kreise sollen aber bei zweckmäßig gewählten Constructionsbeispielen gar nicht vorkommen, und deshalb kann der Schüler den andernfalls nothwendigen kleinen Zirkel (Stilkopfzirkel) entbehren.

***) Niemals darf ein Schüler, wenn er seine Reißfeder außerhalb des constructiven Zeichenunterrichts, etwa zum Eintragen von Figuren in sein Geometrieheft, verwenden will, sie mit Tinte füllen.

nicht so hart, daß sie in das Papier einschneiden. Statt konischer Spitzen giebt man ihnen besser meiselförmige, an den Ecken abgerundete Schneiden, und in diesem Falle sind als Handstifte die sogenannten Polygonalstifte (deren Hülse ein regelmäßiges Sechseck zum Querschnitt hat) denen mit cylindrischer Hülse vorzuziehen, weil dabei, indem man die Schneide parallel mit einer Seitenfläche der prismatischen Hülse schabt, das richtige Ergreifen des Stifts bequemer wird. — 6) Zur Beseitigung von Bleistiftlinien sollen die Schüler stets Kautschuk (Gummi elasticum) anwenden, nicht Radirgummi. Unter den im Handel vorkommenden Sorten des letzteren sind manche so schlecht, daß ihr Gebrauch sich von selbst verbietet, sofern sie nach einiger Abnützung das Blatt entweder beschmutzen oder mit einer Art von Sand überstreuen; aber auch gute Sorten taugen nicht, weil sie das Papier zu sehr angreifen.*) Radirgummi findet seine passende Verwendung nur da, wo mit Tusch ausgezogene Linien entfernt werden sollen, und selbst hier hat er nicht radical zu arbeiten, sondern die Tilgung der letzten Spuren dem Kautschuk zu überlassen, gerade so wie es früher unter Anwendung des Radirmessers Brauch war. Das Radirmesser wird durch Radirgummi in den allermeisten Fällen mit Vortheil ersetzt, kann indes noch manchmal neben jenem dienen an Stellen, deren Nachbarschaft besondere Schonung erheischt. Alle Correcturen müßen vor Abnahme des Papiers vom Reißbrett ausgeführt werden. Ist eine ganze Figur zu entfernen, so kann sie, wenn die ausgezogenen Linien nicht schon zu alt sind, mit einem in reines Wasser getauchten Schwamm weggewaschen werden; auch hier sind die letzten schwachen Reste, nachdem das Papier vollkommen trocken geworden ist, durch Kautschuk auszureiben. — 7) Die in den Händen der Schüler befindlichen Stücke Tusch und Carmin sieht man sehr häufig um die Reibfläche herum von äußerlichen, oft auch ziemlich tief gehenden Sprüngen und Rissen durchsetzt. Dies ist ein Zeichen, daß die Schüler nicht angehalten worden sind, das Stück nach jedesmaligem Anreiben sogleich mit Druckpapier abzutrocknen. Die Risse entstehen, wenn der Schüler das Stück naß weglegt, werden nach jeder Wiederholung dieser Unachtsamkeit größer und zahlreicher und führen zuletzt ein Abbröckeln herbei, welches schon in seinem ersten Beginn nachtheilig wird, weil in die angeriebene Flüssigkeit kleine Körnchen kommen, deren Anwesenheit in der Reißfeder das Ausfließen hindert. (Ein Tuschstück, welches angefangen hat rissig zu werden, läßt sich dadurch repariren, daß man die Wände, soweit die Risse herabreichen, in Wasser anweicht, durch schräge Messerschnitte die weich gewordene Masse bis auf den Grund der Risse wegnimmt und dann das Stück sorgfältig trocken wischt; sind aber die Sprünge schon tief gegangen, so bleibt nichts übrig als das Stück umzukehren und das entgegengesetzte Ende zum Reiben zu verwenden.) Eine andere, aus falscher Sparsamkeit entsprungene Unart ist es, wenn Schüler den in der Schale eingetrockneten Tusch noch für die nächste Arbeit mit verwenden wollen; beim neuen Anreiben entstehen dann Schüppchen, welche in der Reißfeder ebenso schlimm wirken wie abgebröckelte Körnchen. Die Tuschschale oder Carminschale muß nach Schluß einer Arbeit geleert und gründlich ausgespült werden. — Damit in der Lehrstunde nicht Zeit mit dem Anreiben verloren werde, lassen manche Lehrer schon flüßigen Tusch (oder Carmin) in verstöpselten Gläschen mitbringen. Dagegen ist nichts zu erinnern, wenn nur die Schüler nicht auf die Meinung verfallen, es sei dann mit bloßem Ausgießen aus dem Gläschen gethan. Die Flüßigkeit im Glase wird immer etwas schwächer zu halten sein als für die Arbeit erforderlich ist, kann aber auch bei längerem Stehen eines Restes sich zu sehr verdicken; der richtige Grad ist daher erst in der Schale zu erreichen, im ersten (normalen) Falle durch Nachreiben, im zweiten durch Verdünnung.

Das Wichtigste für den Unterricht ist die Wahl der Constructionsaufgaben. Hier werden öfters Anfangsübungen übergangen, welche unbedeutend scheinen, aber im Fortgang ihre Bedeutung fühlbar machen. Gerade den unscheinbarsten Operationen ist Sorgfalt zu widmen, weil sie als Grundlagen aller späteren Constructionen immer wiederkehren und von ihrer exakten Ausführung das Gelingen der zusammengesetzteren abhängt. Es ist nöthig, den Gebrauch des Lineals, des Rechtwinkels, des

*) Beim Freihandzeichnen trifft man die Führung von Radirgummi gleichfalls als weitverbreitete Schülerunart, die nicht geduldet werden sollte.

Meßzirkels, des Stückzirkels je besonders einzuüben und erst dann Aufgaben folgen zu lassen, zu deren Lösung diese Werkzeuge zusammenwirken müßen.

1) Linealübungen. Gar nicht leicht ist, durch zwei gegebene Puncte eine Gerade genau zu ziehen, oder den Schnittpunct zweier Geraden scharf zu bestimmen. Gegeben wird beim constructiven Zeichnen ein Punct nicht durch einen Tupfen,*) sondern durch zwei kurze sich kreuzende Striche; aber trotzdem ist, wenn zwei Puncte ziemlich nahe beisammen liegen, viel Achtsamkeit aufzubieten, um die Linealkante durch beide so zu legen, daß die hiemit bestimmte Gerade auch auf große Erstreckung die genaue Richtung einhält; ja es läßt sich oft eine geringe Ungenauigkeit im Anlegen gar nicht unmittelbar, sondern erst in ihren Folgen bemerken. Der Schnittpunct zweier Geraden, welche sich unter einem kleinen Winkel begegnen (oder einen sogenannten „langen Schnitt" geben), läßt sich nur durch Schätzung bestimmen und dann nicht immer sicher, so daß man sich oft nach einer dritten Linie umzusehen hat, welche aus theoretischen Gründen durch denselben Punct gehen muß, aber die eine der gegebenen Geraden unter einem größeren Winkel schneidet. Für diese beiden elementarsten Forderungen sind Uebungsconstructionen vorzunehmen, welche sich selbst controliren, ohne hiezu ein anderes Werkzeug als das Lineal zu erfordern. Die Selbstcontrole besteht meist darin, daß drei unabhängig von einander gefundene Puncte in gerader Linie liegen müßen, oder drei einzeln erlangte Gerade nach einem Puncte convergiren sollen. Da es hiebei sich zuweilen fügt, daß diese drei Geraden einander parallel werden, oder daß von jenen drei Puncten der eine gar nicht wirklich entstehen kann, während die Verbindungslinie der beiden andern parallel einer Geraden ist, auf welcher der vermißte eigentlich hätte erscheinen sollen, und doch in beiden Fällen die Controle als zutreffend angesehen werden muß, so ist nöthig, daß der Lehrer gleich anfangs vom unendlich fernen Punct spricht und den Begriff ausreichend erläutert, damit der Schüler bereits orientirt sei, wenn späterhin aus dem angedeuteten Anlaß der unendlich ferne Punct sich ungesucht aufdrängt. Demnach hat der Lehrer zu erklären, daß die Forderung, durch einen Punct eine Gerade parallel einer andern zu ziehen, als specieller Fall schon einbegriffen sei in der Forderung, eine Gerade durch zwei gegebene Puncte zu legen, und daß eine Gruppe beliebig vieler durch das Schiebdreieck hergestellter Parallelen (ein „Parallelbüschel") einen besonderen Fall vom „Strahlbüschel" bilde, also die Parallelverschiebung des Dreiecks einer Drehung des Lineals um einen Punct entspreche. Damit ist schon gesagt, daß unter die „Linealübungen" auch Uebungen im Ziehen von Parallelen eingereiht werden müßen. — Den besten Stoff zu den verlangten Uebungsconstructionen liefern Lehrsätze aus der Geometrie der Lage. (Von den Beweisen ist hier nicht die Rede; der Schüler erkennt die Richtigkeit des bezüglichen Satzes aus dem Zutreffen' der Construction und empfängt vielleicht aus dem Zeichnen eine Anregung zu späterem Studium der neueren Geometrie, wobei ihm dann das vorangegangene Zeichnen sehr zustatten kommen würde.) Eine einfache Uebung liefert z. B. schon der elementare Satz: schneidet man drei Parallelen durch zwei andere Parallelen und zieht in jedem der entstehenden (drei) Parallelogramme beide Diagonalen, so liegen die drei Schnittpuncte zusammengehöriger Diagonalen in einer geraden Linie L und diese ist parallel zu den schneidenden Geraden. Dieser Satz ist nur ein besonderer Fall eines allgemeineren, indem man die geschnittenen Linien durch drei in einem Punct zusammentreffende Gerade und die schneidenden durch zwei von einem andern Punct P ausgehende Gerade ersetzen kann; die

*) Lehrer des constructiven Zeichnens haben zu bedauern, daß im Unterricht der Geometrie manche Lehrer gewiße Hauptpuncte einer Figur durch aufgesetzte starke Tupfen hervorzuheben pflegen, sogar gefundene Schnittpuncte mit solchen Tupfen überdecken, was für den Zeichner nichts anderes heißt als ein erlangtes Resultat sofort wieder vernichten. Die Schüler ahmen dies natürlich nach und bringen die Gewohnheit in den Unterricht des geometrischen Zeichnens mit hinüber, wo sie dann als schlimme Unart verpönt werden muß. Um unter den an einer Construction auftretenden Schnittpuncten den einen oder andern augenfällig herauszuheben, wird er im Bleistiftentwurf mit einem kleinen Ring umgeben, den man nach dem Ausziehen der Figur wieder entfernt. Dieses Mittel zur Hervorhebung wäre zweckmäßig auch im Geometrieunterricht anzuwenden.

entstehenden Vierecke sind dann keine Parallelogramme mehr und die vorhin L genannte Linie geht durch P.*)

An solche reine Linealübungen kann man ähnliche anschließen, wenn man neben den zu Grunde gelegten Geraden auch einen Kreis zuläßt (Sätze von den um oder in den Kreis beschriebenen Sechsecken), oder zwei Kreise (Sätze die sich auf Aehnlichkeitspuncte beziehen), oder drei Kreise (Vertheilung der 6 Aehnlichkeitspuncte auf 4 Gerade, Schnitt der 3 Potenzlinien in einem Punct). Näheres über die verschiedenen Gruppen von Linealübungen, namentlich eine größere Reihe von Aufgaben zur ersten Gruppe, enthält an betreffender Stelle der Artikel „Zeichnen" in der „Encyklopädie ꝛc.". Auch sind Beispiele in dieser Richtung aufgenommen in Prof. Dr. Vogels „Elemente des geometrischen Zeichnens" (Stuttgart).

2) Zirkelübungen. Hier liegen passende Beispiele in großer Anzahl so nahe, daß besondere Hinweisungen fast entbehrlich sind, wenigstens sehr beschränkt werden können. Diese Uebungen zerfallen übrigens in zwei wesentlich verschiedene Gruppen, sofern der Zirkel entweder zum Kreisschlagen oder bloß als Meßinstrument verwendet wird. Unter den Uebungen im Kreisschlagen darf eine der einfachsten aber wichtigsten nicht fehlen: das Zeichnen einer Anzahl concentrischer Kreise. Mit derselben sollte begonnen werden, damit der Schüler möglichst bald erlerne, einen Druck auf die das Centrum bezeichnende Zirkelspitze zu vermeiden, der sich durch ein gebohrtes Loch straft. Die späteren Uebungen werden hauptsächlich nach richtigem Schneiden oder Berühren mehrerer Kreise trachten, wobei eine der ersten die sein mag, daß man die Peripherie eines Kreises in sechs gleiche Theile theilen und um jeden Theilpunct einen Kreis mit dem Halbmesser des getheilten beschreiben läßt; das Gelingen der Figur hängt nicht bloß von der Genauigkeit der Theilung ab, sondern auch davon, daß die Zirkelöffnung sich während der Arbeit nicht verändere. Besondere Uebungen sind nöthig für rechtzeitiges Anhalten im Zuge eines Kreisbogens; hiezu empfehlen sich Figuren, bei denen mehrere Kreisringe sich gleichsam durchschlingen, so daß ein Theil eines Ringes unter dem benachbarten verschwindet. (Man kann z. B. an die erwähnte von der Sechstheilung eines Kreises ausgehende Zeichnung anknüpfen, indem man noch sechs neue, den vorigen concentrische Kreise mit größerem Halbmesser zufügt; diese neuen Kreise mögen etwas stärker ausgezogen werden als die ersten; die ursprüngliche, die 6 Mittelpuncte tragende Kreisperipherie wird dabei gar nicht mit Tusch überzogen.) — Die Schüler müßen jedenfalls darin geübt werden, Kreise zu zeichnen, welche nach gegebenen Bedingungen andere Kreise oder gerade Linien berühren. Hiezu liefern die beim Geometrieunterricht vorkommenden einschlägigen Aufgaben und Lehrsätze dem Zeichenunterricht Stoff.**) Dienlich ist auch das Zeichnen des Ovals (nach der bekannten Construction), sowie der Evolvente eines regelmäßigen Polygons (etwa eines Sechsecks). Noch bedeutsameren Stoff aber kann der Lehrer aus der geometrischen Ornamentik herholen, — bedeutsamer, weil dabei zugleich das Schönheitsgefühl der Schüler Nahrung erhält. Die Ornamente aus verschiedenen Stilen bieten häufig genug Kreise oder Kreisbögen dar, welche unter sich oder mit Geraden in Berührung stehen. Besonders reich daran ist bekanntlich das gothische Maßwerk, über dessen Constructionen ein Lehrer keine bessere Belehrung finden könnte als in der trefflichen Arbeit von E. Reusch: „Der Spitzbogen und die Grundlinien seines Maßwerks" (Stuttgart, 1854). — Das Abnehmen und Eintragen von Maßen kommt bei Gelegenheit zusammengesetzter Constructionen sehr oft vor; gleichwohl (oder gerade deshalb) sollte es zuvor eigens geübt werden. Ein ganz lehrreiches Uebungsbeispiel ist schon vorhin berührt worden, als von der Sechstheilung eines Kreises die Rede war; jeder Schüler weiß, daß sich der Halbmesser als Sehne gerade sechsmal in die Peripherie

---

*) Es ist leicht ersichtlich, daß man zur Erweiterung der Zeichnungsübung zwei Strahlbüschel je von beliebig vielen Strahlen sich gegenseitig schneiden lassen, auch einen der Büschel als Parallelbüschel annehmen kann.

**) Anziehend für die Schüler ist der in den elementaren Geometrieunterricht nicht überall aufgenommene Satz: „Drei Kreise, von denen der eine die Seite AB eines Dreiecks ABC in A berührt und durch C geht, der andere die BC in B berührt und durch A geht, der dritte die CA in C berührt und durch B geht, schneiden sich in einem Puncte."

eintragen lassen muß, aber keinem wird es aufs erstemal gelingen, nach dem Umhertragen genau wieder im Ausgangspunct einzutreffen. Eigentlich gehört das Beispiel unter die Fälle, wo auf einer geraden oder krummen Linie ein Punct zu markiren ist, welcher von einem auf oder außerhalb der Linie gegebenen Punct eine gegebene Entfernung hat. Ist die Linie krumm, oder soll der verlangte Punct auf einer den gegebenen Punct nicht enthaltenden Geraden liegen, so findet man jenen als Einschnitt durch einen ganz kurzen Kreisbogen, welcher nicht mit dem Bleirohr des Steckzirkels gezeichnet, sondern (zu größerer Schärfe) mit der Spitze des Meßzirkels leicht eingeritzt wird, natürlich unter möglichster Schonung dieser Spitze. Geometrisch gesprochen ist aber auch das Abtragen einer Strecke auf einer Geraden von einem Puncte der Geraden aus ein Schneiden dieser Geraden durch einen Kreis, und in der That muß solches Abtragen als Einschneiden geschehen, wenn die abzutragende Strecke so groß ist, daß sie den Zirkel im stumpfen Winkel öffnet; man erhält dann den Endpunct nur durch Einritzen scharf, falls man nicht vorzieht, die Strecke zu zerlegen und stückweise abzutragen. — Bei der Bestimmung eines Punctes durch Kreuzbögen ist häufig das Augenmaß in Anspruch zu nehmen, damit man mit kurzen Bögen ausreiche. Am leichtesten ist die vorgängige Schätzung, wenn ein Punct gleiche (übrigens noch beliebige) Abstände von zwei gegebenen Puncten erhalten soll, wie z. B. bei der einfachen Uebungsaufgabe, oberhalb und unterhalb einer gegebenen Strecke eine Anzahl von Puncten so zu bestimmen, daß sie auf das nachher zu ziehende Mittenloth der Strecke zu liegen kommen müßen. Auch bei ungleichen Abständen soll der Schüler zunächst schätzen; es empfiehlt sich, von ihm zu fordern, daß er, wenn über einer gezeichneten Basis ein Dreieck mit gegebener zweiter und dritter Seite zu construiren ist, ohne zu großen Fehler die muthmaßliche Stelle des fehlenden Ecks angebe.*)

3) Uebungen mit dem Rechtwinkel des Schiebdreiecks ergeben sich aus manchen Lehrsätzen der Elementargeometrie, unter denen der Satz von den drei in einem Puncte sich schneidenden Höhen eines Dreiecks und der vom Peripheriewinkel des Halbkreises voranstehen. Letzterer Satz wird in der Form verwendet, daß der Zeichner durch einen Punct A eine Anzahl gerader Linien zieht, aus einem zweiten Puncte B Lothe auf sie fällt und schließlich prüft, ob ein dem Durchmesser AB entsprechender Kreis sämmtliche Fußpuncte aufnimmt.

Wenn nun die bisher aufgezählten Uebungen in Führung der wichtigsten Zeichenapparate abgemacht sind, beginnt ein zweiter Theil des Unterrichts, für den Schüler schwieriger als der erste. Es gilt jetzt, stetige Curven zeichnen zu lernen, welche keine Kreise sind, aber einem geometrischen Erzeugungsgesetz folgen. Da durch Constructionen auf Grund des betreffenden Gesetzes immer nur eine Reihe vereinzelter Puncte oder Tangenten einer solchen Curve erlangt werden kann, so bleibt die Herstellung einer lückenlosen Peripherie dem Zuge aus freier Hand überlassen. Mit diesem vervollständigenden Zuge werden selbst solche Schüler, welche schon eine erkleckliche Fertigkeit im Freihandzeichnen erworben haben, anfangs nicht sogleich zurechtkommen; dem Auge muß erst ein sicheres Gefühl für gesetzmäßige Stetigkeit einer krummen Linie angebildet werden, eine gesteigerte Empfindlichkeit für Abweichungen vom Gesetz. Fehler im Zug der Linie lassen sich allerdings, gerade wegen der Unerbittlichkeit des geometrischen Gesetzes, leichter warnehmen als beim Freihandzeichnen nach einer Vorlage; aber schwer wird es dem Anfänger, den erkannten Fehler richtig zu verbessern.

*) Es sei hier Gelegenheit genommen zu betonen, daß überhaupt Uebung und Stärkung des Augenmaßes auch für geometrisches Zeichnen von Wichtigkeit ist. Der Schüler muß insbesondere lernen, wie man Halbirungen ausführt ohne die von der Elementargeometrie gelehrte Construction zu benützen. Um eine kurze Strecke zu halbiren, wird zunächst aus ihren beiden Endpuncten die wahrscheinliche Hälfte einwärts abgetragen; die so erhaltenen Puncte (welche durch leichtes Einritzen augenfälliger werden) dürfen nur einen sehr kleinen Abstand zwischen sich lassen; nach der abgeschätzten Mitte dieses Abstands greift man dann mit dem im einen Endpunct der Strecke eingesetzten Zirkel und prüft durch Umschlagen, ob man jetzt die genaue Hälfte der ganzen Strecke habe; bei hinreichender Uebung muß dies zutreffen, ohne daß eine Wiederholung nöthig wird. Ist die gegebene Strecke zu lang für einen sichern Ueberblick, so wird sie zuerst durch beiderseitiges Wegnehmen gleicher Stücke auf ein faßliches Maß verringert. Begrenzte Kreisbögen werden auf ihre Halbirung ebenso behandelt wie geradlinige Strecken.

Ehe man Reinzeichnungen auf dem Reißbrett ausführen läßt, muß zuvor eine ziemliche Anzahl von Beispielen im Entwurfheft gezeichnet worden sein; auch ist es gut, den Schülern genau gezeichnete stetige Curven vorzuzeigen, sie aufmerksam zu machen auf die Unterschiede zwischen einer solchen Curve und einer aus berührend verbundenen Kreisbögen gebildeten nachahmenden Gestalt, z. B. auf das Unschöne einer sogenannten „Linsenlinie" (deren Hälfte an Bauten der Spätrenaissance öfters eine halbe Ellipse vertreten soll) gegenüber einer wirklichen Ellipse. Mit dem Gefühl für gesetzliche Stetigkeit wächst zugleich das Verständnis für die Schönheit krummliniger Formen. Auch wo der Schüler ein Gesetz noch nicht kennt, soll er bei einer ihm vorgelegten Curve im Stande sein zu beurtheilen, ob sie überhaupt gesetzmäßig entstanden sein könne oder willkürlich erfunden sein werde, und im letzteren Fall, ob die Hand des Zeichners von richtigem Sinn für innere Harmonie (einem unbewußten Gesetz) geleitet worden sei oder nicht. Der Lehrer mag an der Schultafel aus freier Hand eine Curve mit absichtlichen Verstößen gegen stetigen Verlauf zeichnen und von Schülern die Stellen aufzeigen lassen, wo solche Verstöße sich verrathen.

Für das Zeichnen von Curven kommen weichere Bleistifte in Anwendung als für das Ziehen gerader Linien, und sie werden selbstverständlich konisch gespitzt (nicht meißelartig geschärft, wie für Gerade). Mit Tusch ausgezogen darf eine Curve erst dann werden, wenn ihre Bleistiftzeichnung in allen Theilen berichtigt und festgestellt ist. Das Ausziehen geschieht entweder frei mit kleinen Stahlfedern, oder unter Benützung von Schablonen mit der Reißfeder. Beides muß besonders gelernt und geübt werden; das freie Ausziehen ist das bei weitem schwierigere, aber auch die richtige Anwendung der Schablonen (Curvenlineale, Schwunghörner) versteht sich keineswegs von selbst. Der Anfänger ist in Versuchung, einem Bogen des angelegten Curvenlineals zu weit nachzugehen, wenn er nicht gar meint, man könne dasselbe schon zur ersten Verbindung mehrerer einzeln gefundenen Peripheriepuncte benützen und somit die Bleistiftzeichnung umgehen. Das Aufsuchen des Linealbogens, welcher sich der bereinigten Bleistiftzeichnung da oder dort auf eine mäßige Strecke am besten anschmiegt, der rechtzeitige Wechsel des Bogens und das Vermeiden jeder Spur von diesem Wechsel fordern Umsicht und Achtsamkeit. Sonderbarerweise trifft man zuweilen bei Lehrern die Meinung, die Anwendung von Curvenlinealen sei etwas unerlaubtes, wie etwa beim Freihandzeichnen das Messen mit dem Zirkel, und solche Lehrer verbieten das Hülfsmittel oder üben wenigstens ihre Schüler nicht darauf ein. Unerlaubt wäre nur, wenn ein Schüler eine am Curvenlineal ausgezogene Peripherie für eine frei gezogene ausgeben wollte, wodurch aber kein kundiger Lehrer sich täuschen lassen würde. Die verständige Benützung von Krummlinealen ist beim geometrischen Zeichnen ebenso geboten wie die Verwendung des geraden Lineals, denn das Ziel dieses Zeichnens ist richtige, genaue und saubere Darstellung; der Zeichner hat nicht bloß die Berechtigung, sondern die Verpflichtung, einer von ihm mit möglichster Sorgfalt in Bleistift hergestellten Peripherie die richtige Schärfe und Deutlichkeit auch beim Ausziehen mit Tusch zu wahren. Wo man also ein Krummlineal so anwenden kann, daß der Bleistiftzeichnung nicht die geringste Gewalt geschieht, da soll man es stets verwenden. Nur weil die Bedingungen seiner Verwendbarkeit nicht immer zutreffen, darf von ihm der Zeichner nicht abhängig sein; vielmehr muß dessen Hand Sicherheit genug haben, in Fällen, wo die Natur einer Curve keine Benützung des Krummlineals gestattet, das säuberliche Ausziehen frei zu besorgen. Sehr zu empfehlen ist, für jede beim Unterricht vorkommende Curve zwei Bleistiftzeichnungen machen zu lassen, von denen dann die eine frei, die andere mit Krummlineal ausgezogen wird.*)

*) Von den käuflichen Curvenlinealen sind leider die meisten unzweckmäßig geformt; ohne Verständnis des höheren Bedürfnisses nach alten Mustern immer wieder copirt, enthalten sie gewöhnlich nur kreisartige Krümmungen und völlig regellose Flachbögen. Besser als jedes solche Curvenlineal ist eine kleine Sammlung von Schablonen, welche Segmente verschiedener Ellipsen, Parabeln und Hyperbeln darstellen; die elliptischen Segmente müßen etwas größer sein als der Ellipsenquadrant, damit die Scheitelkrümmungen noch hinein fallen; ebenso müßen parabolische und hyperbolische Segmente jedenfalls noch einen Bogen beiderseits vom Scheitel aufnehmen. Dergleichen Schablonen sollen sich die Schüler selbst anfertigen, sobald sie (im Entwurfheft) die Construction der Kegelschnittslinien gelernt und geübt haben. Sie sind anzuweisen, auf dünnen,

Eine geometrische Curve kann immer als das Resultat einer gesetzmäßigen Bewegung aufgefaßt werden. Entweder bewegt sich ein Punct, als dessen „geometrischer Ort“ dann die Curve erscheint; oder es bewegt sich eine Linie, welche in allen ihren Lagen Berührungslinie für die neue Curve bleiben soll, und diese Curve heißt dann eine „Umhüllungslinie“ der bewegten. Mit Unrecht beschränkt man sich beim Unterricht im Curvenzeichnen meist auf geometrische Oerter; das Zeichnen von Umhüllungscurven ist ebenso wichtig und nothwendig. Jede Curve aber, mag sie geometrischer Ort oder Umhüllungslinie sein, soll vom Schüler in hinreichend großem Maßstab ausgeführt werden. Ferner ist dem Schüler einzuschärfen, er dürfe die durch Construction zu findenden einzelnen Lagen des bewegten Puncts oder der bewegten Linie nicht häufen, d. h. nicht in zu großer Anzahl bestimmen. Anfänger meinen, die Curve müße um so genauer ausfallen, je kleiner die aus freier Hand auszufüllenden Lücken werden. Allein je gedrängter die construirten Fundamente der Peripherie stehen, um so weniger ist zu erwarten, daß jedes einzelne völlig genau an seiner richtigen Stelle stehe; es zeigen sich Widersprüche, indem Theile der Curve sich dem stetigen Zuge nicht gut fügen wollen, und es ist dann meist schwer herauszufinden, an welchen Fundamenten die Schuld liegt. Das Rechte ist, nur eine mäßige Zahl von Fundamenten, jedes aber möglichst exact, zu bestimmen und im übrigen auf das Stetigkeitsgefühl zu vertrauen, welches allerdings, damit der Schüler ihm wirklich vertrauen darf, durch sorgfältige Correcturen von Seite des Lehrers von Anfang an streng geschult werden muß.

Für das Zeichnen von geometrischen Oertern bieten schon die Kegelschnittslinien reichlichen Stoff, wenn man jede derselben auf mehrerlei Art construiren läßt und auch bei der nämlichen Constructionsvorschrift die Bestimmungsstücke ändert, so daß man z. B. Ellipsen von verschiedener Excentricität erhält. Man darf sich aber mit den Kegelschnitten nicht begnügen, schon deshalb nicht, weil an ihnen keine „besonderen Puncte“ (Doppelpuncte, Wendepuncte, Rückkehrpuncte) vorkommen. Die gewöhnliche Conchoide, die Kreisconchoide, die Fußpunctscurve am Kreis, die Lemniscate (betrachtet als Ort eines Puncts, dessen Abstände von zwei festen Puncten ein constantes geometrisches Mittel geben) haben einfache Constructionen und jede dieser Curven liefert verschiedene Fälle; noch einfacher ist die Cissoide zu construiren; eine fernere Reihe passender Curven wird der Lehrer selbst erfinden können. — Geometrische Oerter besonderer Art sind diejenigen Curven, welche von einem bestimmten Punct einer geraden oder krummen Linie beschrieben werden, wenn diese sich auf einer gegebenen Bahn wälzt. Von diesen könnten für das Zeichnen nur die Kreis-Evolvente und die cyklischen Curven (gewöhnliche Cykloide, Epi- und Hypocykloide) in Betracht kommen. Ob sie, bei ihrer etwas umständlicheren Construction, in den Unterricht aufzunehmen seien, hängt zum Theil von der dem Lehrer verfügbaren Zeit ab.

Das Zeichnen von Umhüllungslinien hat dem Construiren geometrischer Oerter nachzufolgen. Der Unterricht kann bloß Umhüllungen einer bewegten Geraden und eines bewegten (vielleicht zugleich veränderlichen) Kreises berücksichtigen. Die Umhüllung eines Kreises von constantem Halbmesser, dessen Mittelpunct auf der Peripherie eines festen Kreises läuft, besteht aus zwei dem letzteren concentrischen Kreisen, deren Peripherien der Schüler aus freier Hand ziehen soll. (Des hübscheren Aussehens wegen legt man die Mittelpuncte der umhüllten Kreise so, daß sie die feste Peripherie in gleiche Theile theilen.) Als Beispiel für Umhüllung eines Kreises von veränderlichem Halbmesser kann man dessen Mittelpunct wieder auf einem festen Kreis laufen lassen, während die wechselnde Peripherie durch einen festen Punct geht. (Es giebt drei Figuren, je nachdem der feste Punct außerhalb des festen Kreises, auf ihm oder innerhalb desselben liegt.) Für Umhüllungslinien einer Geraden können folgende Beispiele vorgeschlagen werden. Der eine Schenkel eines rechten Winkels

---

glattgehobelten Brettchen aus weichem (Linden- oder Ahorn-) Holz eine solche Curve genau in Bleistift zu zeichnen, in der Nähe der Peripherie das Holz wegzusägen oder wegzuschneiden, dann durch vorsichtige Messerschnitte, zuletzt mit der Feile, die Peripherie selbst zu erreichen und schließlich die niedrige Zarge der Schablone durch Bimsstein oder einen Glasscherben zu glätten. Die ersten Versuche werden schlecht gerathen; bald aber kommt das nöthige Handgeschick.

geht durch einen festen Punct; der Scheitel bewegt sich 1) auf einer Geraden, 2) auf einem Kreis, der den festen Punct umschließt, 3) auf einem Kreis, der den festen Punct ausschließt; in allen drei Fällen ist die Umhüllungscurve des zweiten Schenkels zu zeichnen. 4) Eine Gerade von unveränderlicher Länge bewegt sich als Sehne in einem gegebenen Kreis. (Man theilt die Peripherie in gleiche Theile und nimmt immer dieselbe Anzahl solcher Theile als den zur Sehne gehörigen Bogen.) 5) Eine bewegliche Gerade bilde mit den Schenkeln eines festen Winkels ein Dreieck von unveränderlichem Inhalt. 6) Die bewegliche Gerade schneide auf den Schenkeln eines festen Winkels vom Scheitel aus Stücke ab, welche eine gegebene Summe haben. (Am besten reiht man auf jedem Schenkel eine gleiche Zahl gleichlanger Strecken aneinander und verbindet die Trennungspuncte der Strecken in entsprechender Weise.)

Daß die Lagen der bewegten Linie einander nicht zu sehr genähert werden sollen, wurde schon gesagt. Nimmt man aber diese Lagen in ansehnlicher Zahl und demzufolge sehr nahe beisammen, so hat man, unter Verzicht auf das Ziehen der Umhüllungscurve, eine Uebungszeichnung anderer Art, mit welcher man auf die früher besprochenen Lineal- und Zirkelübungen zurückkommt. Man erhält dann nämlich durch die Schnitte der benachbarten Lagen ein Polygon mit äußerst kleinen (gerad- oder krummlinigen) Seiten, welches sich für das Auge nur wenig von der Umhüllungscurve unterscheidet, und dessen Herstellung, weil sie viel Achtsamkeit erfordert, als Zugabe zu den Zeichnungen wirklicher Umhüllungslinien zu empfehlen ist.*)

Wer im Zeichnen gesetzmäßiger Curven Uebung hat, kann mit Hülfe solcher viele geometrische Aufgaben, deren strenge Lösung ihm nicht gelingt, in völlig befriedigender Annäherung lösen. Man findet z. B. die Spitze eines Dreiecks, von welchem die Grundlinie, die Summe (oder Differenz) der beiden andern Seiten und die Höhe gegeben ist, als Schnitt einer Geraden und eines elliptischen (oder hyperbolischen) Bogens. Ein Punct, der von einem gegebenen Puncte und zwei gegebenen Geraden gleiche Abstände haben soll, ergiebt sich als Schnitt einer geraden Linie und eines Parabelbogens. Soll durch einen gegebenen Punct eine Gerade so gelegt werden, daß das zwischen die Schenkel eines gegebenen Winkels fallende Stück eine bestimmte Länge erhält, so hat man eine Umhüllungslinie zu zeichnen und an sie eine Tangente aus dem gegebenen Punct zu ziehen. Aehnlich löst sich die Aufgabe, durch einen gegebenen Punct eine Gerade zu legen, welche auf den Schenkeln eines gegebenen Winkels Strecken von gegebener Summe abschneidet. Bei andern Aufgaben kann ein Punct durch den Schnitt zweier als geometrische Oerter gezeichneten Curven gefunden werden, oder eine Gerade als gemeinschaftliche Tangente zweier Umhüllungslinien. Solche Lösungen haben ihren praktischen Werth, besonders für Schüler, welche einen technischen Beruf ergreifen wollen.

Unter den Anweisungen zum construirenden Zeichnen verweilen die meisten lange bei den Aufgaben aus der Elementargeometrie, so daß Curvenconstructionen nur wie eine Zugabe erscheinen. Die „Zeichnende Geometrie“ von Christoph Paulus (Stuttgart, 1866) will nicht bloß Stoff zu Zeichnungsübungen liefern, sondern zugleich die gewöhnlichen Schulkenntnisse in der Geometrie erweitern. Die „Anfangsgründe des geometrischen Zeichnens“ von J. H. Kronauer (Zürich, 1845) und die „Geometrische Zeichnungslehre“ von H. Weißhaupt (München 1856) nehmen auch Curvenconstructionen auf. G. Delabar hat in seiner das gesammte technische Zeichnen umfassenden „Anleitung zum Linearzeichnen“ (Freiburg i. B.) den ersten Theil („Das geometrische Linearzeichnen,“ 1866) den Elementarconstructionen bestimmt und gründliche Belehrungen über Zeichenapparate und deren Gebrauch vorausgeschickt. Otto Fischers „Mustersammlung fürs Linearzeichnen; geometrische Ornamente im

*) In den oben für Umhüllung gerader Linien vorgeschlagenen Beispielen 2 und 3 könnte man auch eine Uebungszeichnung anknüpfen, welche mit den Umhüllungslinien nichts unmittelbar zu thun hat. Ein Loth nämlich, welches auf dem umhüllten Schenkel in dem Puncte errichtet wird, wo er den Kreis zum zweitenmal trifft, muß immer durch einen Punct F′ gehen, der mit dem gegebenen festen Punct F auf einerlei Durchmesser liegt und vom Mittelpunct so weit absteht wie jener. (Dabei wäre aber, der Deutlichkeit wegen, jener Schenkel nur in wenigen Lagen zu nehmen.)

griechischen, arabischen und gothischen Styl" (Stuttgart, 1858), zunächst für jüngere Schüler bestimmt, läßt unter den Händen der nach gedruckter Vorschrift selbständig arbeitenden Schüler schöne Gebilde entstehen und wahrt so den pädagogisch-ästhetischen Standpunct.*) Das Werkchen von G. Müller: „Uebungsstoff für das geometrische Zeichnen" (20 Blätter in Duodez; Eßlingen 1870) hat manches der Fischerschen „Mustersammlung" entnommen und auf den letzten 8 Blättern gothisches Maßwerk aus dem obengenannten Werke von E. Reusch („Der Spitzbogen ꝛc.") reproducirt. Unter neueren Veröffentlichungen sind hervorzuheben die schon erwähnten „Elemente" von Vogel, dann „Das geometrische Zeichnen für Gewerbe- und Fortbildungsschulen" von A. W. Unseld (Stuttgart, 1879). Von Dr. O. Böklens „Vorlagenwerk für constructives Zeichnen" (80 Tafeln; Stuttgart 1876) gehören nur die ersten 20 Tafeln hieher.

Nachdem nun das Freihandzeichnen und das construirende Zeichnen je besonders behandelt worden, muß noch einmal an die allgemeine Einleitung dieses Aufsatzes angeknüpft werden, um anzudeuten, wie weit die hier vorzugsweise ins Auge zu fassenden Schulen verschiedener Stufe den für einen Zeichenunterricht überhaupt aufgestellten Forderungen genügen können.

Am günstigsten liegen die Dinge bei wohleingerichteten Realschulen und den größeren gewerblichen Fortbildungsschulen. Bei beiden sind eigene Zeichensäle mit gutem Licht und tüchtige Lehrer vorauszusetzen, denen man auch meist die Unterrichtszeit nicht zu spärlich zumessen wird.

Den schwierigsten Stand haben die Volksschulen. Sie verfügen nie oder in höchst seltenen Fällen über einen Zeichensaal. In den Schulzimmern Tische statt der Subsellien einzurichten, geht aus räumlichen und andern Rücksichten nicht an. Die Subsellien werden zwar in neuerer Zeit gewöhnlich breiter hergestellt als früher; aber sie hindern den Lehrer zu den einzelnen Schülern zu gelangen; oft auch fehlen zweckmäßige Vorrichtungen zum Aufstellen von Vorlagen, und ob der Lehrer im Stande ist an der Schultafel vorzuzeichnen, bleibt fraglich. Ueberhaupt kann man von einem Volksschullehrer, der im Seminar einen kurz dauernden und mit wenigen Wochenstunden bedachten Zeichenunterricht empfangen hat, keine ausreichende Vorbildung erwarten, selbst wenn dort sein Lehrer ein höher gebildeter Zeichner war, was bei Seminarlehrern nicht immer zutrifft. Eher als in Freihandzeichnen würde sich der Volksschullehrer in geometrisches Zeichnen einarbeiten können; doch schwerlich wird man irgendwo Volksschüler Constructionen treiben lassen, wenigstens nicht unter Ausziehen mit Tusch. — An der Volksschule räumt man dem Zeichnen, mag dasselbe obligatorisch oder die Theilnahme eine freiwillige sein, in der Regel zwei Wochenstunden (noch dazu meist Einzelstunden) ein, manchmal auch nur eine; dafür beginnt man häufig den Unterricht schon mit dem zehnten Jahre oder noch früher, — als ob der verfrühte Beginn einem späteren ernstlichen Angriff das Gleichgewicht halten könnte. Der Lehrer hat den Anordnungen seiner vorgesetzten Behörde Folge zu leisten. Aber jeder Volksschullehrer sollte mit den Bedürfnissen und Zielen eines höher gehaltenen Zeichenunterrichts, sowie mit der Abhängigkeit des Erfolgs von den vorhandenen Mitteln und Kräften hinreichend bekannt sein, nicht damit er unzufrieden oder muthlos werde, sondern damit er sich bescheide und nicht über die Aufgabe hinausstrebe welche zu lösen ihm möglich ist. — Wenn am Orte der Schule ein eigentlicher Zeichenlehrer (etwa von einer Realschule oder gewerblichen Fortbildungsschule) sich für den Unterricht an der Volksschule bereit finden läßt, kann man diesen herbeiziehen; und wenn in solchem Falle das Zeichnen nicht obligatorisch behandelt wird (also ein Zusammenströmen zu vieler Schüler aus mehreren Schulen des Ortes nicht anzunehmen ist), würde sich vielleicht außerhalb der Schullocale ein für Zeichenzwecke einzurichtender Saal finden, in welchem an einem freien Nachmittage (oder an zweien) die Schüler in zwei zusammenhängenden Stunden

*) Später erschienen von Fischer noch „Aufgaben für das geometrische Zeichnen" (Stuttgart, 1864), in denen Curvenconstructionen zwar nicht ausdrücklich aufgenommen, aber für den Lehrer in der Art angedeutet sind, daß bei Elementarübungen je die Curve genannt ist, deren Zeichnung hauptsächlich auf der betreffenden Uebung beruht; solche Curvenzeichnungen können also weggelassen oder zugefügt werden, je nach der dem Unterricht vergönnten Ausdehnung.

Unterricht erhalten. — Für Volksschulen geeignete Lehrmittel sind die oben (S. 1270) genannten Muster und Vorlagen beim Anfangsunterricht im Freihandzeichnen. Manches brauchbare enthält auch H. Weißhaupts „Elementarzeichnen an der Volksschule" (München, 1875).

Wie es mit dem Zeichnen an Bürger- und Mittelschulen gehalten werden kann, richtet sich darnach, ob eine solche Schule in ihren Einrichtungen sich mehr einer Volksschule oder mehr einer Realschule nähert.

Zeichenunterricht wird auch an Volks- und Mittelschulen für Mädchen gegeben. Das Geschlecht begründet hier keinen wesentlichen Unterschied. Zu unterscheiden sind aber weibliche Lehranstalten mit höherer Organisation; an diesen kann und soll das Zeichnen nach einem besondern Programm betrieben werden. Darüber verbreitet sich ein Schriftchen von Prof. G. Conz: „Der Zeichenunterricht an höheren Mädchenschulen" (Stuttgart, 1877). **B. Gugler.**

**Zeitgeist.** Das Problem, welches unter dieser Ueberschrift uns gestellt ist, fassen wir in zwei Fragen. Nämlich: 1) In wie weit hat der Erzieher dem Zeitgeist nachzugeben, also ihm gemäß seine Zöglinge zu bilden und zu behandeln? Und 2) in wie weit kann oder soll er gerade als Erzieher selbst auf den Zeitgeist einwirken? Es wird sich im Verlauf rechtfertigen, wenn wir die zweite Frage vor der ersten vornehmen. — Auf den Zeitgeist einzuwirken, ihn also durch Erziehung gleichsam erst zu machen, das werden nur solche sich zum Zweck setzen, die den Zeitgeist, den sie in der Gegenwart um sich her warnehmen, dem also die Jugend ausgesetzt ist, für einen falschen, verderblichen halten und deshalb einen andern an seine Stelle setzen wollen. Sie müßen also Opposition machen gegen jenen, und thun dies, indem sie häufig von ihm reden, in allen Zuständen, Ereignissen und maßgebenden Persönlichkeiten der Gegenwart die schlechten Eigenschaften des Zeitgeistes nachweisen und ihre Zöglinge vor ihm warnen, indem sie sie auffordern, alles, was dermalen ist und geschieht in der Welt, mit Mistrauen aufzunehmen und von demjenigen, was an der Tagesordnung ist, ungefähr stets das Gegentheil zu denken und zu thun. Auf diesem Standpunct treffen sie mit denen zusammen, die nicht nur den gegenwärtigen, sondern schlechtweg jeden Zeitgeist verdammen, weil er doch immer der Geist der Welt, also der Widerpart des Geistes Gottes sei. Ob man mit dieser pessimistischen Anschauung Recht habe, lassen wir vorerst dahingestellt. Es können aber und werden auch solche, die dem Zeitgeist nicht grollen, weil sie ihn entweder für weit nicht so schlimm halten oder auch das unleugbar Schlimme als einen unvermeidlichen Durchgangspunct betrachten, doch niemals in Abrede ziehen, daß dieser Geist nicht in allen seinen Formen und Aeußerungen dem Ideal menschlichen Gemeinlebens entspricht; daß, auch was löblich an ihm befunden wird, je nach Umständen in eine falsche, gefährliche Bahn gerathen kann. Aber von wem hängt dies ab? Wer ists, der den Zeitgeist macht? Vom engen Kreise der Familie aus ists ein weiter Weg in die Welt hinaus; was kann der rechtschaffenste Vater, die frömmste Mutter dagegen thun, wenn in den Ständekammern oder an den Höfen, in den Wirthshäusern oder in den Hörsälen Menschen das große Wort führen, die allem Glauben und aller Sitte, allem Recht und allem Frieden feind sind? Aber auch die Schule macht den Zeitgeist nicht; es ist eine eitle Einbildung, daß sie, d. h. die Lehrer, das Steuerruder der Völker in Händen haben; sie können viel nützen und viel schaden, je nachdem ein guter oder böser Same in der Kinder und Jünglinge Herzen ausgestreut wird; aber es walten noch ganz andere Mächte, über die alle Schulweisheit nicht Meister wird. Vorerst also können wir dem Resultat, so demüthigend es ist, nicht wohl ausweichen: die Erziehung kann den Zeitgeist nicht machen, nicht ändern; sie muß sich bescheiden, den Einzelnen seiner menschlichen und christlichen Bestimmung entgegenzuführen und dafür zu sorgen, daß nicht des Zöglings eigener Geist vom Zeitgeist absorbirt, daß nicht Gottes Geist durch diesen ausgetrieben werde. Wir können uns freilich eine recht schöne Vorstellung machen, wie es wäre wenn z. B. in allen Lehrerseminaren, in allen Lehrercollegien, in allen Schulbehörden der rechte Geist herrschend wäre; dann müßte ja durch die Menge von Zöglingen, die alle Jahre aus diesen Instituten austreten, um in den Lehrberuf überzugehen oder in den Staats- und Kirchendienst einzutreten, jener Geist in einer Reihe von Jahren eine Verbreitung gewinnen und durch sie eine Macht, ja der Zeitgeist selber werden. Doch die Wirklichkeit

hängt an dergleichen Phantasien so viele Wenn und Aber, daß wir uns auf den bescheidenen und doch so unendlich bedeutenden Satz zurückziehen müßen: es sei nur jeder treu im Kleinen — daß das ein Segen fürs große Ganze wird, das steht in Gottes Hand.

Steht die Sache so, dann ist zunächst nur dies die Frage, in wie weit der Erzieher dem schon vorhandenen, schon wirksamen Geist der Zeit selber nachzugeben, also in der Strömung desselben auch seine Zöglinge zu führen berechtigt oder verpflichtet sei? Es giebt ja solche Anbeter des Zeitgeistes, die da meinen, was dieser einmal fordere, sei unbedingt zu befolgen; eine höhere Instanz gebe es nicht. (Diese Infallibilität des Zeitgeistes ist humoristisch der Infallibilität des Papstes gegenübergestellt in der Schrift von G. Maaß: „Der infallible Zeitgeist," Colberg 1871.) Das war jedoch selbst Hegels Meinung nicht, da er den Satz aufstellte: was wirklich ist, ist vernünftig; noch viel weniger kann das Christenthum die ewige Wahrheit, das ewige Recht preisgeben an die wechselnde Strömung des Weltgeistes. Aber ebensowenig können wir uns auf den Standpunct einer principiellen und consequenten Opposition stellen gegen alles, was Zeitgeist heißt. Allerdings, wäre jener absolute Gegensatz zwischen Zeitgeist und Gottes Geist in Wirklichkeit vorhanden, dann müßte das oben genannte schlechthin negative, abwehrende Verfahren jedem christlichen Erzieher zur Pflicht gemacht werden. Allein jener Gegensatz kann in solcher Schärfe schlechterdings nicht aufrecht erhalten werden. Giebt es doch z. B. in der Gegenwart geistige Zeitmächte, die uns bei unbefangener Betrachtung Respect abnöthigen, Richtungen des Zeitgeistes, in denen wir berechtigte Ziele, Forderungen, Ideale anerkennen müßen, die nur von denen zurückgewiesen werden, deren Auge durch irgendwelche Vorurtheile für die Wahrheit getrübt, deren Urtheil gefälscht ist.

Also müßen wir die im Zeitgeist zusammenfließenden Elemente scheiden, und indem wir das Schlechte als solches kennzeichnen, das Gute aber mit Liebe anerkennen und den Sinn der Jugend dafür gewinnen, brauchen wir sie nicht aus Furcht vor den Einflüssen des Zeitgeistes abzusperren; die Jugend wird dem Zeitgeist selbständig ins Auge sehen lernen, und weder etwas darum für gut und nöthig oder doch erlaubt achten, weil er es fordert oder erlaubt, noch etwas darum zurückweisen und a priori verurtheilen, weil nicht auch Väter und Großväter so gedacht oder gethan haben. Die Jugend wird allerdings der letzteren Gefahr viel weniger ausgesetzt sein, als der ersteren; aber so nöthig deshalb jene erstere Warnung und Vorkehr für ihre Gegenwart ist, so nöthig ist die zweite für ihre Zukunft. — Wir fügen obiger Ausführung noch einige Sätze aus Bischof Martensens Ethik bei (Bd. I. Gotha 1871), die hier zur Sache dienen. Es heißt dort S. 283: „Die Zeiten werden besser; die Zeiten werden schlechter: beides ist gleich wahr. Das Erste, sofern das Gute, wenn auch unter partiellen Rückfällen, zu immer reicherer Entfaltung und immer völligerem Bewußtsein kommt und durch die fortschreitende Entwicklung der Bildung und Erfahrung eine größere Mannigfaltigkeit von Mitteln und Möglichkeiten zu seiner Selbstoffenbarung gewinnt. Das Zweite ist wahr, denn auch das Böse kommt, obgleich unter partiellen Stillständen und Niederlagen, zu reicherer Entfaltung, offenerer und mächtigerer Vertretung und nimmt zugleich einen immer geistigeren Charakter an, empfängt auch von Seiten der Cultur, der intellectuellen und socialen Bildung täglich neue Waffen ... Und so schreiten beide, das echte und das falsche Menschheitsreich unter steigender Verinnerlichung ihrer Principien, welche sich immer mehr organisiren und gesellschaftlich constituiren wollen, durch die Zeiten fort, und mehr und mehr gestaltet sich der weltgeschichtliche Kampf zu einem großen Principienstreite ... Das Letzte auf Erden ist nicht der ewige Friede, welchen die Philosophie erträumt hat, sondern der gewaltigste und heißeste Krieg zwischen den beiden Lagern, in welche das menschliche Geschlecht alsdann getheilt sein wird." Hiernach können wir nun sagen: der Zeitgeist ist immer ein Gesammtausdruck für denjenigen Punct, auf welchem jetzt eben jene beiden Entwicklungsreihen, die des Guten und die des Bösen angekommen sind; diesen Punct nach beiden Seiten hin richtig aufzufinden und zu bestimmen und demgemäß sich selbst dazu zu stellen, das ist die Lebensweisheit, die wir unsern Zöglingen mitgeben, aber darum erst selber besitzen müßen. Es ist klar, daß man diesen Punct nur bestimmen kann, wenn man die vorhergegangenen Entwicklungsstufen kennt; daher sollten diejenigen, die von Geschichte

nichts wissen, sich bescheidentlich des Mitredens enthalten, wenn vom Zeitgeist die Rede ist. Wie aber von dem gegebenen Punct die Entwicklung weiter gehe, das unterlassen wir unsern Schülern zu sagen, weil wir es selbst nicht wissen.

**Zeller**, Christian Heinrich, nimmt unter den Männern, bei denen der in Pestalozzis Herzen brennende Gedanke helfender Liebe gegen das arme Volk und seine Jugend zündete, eine hervorragende Stelle ein. Diese seine Liebe war geklärt durch die Liebe Christi, geläutert durch das tief erkannte und treu befolgte Wort Gottes, geleitet von einem gesunden, klaren Blick und gefördert von einem praktischen Verstande, der ihn befähigte, auszuführen, was unter den unpraktischen Händen des Meisters von Ifferten mislang. Ein Mann von Zellers Geist und Gaben hätte — was man sagt — eine schöne Carrière machen können; er hat es nicht über den Armenschulmeister hinausgebracht. Aber in dieser demüthigen und zugleich wahrhaft männlichen Selbstbeschränkung hat er weit mehr zum Besten seines Volkes gewirkt als gar mancher andere in glänzender Laufbahn.

Zeller ist geboren am 29. März 1779 auf Schloß Hohen-Entringen bei Tübingen. Sein Vater war Christian David Zeller, ein ehrbarer Rechtsgelehrter, der den Titel Hofrath führte. Derselbe kaufte das genannte Schloß mit seinen Gütern, um da Landwirthschaft zu treiben. Er scheint ein rechtschaffener, gutmüthiger Mann gewesen zu sein, die Mutter eine sehr brave, verständige und praktische Hausfrau; der Ton im Hause freundlich und gemüthlich; doch war das christliche Element in der Familie nicht sonderlich betont. Der Vater war ein Zögling des bekannten Pfarrers Flattich. Fast möchte man glauben, daß unser Heinrich durch ihn etwas von Flattichs Geist als Erbe überkommen habe. Manches in Sinn und Art Zellers erinnert an diesen. — Es ist bezeichnend für unsern Zeller, daß er sich trotz aller Bitten der Seinigen nie entschließen konnte, sein Leben zu beschreiben oder auch nur die wichtigsten Erlebnisse für einen engeren Kreis aufzuzeichnen. Nur soweit sein Beruf als Lehrer armer Kinder in Beuggen es ihm nahe legte, öffnete er den streng geschlossenen Mund. Um denselben die Dictirübungen zugleich für Herz und Gemüth lehrreich und lieblich zu machen, dictirte er ihnen einst seine Jugendgeschichte. Sie konnte dann später aus einem Dictirheft erhoben werden, wie sie im Monatsblatt von Beuggen (1864, 1865 u. 1866) stückweise mitgetheilt ist. Auf gleiche Weise wurde ihm auch die „Geschichte von der Entstehung und Einrichtung der freiwilligen Armenschullehrerbildungsanstalt in Beuggen," wie sie seine älteste Tochter als Schülerin aus dem Munde des Vaters (1827, nachgeschrieben hatte, abgelauscht (Monatsbl. 1866 von Nr. 10 an und Süddeutscher Schulbote 1864, S. 161 ꝛc.). Wir heben aus dieser einfachen Erzählung einiges wesentliche heraus, das einen Blick in das Werden des Mannes eröffnen mag. — Die Eltern Zellers wohnten auf der schön gelegenen Burg in stiller Ländlichkeit, im Schoße einer lieblichen Natur, was denn auch den Kindern trefflich zu statten kam. Das älteste war Karl August (geb. 15. Aug. 1774), der nachmalige preußische Oberschulrath; unter 4 Schwestern und einem jüngern Bruder stand unser Heinrich ziemlich mitten inne. Es war ein lieblicher, fröhlicher Kinderkreis, von einer treuen Mutter überwacht, vom Vater nöthigenfalls auch mit der Ruthe in Zucht gehalten, durch einige befreundete Familien in der Nähe und auch nicht selten durch Besuche aus der Ferne mit der übrigen Welt in Verbindung erhalten. Eine Gehülfin der vielbeschäftigten Mutter, eine Jungfer Knab, wußte die Kinder durch ihr sanftes Wesen und besonders durch ihre Gabe des Erzählens an sich zu ziehen. So wurde in dem kleinen Knaben neben dem Sinne für die Schönheiten der Natur auch der Sinn für Geschichte geweckt und seine Phantasie bereichert. Einst lag er draußen auf der Bergwiese im Grünen und schaute aus der stillen Blumenwelt auf in das unermeßliche Gewölbe des blauen Himmels. Da vergaß er die ganze Welt und „fühlte nur Himmel und Heinrich." Diese erste Ahnung von Gott und Ewigkeit blieb ihm lebenslang unvergeßlich. — 1785 verkaufte der Vater Schloß und Gut und vertauschte den ländlichen Aufenthalt, hauptsächlich der Erziehung seiner Kinder wegen, mit dem Leben in einer Stadt, zuerst Böblingen. Hier war es die Großmutter väterlicherseits, eine fromme Pfarrwitwe, durch welche die ersten Eindrücke von der Liebe Jesu in Heinrichs Seele kamen. Als das Schulleben begann, kam er, erst unter lauter Mädchen, „in die Fibel," wo die goldenen Bilder und die Holzschnitte seines Büchleins der jungen Phantasie

neben den trockenen Buchstaben reiche Nahrung gewährten. Dann gieng es „ins Spruchbuch“ und noch später „ins Gesangbuch,“ endlich, statt „in die Bibel,“ in die Lateinschule. Die alte Schule mit dem Schultyrannen, 5 bis 6 Haselstöcke vor sich auf dem Katheder, mit dem rein mechanischen, geisttödtenden Abrichten der Schüler und dem greulichen Schlagregiment tritt da mit allen ihren Unbegreiflichkeiten vor unsere Augen. Im J. 1787 kaufte sich der Hofrath in Ludwigsburg an. Für Heinrich trat hier das Schulkreuz in neuer, vermehrter, doch nicht verbesserter Auflage ein. Gleich beim Eintritt in die Classe erblickte er eine schwarze Tafel, auf welcher nach Art der Fleisch- und Brottaxen an den Metzger- und Bäckerläden die Zahl der Stecken- und Ruthenhiebe verzeichnet stand für verschiedene Hauptfehler gegen die lateinische Sprachlehre. Kaum war das erste „Argument,“ das er, ohne zu wissen, wie? machen sollte, und das natürlich von Sprachfehlern wimmelte, von dem grimmigen Präceptor roth bestrichen, so wurde der arme Sünder vor die Tafel geführt und ihm klar gemacht, daß ein einziger von den 40 bis 50 Fehlern 12 Tatzen, ein anderer 24 Tatzen verdiene! Die Schule dieses halb tauben, alten Schlaghart muß ein wahres Sodom gewesen sein. Sein Nachfolger wußte wenigstens Abwechslung in die Strafen zu bringen; wer z. B. undeutlich las oder mummelte, dem wurde der Mund mit altem Brote vollgestopft oder mit einer alten hölzernen Tabakspfeife besteckt. Ja, er setzte neben den Strafen auch Belohnungen aus, etwa das Recht, dem Lehrer im Wald einen Stecken zu schneiden &c. Am Freitag mußte die ganze Schule zum Hersagen von Liedern, Sprüchen oder Psalmen „ausrücken,“ d. h. sich im Kreis aufstellen. Kamen viele Anstöße vor, so gab es ein „Lauffeuer,“ da ein Knabe dem andern mit dem dargereichten Stock einen Schlag auf die hingehaltene Hand versetzte und dann mit einem „Schick's weiter!“ das Zuchtwerkzeug übergab. Gieng es schlimm, so mußten zwei der stärksten Knaben den Sträflingen „die Hosen spannen.“ Das war die Feueresse, darin der Herr den künftigen Armenschulmeister glühte und zubereitete. — Trotz dieser heillosen Lehrwirthschaft, unter der unser Heinrich bis in sein 12. Jahr zu seufzen hatte, war er doch von den untersten Plätzen bis zu den obersten vorgerückt, und mitten unter den abscheulichsten Dingen, die er an seinen Schulkameraden zu sehen und zu hören bekam, blieb er unverdorben und bewahrt, — „ohne alle andere Warnung als die innere des hl. Geistes.“ Um diese Zeit kam er für sich in der Stille zum Lesen der Bibel. Die Geschichte der Patriarchen namentlich zog ihn unbeschreiblich an. „Der Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs wurde auch *sein* Gott.“ Ohne alle Anleitung oder Aufmunterung von Seiten irgend eines Menschen lernte er von einem Elieser, einem Jakob u. a. aus dem Herzen beten. — Neben Dornen und Disteln des Schulackers blühte übrigens dem Knaben doch auch manche Blume reiner Jugendfreude; namentlich waren ihm und dem älteren Bruder die kleinen Vacanzreisen zu den lieben Großeltern mütterlicherseits in Fellbach köstliche Erquickung. Auch diese Großmutter übte auf die religiöse Richtung seines Herzens einen bleibenden Einfluß. „O Böblinger Großmutter! O Fellbacher Großmutter!“ hörte man ihn noch in seinen letzten Lebensjahren ausrufen. Namentlich war die letztere auch eine geschichtenreiche Erzählerin. — Hier im Alter des 12jährigen Knaben bricht leider die Erzählung des Mannes ab, von dem man so gerne noch Weiteres über die Entwicklung seines Geisteslebens vernehmen möchte. Bis dahin wuchs der Knabe, wenn man besonders auf sein Schulleben sieht, wie ein Samuel bei Elis bösen Buben auf, „durch Schweiß, Thränen, Schläge und Anstrengung,“ und doch unverbittert und unverführt. Er sah später auch in diesem dornenvollen Schulleben einen Segen seines Gottes. Er lernte unter diesen Leiden und Widerwärtigkeiten „sich in allerlei Menschen schicken, Schweres und Unangenehmes ertragen, in Mühe und Arbeit aushalten und,“ meint er, „wer das lernt, der lernt viel.“ In seinem 18. Jahre bezog er die Universität Tübingen, um sich der Rechtsgelehrsamkeit zu widmen. Das geschah nicht nach eigenem Triebe, sondern im Gehorsam gegen den Willen des Vaters. Doch schon während seiner Universitätszeit machte sich die tiefe Neigung seines Herzens zur Thätigkeit an der Jugend geltend, indem er namentlich schwächeren Schülern der Lateinschule bei der Fertigung ihrer Schulaufgaben unentgeltlich nachhalf und dabei sich der Gabe eines faßlichen Unterrichts mehr und mehr bewußt wurde. Bei diesen pädagogischen Regungen scheint auch der Einfluß seines damals in Brünn lebenden Bruders Karl nicht

ohne Einfluß gewesen zu sein. Sein inneres Leben gieng unter leichtsinniger Umgebung durch schwere Anfechtungen, so daß ihm fast alle Gewißheit in religiösen Dingen schwand bis auf die, daß er doch ein Geschöpf Gottes sei und Gott sich aller seiner Werke erbarme. Durch Handreichung treuer Freunde, namentlich des späteren trefflichen Rectors der Lateinschule in Nürtingen und zuletzt Pfarrers in Stammheim bei Calw, Handel, und des nachmaligen ersten Missionsinspectors in Basel, Blumhardt, kam er wieder auf den Weg des Friedens. Es bildete sich ein Kreis edelstrebender Jünglinge, zu dem mit unserem Zeller auch der spätere Professor der Theologie, Steudel, und Passavant gehörten. Mit letzterem namentlich schloß er einst in feierlichem Augenblick einen Tugendbund, der mit gemeinsamem Gebete besiegelt wurde. Nach vollendeter Studienzeit erlangte er es, 22 Jahre alt, von dem Vater, seiner Neigung zur Arbeit an der Jugend folgen zu dürfen. Er nahm (1801) die Stelle eines Hauslehrers in einem adeligen Hause zu Augsburg an. Durch seine Treue und Gewissenhaftigkeit, durch sein aufrichtiges, anständiges, ehrerbietiges und doch heiteres Wesen erwarb er sich bald die volle Anhänglichkeit seines Zöglings wie die volle Achtung von dessen Eltern. Im J. 1803 berief ihn eine Gesellschaft wohlhabender Bürger von St. Gallen in diese Stadt, um da eine christliche Privatschule für ihre Kinder zu errichten. 6 Jahre wirkte er hier mit großer Treue zur Freude von Eltern und Kindern, wiewohl uns ein Brief aus der ersteren Zeit seines dortigen Aufenthaltes an seinen Bruder Karl ahnen läßt, wie es bei ihm damals noch durch schwere Kämpfe gegangen. Die Mutter von einem der 12 Knaben, die er zu unterweisen hatte, eine Frau von tiefer Erkenntnis und Erfahrung im Worte Gottes, führte ihn tiefer in den Umgang und die Gemeinschaft mit dem Herrn Jesu ein. Er nannte sie später oft seinen Engel auf dem Lebenswege. — Von hier gieng dieser sein Weg (1809) nach Zofingen. Hier trat er in die Stelle seines Bruders Karl, als dieser vom König von Württemberg nach Heilbronn berufen wurde. Da hatte er als Schulinspector die Leitung sämmtlicher Stadtschulen und als Mitglied des Bezirksschulrathes die Mitaufsicht über etwa 50 Landschulen des Oberamts zu besorgen, war zugleich Oberlehrer an der Lateinschule, auch Katechet in der Filialgemeinde Vordemwald. Durch einen 2jährigen Lehrcursus für Lehrer und Lehrerinnen, durch Unterweisung der meisten bereits angestellten Landschullehrer, durch monatliche Conferenzen und regelmäßige Besuche in den Schulen der Stadt wußte er sich seine Arbeiter und Arbeiterinnen heranzubilden. Unter den letzteren fand er (1811) seine künftige Gattin, eine Predigerstochter, Sophia Siegfried, die von da alle seine Wege bis 2 Jahre vor seinem Tode treu, verständig und hingebend mit ihm gieng. Ein einfacher Handwerksmann that ihm hier den Dienst, welchen der Laie Johann von Basel dem großen Prediger Tauler, der edle Nürnberger Kaufmann Tobias Kießling dem trefflichen Prediger Schöner gethan. „Freund," sagte Zeller manchmal zu dem armen Schreiner, der nicht lesen noch schreiben konnte, „Ihr habt Eure Erkenntnis im Herzen und ich nur in den Büchern." Aber am Karfreitag 1818 trat ihm bei der Betrachtung der Leidensgeschichte in einer Predigt von Loskiel das Geheimnis der Person Jesu und seiner Versöhnung so nahe, daß er sich von da an in einer persönlichen Verbindung mit Jesu, dem Sohne Gottes fühlte, die ihn bis in den Tod hinein begleitet hat. Von da an war Zeller erst der ganze Mann, der er werden sollte. „Die Liebe Christi dringet uns;" dieses Apostelwort giebt uns den Schlüssel zum Verständnis dessen, was wir ihn bald darnach als Hauptarbeit seines Lebens beginnen und mit einer Ruhe, Klarheit, Stetigkeit, Selbstverleugnung, Kraftentfaltung männlich und kindlich zugleich bis an sein Ende fortführen sehen, dazu er aus keiner andern Quelle das Vermögen hätte schöpfen können. „Ungeheure Kraft!" sagte Pestalozzi bei seinem Besuche in Beuggen (1826) durch das Haus hingehend, wiederholt vor sich hin. „Ungeheure Kraft!" Solche ungeheure und doch stetige Kraft giebt eben die Liebe Christi. — Schon in Zofingen regte sich in Zeller der Geist des Erbarmens mit dem armen Volke, der später in dem Hauptwerke seines Lebens die Schwingen entfalten sollte. Er erkannte namentlich in besserer Schul- und Lehrerbildung ein Mittel, dem sittlichen Verkommen desselben entgegenzuwirken. In einer Eingabe an die oberste Behörde des Kantons Aargau vom J. 1815 über die Verbesserung des dortigen Schulwesens klagt Zeller zunächst über die Unzulänglichkeit und dann Einseitigkeit desselben, tritt für eine würdigere Stellung der Lehrer ein

und bringt Maßregeln in Vorschlag, um den massenhaften Schulversäumnissen auf dem Lande zu steuern. Um dem schreienden Mangel an gehörig befähigten Lehrern abzuhelfen, trägt er schließlich auf eine Armenschule an, die nach Inhalt und Methode Musterschule werden sollte für die übrigen Landschulen, und im Anschluß daran auf ein damit zusammenhängendes Schullehrerseminar. Das waren lauter praktische Vorstudien für den Beruf, der seiner in Beuggen wartete.

Mit dem Namen Beuggen haben wir den Ort genannt, wo Zeller 40 Jahre lang mit Darangabe aller seiner Kräfte dem Volke in seinen Armen als Erzieher und Lehrerbildner diente. Die „freiwillige Armenschullehreranstalt" in Beuggen ist im Grunde eine Frucht der Heidenmission. Der fromme Kaufmann Spittler, ein geborner Württemberger, dessen Liebesgeist hauptsächlich (1816) die Missionsgesellschaft zu Basel ins Leben rufen half, hatte mit Zeller das neue Missionshaus besucht. Zeller war im Begriffe, von Basel wieder zu scheiden. Da kam ihm der Gedanke, und er sprach ihn gegen den Freund aus: „Welch ein Segen könnte die neu errichtete Missionsschule werden, wenn sie auch mit einer Missionsschullehreranstalt verbunden würde und man in dieser neben den Lehrern für die Heidenwelt auch junge entschlossene Männer für unsere ärmsten und verwahrlostesten Gemeinden vorbereitete, die sich freiwillig versenden ließen, wohin das Zutrauen sie ruft." Im Frühjahre darauf bekam Zeller einen Brief aus Basel mit der Aufforderung, seine Gedanken über Errichtung und Einrichtung einer Missionsschullehreranstalt niederzuschreiben und nach Basel zu senden. Der Gedanke klärte sich in der Berathung mit Freunden immer mehr ab und ward endlich zum Beschluß, eine „freiwillige Armenschullehreranstalt" zu errichten. Sie sollte eine Anzahl armer, verwaister, verwahrloster Kinder aufnehmen, sie erziehen, in den nöthigsten Schulkenntnissen, in häuslichen und Gartenarbeiten &c. unterrichten und daneben eine Anzahl freiwilliger Jünglinge zu Lehrern und Erziehern armer Kinder vorbereiten. Ein Verein von 12 christlichen Männern verband sich, um die Sache ins Werk zu setzen. Sie fand Anklang, es kamen Beiträge, und nach längerem Suchen fand man den passenden Ort: ein Schloß des ehemaligen Deutschritterordens, am Rhein gelegen, 3 Stunden oberhalb Basel. Es hatte im Krieg als Lazareth gedient und war von daher in greulichem Zustande. Am 1. April 1820 war es wieder in bewohnbaren Stand gesetzt. Inzwischen hatte es gegolten, den rechten Mann als Hausvater und Leiter der Anstalt zu gewinnen. Dazu hatte der Basler Verein unsern Zeller ersehen. Dieser war in Zweifel, ob er einen so erfahrungs- und übungsreichen, auch segenversprechenden Wirkungskreis, wie er ihn in Zofingen hatte, mit seiner Frau, die neben ihrer bedeutenden Hausmutterarbeit (fünf eigene Kinder und mehrere fremde) noch das Geschäft einer Lehrerin an der oberen Töchterschule versah, eigenmächtig verlassen dürfe. Unvermuthet aber kam von Aarau ein Regierungsbefehl, der die auch von Zeller geförderte Hülfsbibelgesellschaft in Zofingen verbot und diesen selbst wegen seiner bedauerlichen „Neigung zum Mysticismus" — unter polizeiliche Aufsicht stellte! Jeder Schritt gegen diesen Act der Geistestyrannei im Freistaate war vergebens. Nun war Zeller nach ernster Prüfung vor seinem Herrn entschlossen, dem Rufe nach Beuggen zu folgen; der Ruf war ihm jetzt Gottes Ruf. Am 1. April 1820 war die Hausmutter der Anstalt, eine fromme Wittwe (Salome Fäsch), ihr Landgut verlassend, im Hause eingezogen, am 17. April kam der Hausvater mit seiner ganzen Familie. Im neuen Wohnzimmer schimmerte die Inschrift: „Willkommen, Bruder, erbaue die Anstalt auf dem Grunde der Apostel und Propheten, da Jesus Christus der Eckstein ist!" Noch ist sie dort zu sehen. Sie bildete das Programm der Anstalt; die 40jährige Thätigkeit des neuen Hausvaters war die Ausführung desselben. „Kaum waren die nöthigen Einrichtungen getroffen," so dictirte der Inspector später den Schulmädchen, „so kamen schon hergeflogen von Morgen und von Abend, von Mittag und Mitternacht viele Vögelein, und am 15. Mai konnte Zeller zum erstenmal Schule halten. Da waren Schüler von 30 Jahren bis zu 6, fähige und stumpfe, freundliche und finstere, frohe und mismuthige, wohlgezogene und verwahrloste, unterrichtete und gänzlich unwissende, wohlgekleidete und zerlumpte, reinliche und unreinliche, dankbare und undankbare, alles untereinander, und nur ein einziger Lehrer über sie alle. Bis der Hausvater ein jedes geprüft, beobachtet und kennen gelernt hatte, blieb alles beisammen in éiner Schule; darauf trennte sie sich in zwei,

in die Schule der Schullehrerzöglinge und älteren Knaben und in die Schule der Kinder; jene wurde Vormittags, diese Nachmittags gehalten." — Die erste Liebe half über die große Mühe des Anfangs hinweg. Am 20 Juni wurde die Anstalt feierlich eingeweiht. Der Schullehrerzöglinge waren es 12, der Kinder wurden es bis zum Schlusse des Jahres 30. Wir geben hier auszüglich einige Sätze aus den bei der Einweihung mitgetheilten Statuten zur Kennzeichnung der Anstalt.

1. Unsere Armenschullehreranstalt will keine bloße Unterrichtsanstalt, sondern Bildungsanstalt sein, die in Gestalt einer Haushaltung alle die Bildungsmittel anwendet, die sich im häuslichen Leben so schön vereinigen lassen, und die nur das Christenthum so bildend darbietet und heiliget.

2. Keine bloß bürgerliche Bildungsanstalt, sondern christliche, sie will nicht bloß für den Staat und die Erde, sondern für das Reich Gottes erziehen, das Himmel und Erde umfaßt und auf Erden alle Völker und Staaten durchdringen soll.

3. Keine gezwungene, sondern eine freiwillige, aus freiwilliger Liebe unternommen, von freiwilligen Beiträgen unterhalten, durch freiwillige Personen geleitet, aus freiwilligen Menschen zusammengesetzt, für freiwillige Jünglinge bestimmt, für Kinder, die von ihren Eltern dem Herrn gewidmet werden.

4. Nur für Arme.

5. Nur Elementarschule, nur Armenschule für die niederen Stände. Nur das Nöthigste, aber das gründlich.

6. Nur Armenschullehrer, Elementarschullehrer für Gemeinden und Armenanstalten auf dem Lande, Waisenhäuser, Spitalschulen 2c.

7. Zu keiner pädagogischen Schule, zu keiner besonderen Lehrmethode schwören.

8. Dreijähriger Curs der Lehrzöglinge.

9. Man will genügsame und demüthige Leute bilden; darum lernt jeder Zögling jeder ältere und stärkere Knabe Handarbeit oder ein Handwerk.

10. Nur Ehre des Erlösers, Vortheil des Reiches Gottes und Erleichterung und Rettung der Armut. Darum kann und wird auch niemand darin sein und bleiben, der nicht gern entbehrt, opfert, sich verleugnet, duldet und leidet, dient in Jesu Weinberg.

Dies die Anstalt, auf deren Führung Zeller nun alle seine Einsichten, Kräfte und Gaben concentrirte. In bewundernswerther Selbstbeschränkung ließ sich der treue Mann, dem bei seinen reichen Gaben und Erfahrungen so mancher andere ehrenvolle Wirkungskreis offen gestanden wäre, von diesem seinem Posten nicht ablocken. Er beweist aber auch, welch eine Kraft in solch demüthiger und energischer Selbstbeschränkung liegt. „Zellers Größe," sagt sein Leichenredner, Professor Auberlen aus Basel, „bestand darin, daß er klein blieb." „Einfalt und Kraft, etwas durch und durch reelles und gesundes ohne alles äußere Gepränge, ein wesentliches Leben in und aus und vor Gott, das war der Eindruck, welchen dieser Patriarch machte, dies das Gepräge, welches er durch die stille Macht seiner Persönlichkeit wie von selbst dem Haus und der Anstalt aufdrückte." Seine ganze Lebensarbeit trug „das Gepräge des Himmelreichs" an sich, ohne irgend etwas verhimmeltes oder verhimmelndes zu haben. Es war in allem, was er war und that, eine geheiligte Natürlichkeit oder, wenn man lieber will, eine zur Natur gewordene Heiligkeit, wie sie der hl. Geist in einer sich ihm überlassenden Seele wirkt. Wer ihn etwa am Jahresfeste vor der gedrängten Versammlung sah und reden hörte, der hatte von ihm den Eindruck, als habe der Propheten einer geredet. Und nach dem Feste konnte er in der einfachsten Weise, mit den Freunden bei einem Glase Bier zusammensitzend, sich unterhalten, erzählen, scherzen und doch auch da wieder sich ungezwungen den Dingen zuwenden, die vor allen seine Seele füllten. Er war ein echter, evangelischer Christ. Ob Lutheraner, ob Reformirter? war für ihn nicht wesentlich. Der Bibelchrist, der fest im Worte gründet und in der Liebe Gottes und Christi lebt, der war sein Mann, der war er selbst. Doch setzte er sich dabei nicht vornehm über die kirchlichen Bekenntnisse hinweg.

Auberlen vergleicht Zeller nach dem ersten Psalm treffend einem „Baum, gepflanzet an den Wasserbächen, der seine Frucht bringet zu seiner Zeit, und seine Blätter verwelken nicht, und was er macht, das geräth wohl." Die Wasserbäche, aus denen er mit tief sich einsenkenden Wurzeln seine Lebenssäfte einsog, kennen wir. Der Früchte, welche dieser Baum getragen, sind viele und mancherlei. Da steht das Haus, das

lebendige, das er 40 Jahre lang mit seinem Glauben, Wort und Gebet und mit seiner Liebesarbeit zusammengehalten und geleitet hat. Da sind 250 Schullehrlinge und 593 arme Kinder durch seine Hände gegangen. Und nicht bloß in die Schweiz, sondern auch in fast alle deutschen Länder, nach Ungarn, Böhmen, Rußland, Frankreich, Italien, America, überallhin sind die „Vögelein," die von den 4 Winden nach Beuggen gekommen waren und da ein warmes Nest gefunden hatten, wieder ausgeflogen. An vielen Land- und Stadt-, Armen- und Fabrikschulen, an Rettungsanstalten u. dgl. standen und stehen Zöglinge von Beuggen in der Arbeit. — Das Beispiel Beuggens rief auch anderswo Anstalten derselben Art ins Leben, in Württemberg allein zwei, Lichtenstern und Tempelhof. Lichtenstern hatte Zellers Bruder, Karl August zum Mitbegründer. Ein Schwiegersohn Zellers, Ludwig Völter, langjähriger Herausgeber des Süddeutschen Schulboten, war eine Reihe von Jahren der Hauptleiter dieser noch jetzt in schöner Wirksamkeit bestehenden Stella clara. Nicht wenige Zöglinge von Beuggen, die später als Secundär- oder als Fachlehrer auch an städtischen Schulen mit Ehren, wohl gar mit Auszeichnung wirkten, beweisen mit der That, daß Volksschullehrer, wenn sie auf lebendigchristlichem Grunde in den nöthigsten Fächern tüchtig gebildet sind, ihre Lehrer- und Erzieheraufgabe mindestens ebensogut, wo nicht besser und gründlicher zu lösen vermögen, als diejenigen, welche man, ohne den Grund einer tiefen Herzensbildung zu legen, mit einem sich immer weiter ausbreitenden Wissensstoffe füllen zu müßen meinte und meint. Dieser Beweis würde ohne Zweifel noch weit wirksamer ausfallen, wenn die Anstalt Beuggen nicht eben nur Armenlehreranstalt sein wollte, so daß alle ihre Zöglinge bei der Aufnahme sich zum Dienst an den Armen verpflichten und auch in diesem Sinn erzogen und gebildet werden. Wenn schon unter solchen Umständen doch eine nicht unbedeutende Zahl von Zöglingen Beuggens von dem soliden Grunde ihrer einfachen christlichen Vorbildung aus den Weg in höhere Stelle finden und diese mit Ehren ausfüllen, wie viel mehr würde deren sein, wenn allen für ihre künftige Stellung Gewissen und Weg frei gelassen wäre. — Zu den Früchten unseres edlen Baumes zählen wir auch das, was Zeller als pädagogischer Schriftsteller geleistet. Da ist vor allem sein treffliches Buch zu nennen: „Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armenschullehrer," zuerst 1827 erschienen, ein Werk, das der früheren durch Rousseau, Basedow, Pestalozzi eingeleiteten Methodenjagd gegenüber durch seine ruhig tiefe Begründung auf Gottes Wort und praktische Erfahrung gar wohlthuend anspricht. Das Buch bietet eine wohldurchdachte christliche Schulpädagogik. Es ist ein Zeichen der stillen in dem Buche liegenden Kraft, daß es im J. 1866 die 4. Auflage erlebt hat. Den mittleren Theil, die Methodik enthaltend, hat der Verfasser selbst schon bei Bearbeitung der 2. Auflage als nicht durchaus wesentlich zurückgehalten. Aber das übrige Gebäude von Unterricht und Erziehung in der Schule ist geblieben und wahrlich nicht bloß für Armenschulen brauchbar. Ludwig Völter sagt zur Begrüßung der 4. Auflage mit Recht: „Die Lehren der Erfahrung waren es, die in einer Zeit, wo in der pädagogischen Welt Christus verachtet und fast vergessen war, zuerst die Fahne des Glaubens wieder aufpflanzten, und sie thaten es mit unerschrockenem Mannesmuth, mit solch unerschütterlicher Glaubenstreue und zugleich mit so geist- und würdevoller Einfalt, daß alle frommen Herzen ihnen zufallen und sich um sie, wie um ein gemeinsames Bekenntnis sammeln, ja daß auch die Unentschiedenen und Feindseligen sie achtungsvoll anerkennen mußten." Dem Lesenden ist es da, wie dem, der aus dem frischen Felsenquelle trinkt. — Kleinere Schriften Zellers, seine „Seelenlehre, gegründet auf Schrift und Erfahrung" (Calw. Verlagsverein 1846), seine „göttlichen Antworten auf menschliche Fragen" (Basel 1840), eine Art Katechismus, der sich namentlich zum häuslichen Gebrauch für Eltern und Kinder eignen dürfte, auch sein Schriftchen über Kleinkinderpflege, sie athmen alle den Geist des Mannes, der ganz in Wort und Gedanken der göttlichen Wahrheit lebt und dieselbe nach allen Seiten hin in Beziehung zum Leben und zu seinen Bedürfnissen setzt. Namentlich ist noch das „Monatsblatt von Beuggen," das er von 1829 an bis an sein Ende herausgab, zu nennen. Von diesen 33 mal 12 Blättern gilt recht das Wort des Psalmes: „seine Blätter verwelken nicht." Sie waren das Verbindungsmittel zwischen der Anstalt und ihren allenthalben hin zerstreuten großen und kleinen Zöglingen, das Sprachrohr, durch das er nach allen Richtungen hinaus zu den

Seinigen redete und ihnen Worte der Belehrung, Ermunterung oder Warnung zurief. Gleich das 1. Blatt des 1. Jahrgangs enthält einen Warnungsruf, der als Beispiel seiner Art zu reden dienen möge. „Brüder," schreibt er, „ich höre, daß die Dintersche Schullehrerbibel den Weg auch in einige Eurer Hütten gefunden habe, und daß der eine und andere unter Euch Geschmack an dieser Kost finde. Also esset Ihr auch gern Ungesalzenes, Fades? — Merket Ihr denn nicht, was der Mann thut? Er läßt den köstlichen, aber unrein aufgefaßten Wein des göttlichen Wortes durch das Sieb laufen, streut auf den Bodensatz von Sand, Steinchen und Hefen, der im Sieb liegen geblieben ist, einige Finger voll Zucker und Weihrauch und spricht: Sehet, das ist alles! — Brüder! Ich halte es mit dem Wein, aufgefaßt in einen neuen Schlauch, und lasse den Bodensatzliebhabern ihr Sieb. — Oder was haltet Ihr von einem Dudelsackpfeifer, der neben einer herrlichen Vocal- und Instrumentalmusik steht und zwischen die schönsten Accorde mit seiner Sackpfeife hineindubelt und spricht: die Musik stimmt nicht gut. — Die Zeit dieser Schulbibeln, Kinderbibeln, Schullehrerbibeln, dieser Bibeln für Denkende, Bibeln für gebildete Stände und Bibeln für Bauersleute ist vorbei. Lasset uns den heiligen Brief des himmlischen Vaters an seine Menschenkinder unverstümmelt, unverdreht, in seiner heiligen, ungekünstelten Einfalt, Hoheit und Kraft mit Verlangen und Bitte um Licht und Unterricht nehmen, lesen, betrachten, behalten und bewahren und unser Leben darnach einrichten und uns nicht mit Drehen und Deuteln daran versündigen, sondern Gottes Wort durch Gottes Wort verstehen lernen; das ist unserem Herzen heilsamer, als das Lecken jenes Zuckers." — Das Monatsblatt enthält Rundschreiben an frühere Lehrzöglinge und Anstaltskinder, Fragen an sie und von ihnen sammt Antworten auf die letzteren, Briefauszüge, Lebensläufe aus der Anstalt, Gedanken beim Bibellesen, Lieder; den ausgeführteren Aufsätzen über pädagogische Fragen liegt gewöhnlich eine Schriftstelle zu Grunde, und Vater Zeller hatte eine besondere Gabe, auf ganz einfache und oft überraschend natürliche Weise den Inhalt des göttlichen Wortes klar und wahr auseinander zu legen und seine Beziehung zum Leben des Herzens, des Hauses, der Schule, der Pädagogik, der Kirche, des gesammten Volkes und Gottesreichs darzustellen. So sind auch seine Auslegungen von größeren Schriftstellen Meisterstücke einer klaren, lehrhaften Schriftentwicklung. Zellers Monatsblätter bilden, wie Palmer mit Recht sagt, eine wahre Fundgrube für biblische Pädagogik. — Ganz besonders gedanken- und lehrreich sind seine Jahresberichte über die Anstalt, die jedesmal nach dem Jahresfeste in dem Monatsblatt erschienen. Klar und wahr, einfach und doch geistvoll läßt er uns da tiefe Blicke thun in die Schäden unserer Zeit, unseres Volkes und in die Mittel ihrer Heilung. Mit der Leuchte des Wortes leuchtet er da in die Gegenwart und Zukunft hinein. — Auch manches schöne gemüthvolle Lied aus Vater Zellers Munde, das zunächst die Armenkinder erfreute, ist nach und nach in den Mund des singenden Volkes übergegangen. 1871 erschienen „Lieder der freiwilligen Armenschullehreranstalt in Beuggen, gesammelt von Reinhard Zeller," für Kinder-, Männer- und gemischten Chor, wo unter 93 Liedern 65 von Vater Zeller herrühren.

„Und was er macht, das geräth wohl." Auch das hat sich an diesem Mann erfüllt. Wohl sagt er einmal im Jahresberichte von 1836: „Freunde! Ich wäre jetzt vielleicht Oberamtsrichter oder Oberjustizrath, wenn nicht Gott, der Herr, meinen Weg zu den armen Kindern unseres Volkes hinabgelenkt hätte; aber," fügt er hinzu, „solche himmlische Freude (arme Kinder zu ihrem Heilande zu führen) hätte ich schwerlich erfahren." Das arme Beuggen wurde recht zu einer Stadt auf dem Berge. Sollen doch, abgesehen von den jährlich zugewanderten Festgastscharen in den ersten 8 Jahren allein über 12,000 Besucher aus allen Ländern Europas, aus Aegypten ꝛc. in Beuggen gewesen sein. Freilich konnte es einem Werke dieser Art auch an Feinden und Verdächtigern nicht fehlen. Im J. 1829 starben 2 Kinder der Anstalt und erkrankten bald darnach 15 andere. Die christusfeindliche Welt schrieb dieses dem „Mysticismus" und geistlicher Uebertreibung zu. Zeller schrieb darüber u. a. im Monatsblatt von 1829: „Der Herr hat bei uns angeklopft." Die Sache machte viel Zeitungslärm; selbst die Hildburghauser Dorfzeitung witzelte: es möge nur auch die badische Regierung bald einmal anklopfen. Sie hat angeklopft und alles in guter Ordnung gefunden. — Von dem wohlgerathenen Werke gab das jährlich wiederkehrende Beuggener

Fest einen besonders lieblichen Eindruck. Es schloß sich immer an das Basler Missionsfest an. Da vereinigte sich alles: eine Gästeschar von vielen Hunderten, der lichtvolle Bericht des Inspectors, der Anblick der armen, aber sauber gekleideten, fröhlichen Kinderschar, hinter ihr die ernsten jungen Männer, die sich zu Armenlehrern bilden ließen, dazu die Ansprachen von Freunden der Anstalt, geleitet von dem heitern Greise, dem „Präsidenten von Beuggen," Pfarrer Legrand, der Ernst, der über der sehr gemischten, in das einfach ländliche Local einer weiten Wagenremise zusammengedrängten lauschenden Menge lag, dazwischen die heitere Geselligkeit, die sich Mittags in den Schattengängen des alten Herrengartens am Ufer des rauschenden Rheins entfaltete, das alles vereinigte sich zu dem Eindruck, daß man vor einem schön gerathenen Gotteswerke stehe. — Auch das eigene Haus Zellers war ein Haus des Segens. Die treue Hausfrau, die 5 Kinder mit nach Beuggen gebracht hatte, gebar hier noch weitere 6. Von diesen 11 Kindern starb nur eines im zarten Alter; neun überlebten den Vater; nur eine erwachsene Tochter, Ludwig Völters Gattin, war ihm (1856) voraus heimgegangen. Von allen zusammen durfte er 48 Enkelkinder erleben. Bischof Gobat in Jerusalem, Professor Thiersch, früher in Marburg, und Pfarrer Werner in Fellbach (Herausgeber der Basler Sammlungen und des Lebens von Dr. Barth) wurden ihm, außer dem schon genannten L. Völter, liebe Schwiegersöhne. Ein Sohn (Reinhard) ist als Inspector zu Beuggen des Vaters Nachfolger geworden, und führt die Anstalt, sowie das Monatsblatt in einer Weise fort, daß man überall den Sohn des Vaters erkennt. Ein Bruder unterstützt ihn treulich im Lehramte, während ein anderer auf die eigenthümliche Gebetsheilanstalt zu Männedorf (Kanton Zürich) hingeführt worden ist. So sieht man den gesegneten Palmbaum seine Zweige leiblich und geistlich weit umher ausbreiten. — „Was er macht, das geräth wohl." Das ist auch dem Vater der Methode, Pestalozzi, bei seinem Besuch in Beuggen eindrücklich geworden. „Das ist's, was ich gewollt!" sagte er, wohl mit schmerzlichem Blick auf seine eigene Anstalt. „Jetzt möchte ich von vorne anfangen," soll er noch geäußert haben. Zeller hielt Pestalozzi hoch. „Was an dessen Grundsätzen gut und gesund ist," konnte sein Grabredner mit Recht sagen, „hat er in die volle Wahrheit und Kraft des biblischen Heilslebens eingeführt." Wie auch sein Bruder Karl, der Erzpestalozzianer, von der Macht der Wahrheit und der Liebe hingenommen war, die von seinem Heinrich in die Anstalt Beuggen und dadurch in Saft und Leben des Volkes, der Schule ausgieng, bezeugt die Nachahmung Beuggens in dem alten Kloster Lichtenstern bei Löwenstein oder Weinsberg.

Es war ein Segen auf allem, was Zeller gethan; denn was er that, das war er beflissen, in Gott zu thun. So ists ihm denn auch mit dem Ausgang aus diesem Leben wohl gerathen. Der Tod überraschte ihn nicht. Lange zuvor schon hatte er sich durch tägliches Sterben darauf gerüstet. Die Dinge der Zukunft hatten schon früher seinen Geist mächtig beschäftigt. Es gehört zu seiner Eigenthümlichkeit, daß er auf die letzten Entwicklungen des Reiches Gottes mit besonderer Aufmerksamkeit seine Blicke richtete. Er sah dem Kommen seines geliebten Herrn mit Verlangen entgegen und merkte mit scharfem Blick auf die dahindeutenden Zeichen der Zeit, ohne sich doch im mindesten in seiner praktischen Thätigkeit lähmen zu lassen. Er sah beim Blick in die gesellschaftlichen, kirchlichen und staatlichen Verhältnisse trübe; aber er hatte auch einen Glaubens- und Hoffnungsblick für das, was sich im Reiche der Gnade und Wahrheit bereitete, und es galt ihm, dafür zu wirken, so lang es Tag ist. Für das Juniblatt 1860 schrieb er noch in gewohnter Klarheit über „die Zeit der Erquickung und ihr Kommen" nach Apostelgesch. 3, 19—21. Mitten in einem Worte fiel ihm die Feder aus der Hand. Die Nacht, da er nicht mehr wirken sollte, war für ihn da. Er erkrankte, blieb aber dabei ganz ruhig und getrost. „Ich stehe," sagte er auf eine Frage seines Sohnes, „in einer persönlichen, persönlichen Verbindung mit meinem Herrn Jesu; die hat schon lang gedauert und ist nie unterbrochen worden!" — Sein öfters ausgesprochener Wunsch, stehend zu sterben, ist ihm zwar nicht so, wie dem tapfern Bernhard von Weimar erfüllt worden; aber es hat nicht viel dazu gefehlt. Am 11. Mai hielt er noch die tägliche Morgenandacht, dann die Religionsstunde bei den Schullehrlingen und beendete gerade das Lehrbuch von Kurtz. Bald darnach ward er von einer Lungenentzündung befallen. Am 18. Mai nahte sein Ende. Ueber sein

Vertrauen befragt, antwortete er feurig: „Allein auf die Gnade, auf sonst nichts, gar nichts!“ Nach manchem mit lebendigem Geiste gesprochenen Worte hieß es: „Komm bald, Herr Jesu, Amen. In deine Hände befehl ich meinen Geist!“ Dies seine letzten Worte. Still entschlief der thätige Mann, wie David, „in gutem Alter und voll Lebens.“ — Es giebt wenige Menschen, die so den Eindruck eines ganzen Mannes machen, wie Vater Zeller, und ganze, vor allem herzgesunde, im Worte Gottes gegründete und in Demuth dienende Lehrer zu bilden, war sein Hauptbemühen. Möge namentlich unsere Lehrerbildung, die, gedrängt von dem übergeschäftigen Geiste der Zeit, in Gefahr steht, in allerlei Wissenswürdigkeiten zu zerflattern, mehr in die Breite als in die Tiefe zu gehen und das eine Nothwendige zu vergessen, sich an ihm orientiren. Zeller stand und steht in seiner schlichten Einfalt bei kraftvoller Männlichkeit, in seiner demüthigen Selbstbeschränkung bei einem für Nahes und Fernes, Kleines und Großes geöffneten Weisheitsblick recht wie ein Prophet in unserer Zeit als ein Zeugnis wider sie und für sie. Wie A. H. Francke, wird auch Chr. H. Zeller durch sein Werk in seinem Volke fortleben.

Hauptquelle für Zellers Leben: H. W. Thiersch, Chr. H. Zellers Leben. 2 Bde. Basel, Felix Schneider 1876.

**Zeugnisse** (Conduitenlisten). Die Klammer zeigt, daß unter diesem Titel nicht die Schülerzeugnisse besprochen werden sollen, welche in dem Art. Schulzeugnisse ihre Behandlung gefunden haben, sondern die Lehrerzeugnisse, d. h. die einem Mitgliede des Lehrstandes von seiner Aufsichtsbehörde amtlich ausgestellten Zeugnisse über seine bisherige Dienstführung, sowohl die zu einem bestimmten Zwecke von ihm selbst oder von einem dabei interessirten Dritten (städtische Wahlcollegien und dgl.) erbetenen Einzelzeugnisse, als auch insonderheit die periodisch wiederkehrenden, in amtlichen Schulberichten (s. d. Art.) der nächsten Aufsichtsbehörde an die höhere niedergelegten, oftmals nur in tabellarischer Form nach einem vorgeschriebenen Schema ausgestellten Zeugnisse, gewöhnlich Conduitenlisten genannt. Die letzteren sind seit dem Revolutionsjahre 1848 in einen derartigen Miscredit gekommen, daß als gewaltiger Reactionär verschrieen wird, wer ihre Vertheidigung übernimmt, ihre Berechtigung in einem wohlorganisirten Schulregiment beweisen will.

Nichtsdestoweniger treten wir für die Berechtigung der über die Lehrer zu führenden Conduitenlisten ein und halten ihre gänzliche Beseitigung für unverträglich mit einer geregelten Schulleitung. Es kommt nur darauf an, daß ihre Einrichtung zu keinen begründeten Einwendungen und Anklagen den Anlaß biete. Stoy (Encykl. der Pädagogik S. 278) verwirft die Conduitenlisten, erklärt sie aber als wohl begründet in dem herrschenden Systeme des Staatsschulwesens und für den, der die Privilegien desselben zugestehe, als durchaus unangreifbar. Dieser Ausspruch züchtigt diejenigen Lehrer von 1848, welche in demselben Athemzuge das Staatsschulwesen und die Aufhebung der Conduitenlisten verlangten. Aber mag an die Stelle eines Staatsschulregiments etwa auch ein aus der Vereinigung der Familien hervorgegangenes (Stoy a. a. O. S. 269) treten, überall wird das Schulregiment neben der Gründung und Erhaltung des Schulwesens hauptsächlich die Leitung ins Auge zu fassen haben. Wie dieselbe zu führen, ist in einer vereinbarten gesetzlich fixirten Instruction vorzuschreiben. Sie mag von dem Grundsatze ausgehen, daß die Schulinspection mit ihrer gewaltigen Wirksamkeit an die Bedingung geknüpft sei, daß sie in ihrer steten Wachsamkeit und Prüfung nicht in eine das Gedeihen der Schule gefährdende Tyrannei ausarte, die Einsetzung der Lehrer und Beamten an die rechten Garantien knüpfe, der Wirksamkeit der Persönlichkeiten selbst aber hinlänglich freien Spielraum gewähre. Man kann sich mit diesem Satze Stoys a. a. O. S. 259 einverstanden erklären und dennoch die Conduitenlisten fordern. Versuchen wir zunächst die gewöhnlichen Einwände gegen dieselben nach ihrem Werthe zu prüfen.

Der hauptsächlichste Einwand geht dahin, daß die Zeugnisse sich auf Dinge erstrecken, die außerhalb des eigentlichen Lehramts liegen. Da muß man erst über die Aufgabe des Lehramts ins Klare kommen, z. B. ob dieselbe denn wirklich eine Scheidung zwischen dem Verhalten außer der Schule und in der Schule gestatte. In früheren Zeiten gab man dem Lehrer bei seiner Anstellung eine Dienstinstruction als Vademecum (s. den Art. Amtsinstruction) in die Hände und beeidigte ihn auf deren Be-

folgung. Es ist nicht gut, daß das vielfach abgekommen ist, und wir prophezeien, wenn wir das jetzige Gebahren so vieler jungen Lehrer sehen, daß man bald zu der alten Praxis zurückkehren wird. Namentlich die jüngeren Lehrer bedürfen so oft erst einer längeren Zeit, um einzusehen, daß die Schule auch als Staatsschule von ihren Angestellten eine andere Lebensführung verlangen muß, als der Staat von jedem beliebigen sonstigen Staatsdiener. Die Instructionen sind mit nichten ersetzt durch die seminaristische Vorbildung der Lehrer, denn die im Seminar gewonnene Ueberzeugung kann durch die Reden der Koryphäen der Lehrerversammlungen und durch die Presse gar bald ins Schwanken gebracht werden. Sie werden auch nicht ersetzt durch die persönliche Einwirkung und den Einfluß des Schulraths, denn er ist versetzbar oder sterblich und zu oft heißt es auch hier novus rex, nova lex. Hat die Instruction vorgeschrieben, was von dem Lehrer verlangt wird, so hat er, wenn er den Dienst annimmt, derselben zu folgen. In wie weit er das thut, hat ein periodisches Zeugnis nach Hauptpuncten anzugeben. Ist in der Instruction der Grundsatz aufgestellt, daß die fruchtbringende Wirksamkeit des Lehramts nicht allein auf der wissenschaftlichen Befähigung und der Lehrgabe beruhe, welche der Lehrer in den eigentlichen Lehrstunden an den Tag lege, sondern wesentlich auf seiner ganzen geistigen und sittlichen Haltung und der Achtung, welche er dadurch seinen Schülern sowohl wie deren Eltern und Pflegern einzuflößen vermöge, daß er daher in seinem Benehmen vorsichtig, friedlich und anständig sein, in seiner äußeren Erscheinung alles Auffallende und in seinen häuslichen Verhältnissen alles Sittenverletzende vermeiden müße, und daß derjenige Lehrer, welcher durch seine Lebensführung die Achtung und das Vertrauen verscherzt habe, für unfähig zu dem Berufe eines Lehrers und Erziehers der Jugend zu erklären sei, so kann der auf die Instruction beeidigte Lehrer nicht murren, wenn das Zeugnis auch sein Verhalten außerhalb der Schule der Beurtheilung unterzieht. Verlangt die Instruction, daß der Lehrer sich auch als ein lebendiges Mitglied seiner Kirche zeige und darin seinen Schülern als ein Vorbild voranleuchte, zumal „indifferent sein in diesem Puncte ein Zeichen von bedenklichem Gesundheitszustande der Seele sein würde" (I. S. 820), verlangt sie, daß er sich an den religiösen Uebungen seiner Schüler in der Kirche betheilige (eine Forderung, die kürzlich in Oesterreich dem Minister von Stremayr verargt wurde, — wie weit doch sind wir bereits gekommen! —), so muß das Zeugnis auch diese Puncte ins Auge fassen, und nicht anders, wenn ihm durch die Instruction ein friedliches, ehrbares, unanstößiges Leben in der Gemeinde vorgeschrieben wird, dergestalt daß er in derselben das Vorbild eines sittlichen und christlichen Lebens sei. Hat die Instruction den Lehrer verpflichtet, daß er allen Agitationen im staatlichen und kirchlichen Leben fern zu bleiben habe, so wird das Zeugniß auch diesen Punct berühren müßen. Daß eben diese Instructionen fehlten und die Lehrer erst durch die ihnen zufällig bekannt werdende betr. Rubrik der Conduitenliste eine Hinweisung auf die von ihnen erwarteten Pflichten erhielten, konnte den allgemeinen Sturm gegen die Conduitenlisten erklären. Also ist hier zu fordern, daß eine Instruction dem Lehrer genau das Maß der Pflichten vorschreibe, deren Erfüllung man von ihm verlangt. Hätte man 1848, statt die Conduitenlisten ganz aufzuheben, nur diejenigen Rubriken derselben beseitigt, welche theils unhaltbar, theils ganz unwürdig erschienen, so hätte man weiser gehandelt. Es wäre viel wirksamer gewesen, wäre man offen abgestanden von der Beurtheilung der politischen und kirchlichen Correctheit der Lehrer, gemessen nach dem herrschenden Systeme, oder hätte man bei diesen wie bei allen Rubriken verlangt, daß jeder Tadel auf bestimmte, klar erwiesene Thatsachen zurückgeführt werde, um die Stellung des einzelnen Lehrers nicht der Intrigue oder der Parteileidenschaft preiszugeben.

Freilich erhob sich der Sturm auch gegen die verordneten Aussteller der Zeugnisse, namentlich in den Theilen des Schulorganismus, wo man denselben die Befähigung zur Ausstellung glaubte absprechen zu müßen. Von der Abneigung der Volksschullehrer gegen „die bei der Volksschule Mücken seigende und bei den höheren Schulen Kamele verschluckende Kirche, gegen einen geistlichen Stand, der sich in ein Interessenehmen für den Schuldienst hineinstrapazirt, das er von Natur und thatsächlich gar nicht hat," redet auch Dörpfeld (Freie Schulgemeinde. Gütersloh 1863. S. 296). Andererseits bedeutet Trennung der Schule von der Kirche auch jetzt noch oft im Munde der Lehrer

nur Befreiung von der Aufsicht der Geistlichen als Localschulinspectoren und Gleichstellung der Lehrer und ihrer Familien im Range mit denen der Geistlichen. Wir können die Berechtigung dieses Einwands in seiner Allgemeinheit nicht zugeben. Jedenfalls wird er sehr geschwächt theils dadurch, daß dem Geistlichen die Pflicht auferlegt wird, das Zeugnis über den Lehrer von dem gesammten Schulvorstande unterzeichnen zu lassen und jeden Tadel sowohl auf feste Thatsachen zurückzuführen, als dem Lehrer zur Rechtfertigung mitzutheilen; theils dadurch, daß die „höhere" Leitung in den rechten Händen ist. Unter dieser Bedingung kennt auch Dörpfeld a. a. O. S. 292 keinen geeigneteren Localschulinspector als den Ortspfarrer für die Mehrzahl der Elementarschulen, während er mit berechtigter Entrüstung unter Hinweis auf Schriften von Zahn, Roth und Landfermann die Beschuldigung zurückweist, daß die Forderung nach einer fachgemäßen Schulleitung in den mittleren und oberen Stufen nur aus unchristlichen Kreisen stamme. Wird die Leitung des Schulwesens höher hinauf in die Hände von Männern gelegt, die nicht allein eine technische Ausrüstung, sondern auch einen praktischen Blick für die Eigenthümlichkeiten des Schullebens, ein natürliches Interesse an der Schularbeit, eine herzliche Liebe zu der Volksschule und ihren Lehrern besitzen, wie das alles in der Regel erst durch eigene längere treue Arbeit in der Schule gewonnen wird, dann ist mit Sicherheit zu erwarten, daß auch ein etwa unrichtiges und schiefes Urtheil der unteren Instanz in der oberen seine Remedur finde. Hier wird man z. B. zu unterscheiden wissen zwischen gelegentlichem Jagdbesuch und leidenschaftlicher Jägerei, zwischen periodischem Wirthschaftsbesuch und täglichem Wirthshausleben u. dgl. Gelinder wird die Beurtheilung dadurch allerdings nicht werden, wohl aber gerechter. Im übrigen verweisen wir auf die Art und Weise, wie Scheibert in der Pädag. Revue 1853, II. S. 241—255 die Einwendungen der Reihe nach widerlegt, welche von den Gymnasiallehrern gegen die von ihren Directoren geführten Conduitenlisten gemacht wurden.

Freilich wird die Abneigung der Lehrer gegen die periodische Zeugnisausstellung, welche von ihnen die schimpflichste aller Curatelen genannt wird, schwerlich so bald schwinden. Sie sind vom Anbeginn ihrer Wirksamkeit viel zu wenig an Widerspruch gewöhnt, sind, während sie selbst vom ersten Augenblicke an, wo sie das Schulscepter führen, das Recht beanspruchen, ihren Zöglingen Zeugnisse auszustellen, und die Beschränkung dieser Befugnis selbst während der ersten Jahre für ein schreiendes Unrecht ausgeben und durch nichts mehr beleidigt werden als durch eine Kritik ihrer Beurtheilung des Schülers, zu jeder Zeit gegen jeden Tadel ihres dienstlichen und außerdienstlichen Auftretens überaus empfindlich. Die Zeit der fanatischen Pestalozzianer, welche mit der neu entdeckten Methode alles zu erreichen dachten und die Bedeutung der Persönlichkeit des Lehrers abschwächten, ist noch lange nicht vorüber; und doch kann nicht oft genug gesagt werden, daß das Geheimnis alles Bildens und Erziehens in der Persönlichkeit und in dem Charakter des Lehrers beruhe und daß vor allem die sittliche Gesinnung mehr durch Vorbild als durch Lehre, mehr durch Anschauen als durch Lernen angeeignet werde. Nicht Wissen und Können macht den einflußreichen Lehrer, wenn ihm das Wollen, die sittlich-religiöse Kraft, Reinheit des Gemüths, Natürlichkeit und Klarheit des Blicks fehlt. Wie oft hört man noch die Behauptung aus dem Munde der Lehrer, daß ihre Absetzung nur nach richterlichem Spruche erfolgen dürfe, als wenn sie nur Verpflichtungen übernommen hätten, die nach einer Criminalordnung zu richten wären; als wenn es nicht Versündigungen an der Jugend gäbe, die das Landrecht nicht unter die strafbaren Fälle rechnet! Diese Forderung liegt noch lange nicht bei den Todten, wie Dörpfeld a. a. O. S. 297 glaubt, muß aber entschieden bekämpft werden von jedem, der es mit der Schule gut meint. — Also keine Abschaffung der periodischen Berichte und Zeugnisse über die Führung der Lehrer, aber Säuberung derselben von allen Rubriken, gegen welche berechtigte Einwendungen gemacht werden können, und eine die Sicherstellung einer gerechten Beurtheilung möglichst fördernde Einrichtung. Wir scheuen nicht das Eingeständnis, daß die Sache der Lehrerzeugnisse noch in mehrfacher Hinsicht im Argen liegt. Es fehlt eine planmäßige, principielle Regelung derselben, deren Verabsäumung seitens der Schulverwaltungen nicht zu billigen ist.

An eine Abschaffung der Einzelzeugnisse für die Lehrer hat noch keiner denken

können; denn ihre Nothwendigkeit behufs der Anstellung, Beförderung und Dienstpolizei ist unbestritten. Die Prüfungsbehörden geben Qualificationszeugnisse nach gewißen Abstufungen; die Verwaltungsbehörden Definitorialzeugnisse nach längerer oder kürzerer Probezeit im Dienst, die in der Regel nicht über zwei bis drei Jahre dauert. In dieser Zeit kann aber über die Befähigung zur vollen umfangreichen Lehrerwirksamkeit noch nicht endgültig entschieden werden. Die Wahlcollegien, Schuldeputationen, vor allem die Behörden, denen die Anstellung und Beförderung der Lehrer obliegt, begnügen sich daher mit jenen Zeugnissen aus der Anfangszeit nicht, sie verlangen Zeugnisse über Berufstüchtigkeit in längerem Dienst. Bei der jetzt gebräuchlichen Stellenjägerei, die auch unter den Lehrern einzureißen droht, fast wie bei den Dienstboten, welche für ein Aufgeben ihrer Stellen oft keinen andern Grund anzugeben wissen, als den, „sich zu verändern" oder „sich zu verbessern" (nicht etwa „sich zu bessern"), ist die Zahl der Bewerber um gut bezahlte Stellen gar groß und die Schuldeputationen haben in der Regel eine große Menge von Zeugnissen zu prüfen, die aus allen Weltgegenden kommen, die aber von gar verschiedenem Werthe oft nur in der beigefügten Photographie das einzige wahre Bild des Petenten geben. Da lernt man den Werth erschöpfender Lehrerzeugnisse kennen. Jetzt ist es so weit gekommen: wer von den Bittstellern die meisten Zeugnisse beibringt, der wird in der Regel von vorn herein mit Mistrauen angesehen.

Das ist wohl das wenigste, was man verlangen kann, daß diese Zeugnisse mit Gewissenhaftigkeit, Unbefangenheit, Unparteilichkeit, Wahrheitsliebe, Genauigkeit ausgestellt sein sollen, wie jede feierliche versichernde Aussage, daß sie also nicht das Document einer Beurtheilung aus den letzten vier Wochen sind, nach augenblicklichen Stimmungen ausgestellt, nicht der Ausdruck einer Absicht, einen schlechten Lehrer los zu werden, „wegzuloben," nicht in doppelsinnigen Ausdrücken zur Bemäntelung gewißer Eigenschaften, mag dieselbe auch von Mitleid eingegeben sein, um von Documenten offenbarer Feigheit nicht zu reden; nicht unvollständig mit den beliebten Omissionen um des lieben Friedens willen. Sie sollen objectiv auf richtiger Grundlage wie subjectiv auf völliger Ueberzeugung beruhen. Solchem Verlangen muß die Behörde dadurch Ausdruck geben, daß sie Bestimmungen erläßt darüber, von wem und wie das Zeugnis ausgestellt werden soll, auch nach welchem Schema und auf Grund welcher Documente.

Eine Berechtigung zur Ertheilung solcher Zeugnisse würden wir nur einer bestimmten Behörde im Gesammtschulorganismus geben und zwar nicht der untersten Instanz. Dieser Instanz würden wir es ausdrücklich untersagen, solche Zeugnisse auszustellen, theils zur Abwendung jedes einseitigen Urtheils, theils zu ihrem eigenen Schutze gegen beliebige Anmuthungen. Es giebt manche Lehrer, namentlich der Elementarschule, welche es lieben, die augenblickliche Stimmung ihres oder ihrer Ortsvorgesetzten gegen sich dadurch zu erforschen, daß sie sich unter beliebigem Vorwande von denselben ein Zeugnis erbitten, sei's zur Selbstbespiegelung in ihren Vorzügen oder zur Reservirung für spätere Zeiten, wo ein weniger glimpfliches Zeugnis zu erwarten stehen könnte, oder zur Handhabe für sonstige Gelegenheiten. Man muß die Erwerbung solcher Zeugnisse auch etwas schwieriger machen. Nur die Mittelinstanz würden wir zur Ausstellung solcher Zeugnisse autorisiren, vorausgesetzt, daß dieselbe in den Besitz der dazu nöthigen Documente dienstlich gelangen kann. Je nach dem Zwecke der Zeugnisertheilung, z. B. behufs einer Disciplinaruntersuchung, könnte allerdings auch die Forderung gerechtfertigt erscheinen, das Zeugnis an die oberste Instanz zu senden zur eventuellen Bezeugung, daß es mit den dortigen Warnehmungen aus Autopsie der betreffenden Decernenten oder aus dienstpolizeilichen Berichten aus andern als Schulkreisen übereinstimme. Aber in der Regel soll diese oberste Instanz damit verschont bleiben und kann es unter der Bedingung, daß sich das Zeugnis durchaus auf die über die Dienstführung des betreffenden Lehrers geführten Personalacten gründe, an deren Fortführung auch die oberste Instanz mitwirkt (s. unten), eventuell auf einen letzten speciell zu diesem Behufe amtlich einzuziehenden Bericht der ersten Instanz. Es sind damit die richtigen Materialien zur Zeugnisausstellung gegeben, für welche, damit an der Vollständigkeit nie etwas fehle, ein festes Schema gegeben sein muß, das den Aussteller zwingt, sich über die Berufserfüllung des Zeugnisempfängers nach allen

Seiten zu verbreiten, ohne irgend welche Omissionen. Es mag sich die Ausführlichkeit, mit welcher die einzelnen Rubriken behandelt werden, nach dem Zwecke modificiren, für welchen das Zeugnis erbeten wird, und dieser Zweck sollte am Kopfe jeden Zeugnisses deutlich ausgedrückt sein; gänzlich unbeantwortet soll keine bleiben. Welche einzelnen Rubriken das Schema enthalten soll, bemißt sich nach der Dienstinstruction, auf welche der betreffende Lehrer in Pflicht genommen ist, auch nach der Lehrerkategorie, welcher er angehört. Hier vorläufig nur das eine, daß wir in den Zeugnissen zum Behufe der Anstellung und Beförderung auch für eine Rubrik äußere persönliche Erscheinung eintreten möchten, denn nicht jeder Bewerber um eine Stelle ist so ehrlich, wenn seine äußere Erscheinung auffällig, vielleicht gar eine Misgestalt ist, eine Photographie von sich beizulegen.

Wir verlangen, daß diese Einzelzeugnisse sich auf die Personalacten des betreffenden Lehrers stützen und unter persönlicher Verantwortlichkeit für ihre Uebereinstimmung mit denselben ausgestellt werden. Sie können nur für eine bestimmte Zeitfrist gültig sein und müßen in deutlichen Worten, nie in Zahlen oder Zeichen ausgedrückt werden. Ob sie verschlossen abgegeben werden sollen, das hängt von der Beschaffenheit der Einzelfälle ab. Im allgemeinen ist es nicht nöthig; denn da das Zeugnis nicht der Ausdruck der Warnehmung eines Einzelnen ist, so unterliegt der Ausstellende nicht so leicht den Versuchungen und Bedenklichkeiten, um deren willen es sonst geboten erscheint, versiegelte Zeugnisse zu fordern, denen allerdings im allgemeinen eine größere Glaubhaftigkeit inwohnt. — Wenn die Einzelzeugnisse sich auf die Personalacten des betreffenden Lehrers stützen sollen, so geht daraus hervor, daß wir deren Anlegung und gewissenhafte Fortführung für geboten erachten. Diese Pflicht überantworten wir der Mittelinstanz als der dazu geeignetsten Stelle. Ihr müßen die dazu nöthigen Notizen zugewiesen werden. Sie soll dieselben aus den periodischen Schulberichten der untern Instanz schöpfen, aus den Ergebnissen ihrer eigenen periodischen Visitationen und denjenigen der obern Instanz, aus amtlichen Mittheilungen anderer Behörden, auch aus der Mittheilung von dienstpolizeilichen Erkenntnissen. Sie ist die eigentliche Vertreterin des Lehrers und sucht die etwa verschiedenartig lautenden Urtheile unter sich zu vereinbaren, die lobenden und tadelnden an dem eigenen Maßstabe zu messen und auf das richtige Maß zurückzuführen. Unter den Berichten der unteren Instanz verstehen wir die Prüfungsberichte über den Befund der betreffenden Schule nach jeder unter der Leitung dieser Instanz abgehaltenen · vorgeschriebenen Prüfung, in der Regel jährlich einmal zu erstatten nach einem bestimmten Schema, das demjenigen der Personalacten unter Auslassung des hier Ueberflüßigen gleich ist. Sie können nach fünf- und zehnjähriger Wirksamkeit eines Lehrers an einer Stelle auf zwei- und dreijährige beschränkt werden. Ueber ältere Lehrer mögen noch längere Perioden der Berichterstattung festgesetzt werden, oder dieselbe kann ganz ausfallen. Grundsatz sei, daß die Bedeutung der Prädicate — nicht weniger als fünf: zwei über, zwei unter dem Mittelprädicat genügen — für die Leistungen vereinbart ist, in welchem Falle dem Gebrauch der Zahlen nichts im Wege steht, daß aber alle ethischen Urtheile über die Führung des Lehrers in Worten ausgedrückt, alle tadelnden auf bestimmte Thatsachen zurückgeführt werden unter der Bemerkung, ob die versuchte Remedur von Folgen begleitet gewesen sei, oder solche erwarten lasse. Es setzt also voraus, daß der Lehrer von jedem Tadel oder jeder ernstlichen Ausstellung Kenntnis erhalte. Denn nur so kann der Zweck erreicht werden, ihn von einem falschen Wege zu einem besseren zu führen. Der junge Lehrer ist kein fertiger Mensch. Ohne sittliche und wissenschaftliche Fortbildung bleibt er zurück. Zu dieser ihn zu veranlassen, nicht aber eine Annalistik der Ungezogenheiten zu geben, dazu soll der Jahresbericht unter anderem dienen, der damit eine erziehende Aufgabe erhält, von welcher freilich die junge Lehrerwelt der Jetztzeit wenig hören will. Die jeweilige Visitation durch die Mittelinstanz giebt die Gelegenheit, alle Urtheile der Unterinstanz in ihrer Richtigkeit festzustellen, eventuell kann dazu der Schulvorstand, der Schuldirigent, in besonderen Fällen auch ein aus Lehrern des Bezirks zu bildender Ehrenrath zugezogen werden. Württemberg hat neuerdings die Anwesenheit benachbarter Lehrer bei den Schulprüfungen zur Unterstützung des Inspicienten angeordnet. Das ist weiterer Ausbildung fähig. Nassau hat das schon

1819 gethan, „um bei manchen Schullehrern, welche sich selbst zu sehr genügen, die Selbstüberschätzung zu mindern, bei andern aber mehr Eifer für Dienst und Fortbildung zu erregen."

Für die Personal- und Dienstacten der Lehrer muß ein bestimmtes Schema vorgeschrieben sein. Es wird der Natur der Dinge nach für die verschiedenen Lehrerkategorien verschieden sein, je nachdem ihre Dienstinstructionen ihnen verschiedene Pflichten auferlegen. Wir begnügen uns damit, hier ein solches für die Volksschullehrer in Vorschlag zu bringen, wie wir es für das geeignetste halten würden. Die Einrichtung dieser Zeugnisse, welche eine Zusammenfassung aller periodischen sein sollen, hat alle berechtigten Anklagen gegen die letzteren zu vermeiden.

Dienstacten des Lehrers. I. Personalien. Ruf- und Zuname (wie ihn der Lehrer selbst schreibt) ... Sohn des (Name und Stand) ... wohnhaft zu ... geboren ... ten ... 18 ... zu ... Kgl. Amts ... Kreis ... Confession ... ist (war) verheirathet mit (Ruf- und Zuname), Tochter des (Name und Stand) wohnhaft zu ... 1) Familienverhältnisse (ob in zweiter Ehe, ob Witwer, wie viel Kinder von jeder Frau, ob solche versorgt sind oder nicht, ob er sonstige Verwandte bei sich hat u. s. w.). 2) Vermögensumstände. Etwaiger Privatbesitz des Lehrers resp. seiner Frau, soweit es notorisch nach dem Steuerkataster feststeht. 3) Vorbereitung zum Lehrerberuf: a. als Aspirant von ... bei ... b. als Seminarist in ... am ... entlassen mit dem Zeugnis (Gesammtnote) ..., zum Organisten- und Cantorendienste ... befähigt. c. Ergebnis der Wiederholungsprüfung. 4) Anstellung, provisorische und definitive. Datum des Amtsantritts und Austritts an jeder Stelle unter Angabe der dort bezogenen, eventuell später erhöhten decretmäßigen Gehaltssumme.

II. Charakteristik. 1) Körperbeschaffenheit und Gesundheitszustand. Ob groß oder klein, kräftig oder schwächlich, wohlgestaltet oder misgestaltet, mit gesunden Respirationsorganen, kurz alles, wonach die Verwendbarkeit für Schulen in rauheren Gegenden, für starke oder nur für schwache Schulen zu bemessen ist. 2) Befähigung für den Unterricht (die Censur wird nach 5 Abstufungen, sehr gut, gut, genügend, im ganzen genügend, ungenügend mit Zahlen eingetragen): a. in den einzelnen Lehrfächern der Schule: Religion ... Muttersprache ... Rechnen und Raumlehre ... Realien ... Singen ... Schreiben ... Zeichnen ... b. in Musik (auf welchen Instrumenten, ob gebildeter Sänger, Chordirigent von Sängervereinen, tüchtiger Organist) ... c. im Turnen ... d. in fremden Sprachen oder anderen Fächern ... e. in den Lehrfächern der allgemeinen Fortbildungsschule ... f. für die Pflege der Baumschule, der Bienen ... 3) Fleiß für die Schule (ob nicht durch Privatstundenertheilung, durch Landwirthschaft 2c. beeinträchtigt? ob er die vorgeschriebenen Mittel zur Fortbildung benutzt?), Pünktlichkeit im Schuldienst; Aufsicht über Reinlichkeit und Ordnung im Schullocal; 4) Wirksamkeit: a. als Lehrer und Erzieher im öffentlichen Schuldienst (ob der Schulordnung in allen Puncten entsprechend; Züchtigungsrecht; Beaufsichtigung der Schüler außerhalb des Schulgebäudes; Misbrauch der Schüler zu fremden Zwecken 2c.); b. als Cantor und Organist ... c. in Nebenämtern, soweit deren Annahme gestattet ist; welche bekleidet er? ... 5) Lebensführung nach Maßgabe der Instruction, auf welche der Lehrer verpflichtet ist (die Censuren sind hier nur mit Worten anzugeben und wenn tadelnd, auf Thatsachen zurückzuführen): a. als Glied seiner Kirche, ob den Vorschriften derselben so genügend, daß er als Vorbild seiner Schüler dastehen kann? ob intolerant gegen Andersgläubige? ob kirchlichen Vereinen von ausgesprochener Parteistellung gegen den Staat angehörig? b. als Staatsbürger, ob Mitglied von Vereinen mit feindseliger Parteinahme gegen die Regierung? ob an politischen Agitationen betheiligt? c. als Amtsgenosse gegen Vorgesetzte und Collegen: ob widerspenstig und ungehorsam, ob unverträglich; d. als Gatte und Familienvater: friedlicher und ehrbarer Hausstand, Muster in Zucht und Ordnung; Verträglichkeit mit Hausgenossen; Sparsamkeit; kein Wirthshausläufer, kein leichtsinniger Schuldenmacher; e. als Glied der Gemeinde: ohne Parteistellung; ohne Einmischung in Gemeindeangelegenheiten; 6) Qualification für: a. städtische oder ländliche Schulen ... b. mehr- oder einclassige Schulen ... c. Simultanschulen ... d. das Amt eines Oberlehrers, d. h. eines Dirigenten einer mehrclassigen Schule; e. für Aspirantenbildung ...

III. Dienstliche Personalacten. Belobungen und Bestrafungen, soweit solche schriftlich ertheilt sind von den verschiedenen Instanzen.

Wir denken uns die Sache nun so. Bei der ersten Anlage ist die Arbeit am größesten. Da ist die Hülfe des Lehrers, der Schulvorstände, der früheren Acten herbeizuziehen. Außerdem müßen von vornherein 2 Exemplare angelegt werden, da eines derselben für die oberste Instanz bestimmt ist. Zur Erleichterung empfiehlt es sich, die Anlegung der Personalacten auf die Lehrer zu beschränken, welche im Dienstalter von 1 bis 20 Jahren stehen, und die successive Vervollständigung auf das gesammte Personal der Zeit zu überlassen. Bei der Fortführung ist die Sache leichter. Die Mittelinstanz vergleicht die Urtheile der eingegangenen Schulberichte mit den in den Personalacten eingetragenen: wo erhebliche Abweichungen auftreten, werden dieselben erst eingetragen, wenn ihre Richtigkeit bei der nächsten amtlichen Revision ermittelt und festgestellt worden ist. Daß solches geschehen, hat der Bezirksschulinspector der obersten Instanz bei seinem periodischen Berichte, in erheblichen Fällen durch Specialbericht anzuzeigen. Hat dieselbe bei ihren eigenen Revisionen, die nur mit den Personalacten in der Hand vorgenommen werden sollten, erheblich abweichende Urtheile gewonnen, so werden dieselben nach Vereinbarung mit dem der Revision jederzeit anwohnenden Schulinspector gleichfalls eingetragen. Bei jeder Versetzung des Lehrers in einen andern Bezirk sendet sein bisheriger Schulinspector das in seinen Händen befindliche Exemplar der betreffenden Personalacten an den neuen Bezirksschulinspector durch Vermittlung der obersten Instanz, die dabei Gelegenheit erhält, die Uebereinstimmung desselben mit ihrem Exemplar zu constatiren.

Wir haben den Personalacten den Zweck gegeben, die Grundlage für die Einzelzeugnisse zu bilden, auf deren gewissenhafte Ausstellung nicht allein der Lehrer, sondern auch die Schulgemeinde rechnen muß. Die Bedingung einer solchen ist eine Charakteristik des ganzen Menschen in allen den Beziehungen, welche von Einfluß auf die Ausübung des Lehrerberufs sind. Sagt man, der Versuch, gewißermaßen den ganzen Menschen in allen seinen Beziehungen zu Familie, Kirche, Staat, Gemeinde, actenmäßig zu fixiren, habe ein verletzendes Eindringen in persönliche und Familienverhältnisse zur nothwendigen Folge, so bestreiten wir das. Es kommt nur auf die Ausführung an. Man sorge nur für tüchtige Schulbehörden; sie werden nicht „in den Krümeln suchen," sondern wissen, worauf es ankommt, und den Lehrer von der wohlgemeinten Absicht aller Fragen zu überzeugen wissen; dazu passen allerdings keine steifleinenen pedantischen Bureaukraten, die überhaupt für die Stelle sich nicht eignen. Nur wenn die Erkundigung unnöthig wäre, könnte sie an sich verletzen. Hält man eine der obigen Rubriken für zwecklos, so streiche man sie, doch rathen wir zur Vorsicht; manches erscheint dem Anfänger überflüßig, dessen Nothwendigkeit dem alten Praktiker unzweifelhaft ist. Wir haben durch Beifügung einzelner Fragen am betreffenden Orte andeuten wollen, weshalb die Rubriken uns nöthig erscheinen, verwahren uns aber ausdrücklich, als wenn diese Fragen Theile des Schemas wären, also stets alle beantwortet werden sollten. Es ist nicht unbefugte Neugierde, die Frage nach den Vermögensumständen des Lehrers, so lange die Zeit noch nicht erschienen ist, wo jede Schulstelle ihren Mann ernährt, so lange der allgemeinen Noth der Lehrer durch periodische Unterstützungen seitens des Staates gewehrt werden muß, deren Vertheilung, wie wir meinen, nicht so nach der Würdigkeit, am wenigsten nach der politischen und kirchlichen Haltung, sondern nach der äußeren Noth vor sich gehen sollte. — Es ist nicht unbefugte Neugierde, die Frage nach der Lebensführung des Lehrers als Glied seiner Kirche. Eine ihrer Aufgabe bewußte Schulbehörde wird es stets für ihre Pflicht halten, dahin zu streben, daß Pfarrer und Schulmeister in Einigkeit zusammenstehen. Dazu ist vor allem erforderlich, daß dieselben in ihrer kirchlichen Richtung nicht zu sehr divergiren. Man darf keinen orthodoxen Lehrer mit einem rationalistischen Geistlichen zusammenspannen und umgekehrt. Eine Gemeinde, die zu ihrem Geistlichen steht, will deshalb auch diesen Punct in dem Zeugnis des auf die Wahl gebrachten Lehrers berücksichtigt sehen. — Hält ein Schulregiment es für unnöthig, auf die Stellung des Lehrers zu dem herrschenden Regierungssystem zu achten, so mag es danach seine Aufsichtsorgane instruiren, die Rubrik ist damit dennoch nicht überflüßig. Die Ansprache des Oberkirchenraths an die evangelische Geistlichkeit aus 1863 in

Betreff des politischen Verhaltens ist in Stiehls Centralblatt 1863 S. 92 abgedruckt, dort auch S. 641 das Erkenntnis des Obertribunals, wonach die Betheiligung an öffentlichen Demonstrationen und Agitationen gegen die Regierung für Verletzung der Amtspflicht anzusehen sei. Daß der Lehrer durch diese Rubrik an alles dieses erinnert werde, wer vermag das zu misbilligen? Man verlangt ja vom Lehrer nichts, als was man von jedem öffentlichen Diener verlangt. Eine der Staatsregierung feindselige Parteistellung paßt für den Lehrer nicht, überhaupt keine engbegrenzte politische Parteistellung. Das hat schon Diesterweg 1849 in den Rhein. Blättern S. 43 den Lehrern zugerufen. Allen Verbindungen, die wirkliche Parteizwecke verfolgen, soll der Lehrer billig ferne bleiben. Sein Beruf liegt auf dem rein menschlichen Gebiete, wo von keiner Partei die Rede ist. Jede Parteinahme führt ihn zur Gegnerschaft der entgegenstehenden Partei und bringt Zwiespalt in sein Thun. Der Standpunct über oder außer den Parteien ist dem Lehrer nie nöthiger, als in einer durch Parteiungen auf dem politischen, religiösen, socialen Gebiete zerrissenen Zeit. Da soll er sich auf seine Arena zurückziehen, auf die Erziehung seiner Schüler zu gottesfürchtigen, Wahrheit und Recht liebenden Menschen und zu brauchbaren Mitgliedern der bürgerlichen Gesellschaft. Das soll er auch den Parteiungen in der Einzelgemeinde gegenüber, die so recht dazu angethan sind, seine Wirksamkeit in der Schule zu lähmen, seine Stellung in der Gemeinde zu erschüttern. Hält er diesen Standpunct fest, so kann er zu gegebener Zeit auch etwaigen unbilligen Forderungen seiner Vorgesetzten, als politischer und kirchlicher Parteimann zu wirken, eine entschiedene Weigerung entgegensetzen. — Es ist kein unbefugtes Eindringen in Familienverhältnisse, wenn nach dem Geburtsort und den Eltern der Frau gefragt wird: denn in der Regel taugt es nicht, den Lehrer an den Ort zu setzen, wo ihn die Sippe der Frau vorweg in Beschlag nimmt, auch dahin nicht, wo seine Verwandten Gemeindeämter bekleiden. Und soll die Unverträglichkeit mit Collegen, auch mit Hausgenossen nicht von Einfluß sein, wenn sich der Lehrer für eine Schule meldet, an welcher er mit Collegen in Einigkeit zusammenwirken, vielleicht mit ihnen unter demselben Dache wohnen soll? Auch hier heißt es, besser vorbeugen als hineinfallen lassen und dann zur Strafe versetzen wegen fortdauernden Zankes und Streites der Lehrer und ihrer Weiber.

Wir gehen zu dem weiteren Vorwurf über, daß unsere Einrichtung der Personalacten geeignet sei, unrichtige Urtheile hervorzurufen; denn wie das photographische Bild eines Menschen nur wenige Jahre die Treue bewahre, so berge die actenmäßige Charakteristik die Gefahr in sich, daß nach wenigen Jahren daraus Folgerungen gezogen würden, welche in der Wirklichkeit keine Begründung fänden. Dieser Einwand wäre nur treffend, wenn die Personalacten nicht fortgeführt würden; aber eben diese Fortführung sichert gegen jene Gefahr, indem die Eintragungen späterer Jahre die der früheren rectificiren oder bestätigen, das zu gewinnende Bild vom Lehrer also immer treuer werden muß. Ohnehin läßt sich ja festsetzen, daß nach einer bestimmten Periode frühere Tadel ihre Wirkung verlieren, wenn der Lehrer seit deren Ertheilung keinen gegründeten Anlaß zu disciplinarischem Einschreiten gegeben hat. So ist's z. B. im kgl. sächsischen Volksschulgesetz vom 26. April 1873 §. 23 bestimmt.

Am wenigsten aber können wir zugeben, daß die in den Personalacten verzeichnete, auf langjährige Beobachtung gegründete Charakteristik des Lehrers durch persönliche Kenntnisnahme des Schulraths ersetzt werden könne, und daß es vorzüglich auf diese ankomme. Der Männer sind überhaupt wenige, welche durch Selbsthören und Selbstsehen sich leicht ein richtiges Urtheil bilden. Aber gesetzt der Schulrath sei ein solcher, wie bald läßt sich denn eine ausreichende Kenntnis von allen Lehrern in einem großen Bezirke gewinnen? Ohnehin hat er in der Regel für die ersten Jahre genug mit seiner eigenen Orientirung zu thun. Mit jedem neuen Jahre lernt er die Schwächen eher ertragen, die Vorzüge eher herausfinden, lernt er die eigentliche Schularbeit besser würdigen, wird seine Beurtheilung der Leistungen eine gerechtere, gesteht er sich auch wohl die Misgriffe ein, die er früher gemacht, und erinnert er sich mit Erröthen mancher von ihm früher gefällten einseitigen Urtheile. Und auf derartige Urtheile soll es vorzüglich ankommen? Sie sollen durch Visitationen gewonnen werden. Wenn die von einer solchen herrührende Personalkenntnis nur nicht so oft trügerisch, unrichtig und einseitig wäre! Es müßen also mehrere folgen. Da kommen wir auf das Capitel

von der Schädlichkeit der fortwährend auf einander folgenden Inspectionen und Visitationen, durch welche die ruhige Schularbeit so oft eine empfindliche Störung erleidet und so Lehrer wie Unter- und Mittelinstanz der Schulbehörde verdrießlich gemacht werden. Im Volksmund heißen sie Diätenjägereien. Und was kann denn durch die Visitation erkannt werden? Die Lehrmethode, das Lehrgeschick, der Fleiß in der Schularbeit, der Takt in der Disciplin, die äußere Haltung, und alles dieses nur unter der Voraussetzung, daß die Visitation nicht etwa eine vorher kund gegebene oder kund gewordene sei. Das aber sind doch nicht die einzigen Puncte, auf welche es bei der Beurtheilung eines Lehrers ankommen darf. In allen sonstigen Puncten ist der Visitator wieder auf andere Quellen angewiesen. Welche können das sein? doch nicht etwa die öffentliche Meinung, das Urtheil des Publicums über die Schule und ihre einzelnen Lehrer? Wehe beiden, wollte derselben ein großes Gewicht beigelegt werden. Oder geheime Einflüsterungen und Anbringungen, die von allen Seiten sich zur Geltung zu bringen suchen? Das wäre noch schlimmer und gewiß viel schlimmer als Urtheile in den Conduitenlisten, für welche der Aussteller verantwortlich ist. Also wird die Localschulbehörde um ihr Urtheil befragt werden. Trägt denn aber das geheime mündliche Wort, oft von augenblicklicher Stimmung abhängig, eine größere Bürgschaft der Wahrheit und Unparteilichkeit in sich als das schriftliche, erst nach reiflicher Prüfung und unter der vollen Wucht der Verantwortlichkeit niedergeschrieben. Die Zunge dürfte öfters viel schärfer und spitzer sein, als es die Feder war. Und doch sind die Lehrer, wenn ihre nächst vorgesetzte Behörde zum Urtheil aufgefordert wird, in der Regel noch immer besser daran, als wenn die Beurtheilung ihrer Dienstführung ausschließlich abhängt von der Revision eines keineswegs infalliblen Schulraths und von dem guten Gedächtnis desselben. Denn wollte er seine gewonnenen Urtheile in den Acten schriftlich irgendwo niederlegen, so wäre das ja wieder ein verpöntes geheimes periodisches Zeugnis. So ist denn jeder neue Schulrath von vornherein völlig rathlos bei der Ausübung derjenigen Pflicht, die sicherlich zu den vornehmsten seines Amtes gehört, den richtigen Mann überall an die richtige Stelle zu bringen und für ein geregeltes Avancement der Lehrer nach Würdigkeit und Tüchtigkeit neben dem Dienstalter einzutreten. Er ist auch später unsicher dabei, wenn er sich nicht auf gründlich geführte Personalacten stützen kann, und es ist begreiflich, daß er's dann eben gehen läßt, wie es gehen will, und sich seiner Pflicht bereitwilligst dadurch entledigt, daß er den Gemeinden ein unbedingtes Vorschlagsrecht einräumt und damit die Verantwortlichkeit für die getroffene Wahl von sich ablehnt. Persönliche Kenntnis im Anschluß an genaue aus periodischen Berichten geschöpfte Personalacten muß verlangt werden; soll eines von beiden fehlen, so ist die erstere fast eher entbehrlich als die letzteren.

Nach unserer Meinung also kann eine gute Schulverwaltung der Conduitenlisten, d. h. der periodischen Lehrerzeugnisse, nicht entbehren, so lange dieselbe ihren Einfluß auf die Besetzung der Schulstellen mit tüchtigen Lehrern unter Bevorzugung der tüchtigsten im Avancement zur Geltung bringen will, so lange sie ein Eingreifen zu rechter Zeit, um die strauchelnden Lehrer wieder auf die rechte Bahn zu bringen, dem nackten Strafverfahren vorzieht, so lange sie auf Gründung und Erhaltung eines tüchtigen Lehrstandes Gewicht legt und einen Unterschied der Tüchtigkeit in demselben anerkennt und zum Maßstabe der Beförderung macht. Sie hat nur für eine Einrichtung derselben zu sorgen, welche nicht zum Aergernis und zur Quälerei der Lehrer und Behörden gereicht, vielmehr ausschließlich den Zweck verfolgt, den Lehrern und Gemeinden einen wirklichen Schutz gegen Ungerechtigkeit zu gewähren. Schließlich sei auch unvergessen, daß die Oberbehörde gerade in den periodischen Berichten über die Schulanstalten einschließlich der Conduitenlisten einen Gradmesser der Tüchtigkeit derjenigen Leute erhält, aus denen sie die Mittelbehörden rekrutiren muß.

**Zögling.** Dieser Name hat, streng genommen, seinen Platz weder innerhalb der Familie, noch innerhalb der Schule; dem Vater ist der Knabe mehr, als ein Zögling, er ist sein Kind; dem Schullehrer ist er weniger, er ist nur Schüler. Zögling ist ein Individuum, dessen ganze Erziehung nach der sittlichen wie nach der didaktischen Seite, wenigstens für eine bestimmte Zeitdauer der Erzieher oder die Erzieherin — sei es in einem Institut, sei es als Hofmeister oder Gouvernante — übernommen hat. — Wie nun der Erzieher in den verschiedenen Formen, die seine Berufsthätigkeit in unserem

öffentlichen und Privatleben angenommen hat, den Zögling zu behandeln habe: diese Frage ist bereits in anderweitigen Artikeln unseres Handbuchs zur Besprechung gekommen. Hier ist die Frage umgekehrt diese: Wie stellt sich der Zögling seiner Natur gemäß dem Erzieher gegenüber? wie behandelt er diesen? woraus sich freilich schließlich doch auch wieder Regeln für den Erzieher selbst ergeben.

1. Es giebt passive Naturen, die unbedingt und ohne Reaction alles mit sich anfangen, sich zu allem bestimmen lassen. Was sie lernen sollen, das lernen sie, ohne zu fragen: cui bono? Was man aus ihnen machen, welchen Lebensberuf man ihnen anweisen will, sie sinds zufrieden. Solche absolute Lenksamkeit und Widerstandslosigkeit ist in der Regel keine erfreuliche Erscheinung; es fehlt an allem eigenen Antrieb, an Energie des Willens; und wenn auch, was zu thun befohlen ist, unweigerlich und mit einer Art Gewissenhaftigkeit vollzogen wird, so steckt hinter diesem Gehorsam doch eine Trägheit und Bequemlichkeit, die sich durch andere hauptsächlich darum leicht bestimmen läßt, weil es Mühe macht, sich selbst zu bestimmen. So lange dergleichen gute Seelen unter des Erziehers Leitung stehen, geht alles gut; aber es darf sonach um so weniger dem Zufall überlassen werden, in welche Hände sie gerathen; fehlen die nöthigen Impulse zum Guten, so bleiben die zum Bösen um so weniger aus. Wirkt aber auch die Umgebung nicht nachtheilig ein, setzt sich sogar durch die Gewöhnung allmählich ein festerer Kern des Wollens und Nichtwollens an, so wird doch nie eine selbständige, kräftige Thätigkeit von solchen Menschen zu erwarten sein. — Es kann aber jene Passivität im Zögling auch eine edlere Ursache haben. Er sieht zu seinem Erzieher mit einem Respect auf, der nicht bloß der amtlichen Auctorität, sondern der Person, dem Wissen und dem Charakter desselben gilt, also wesentlich ein inniges, tiefes Vertrauen ist. Diejenigen Gemüther, denen dies gerade ein absolutes Bedürfnis ist, die sich unglücklich fühlen, wenn sie niemand haben, dem sie ein solches Vertrauen schenken können, oder wenn dieses ihr Vertrauen vielleicht getäuscht worden ist, — solche Gemüther sind wahrlich von edelster Art. Wie sehr gerade dieser Zug im Kindesherzen — wir können sagen: dieser weibliche Zug, der auch dem unverdorbenen Knaben wohl ansteht, die psychologische Voraussetzung für alle Religiosität ist, sei hier nur angedeutet. Gerade deshalb aber weil jene Hingebung sich unter richtiger Leitung mit der Zeit Gott zuwenden, also zur Frömmigkeit werden wird, ist nicht zu fürchten, daß sie in Passivität verharren möchte; ihre Energie wird sich seiner Zeit schon offenbaren, sobald es sich um Abwehr dessen handelt, was die Pietät zu verletzen, das Heilige anzutasten droht.

2. Auf der Gegenseite stehen schon in der Jugendwelt solche Naturen, die, aus härterem Stoff gebildet, von kräftigeren Impulsen bewegt, auch ohne daß ein böser Wille sich damit verbände, doch sich der Welt im allgemeinen, im besondern aber dem Erzieher gegenüber auf dem Kriegsfuß glauben, die gegen jeden Zwang, gegen jede Hemmung durch einen fremden Willen sich zum Widerstand gereizt fühlen und darum kein Mittel unversucht lassen, die Sphäre ihres eigenen Beliebens zu erweitern. Es sind das, wie gesagt, keineswegs schon deshalb böse Buben, unbändige Bursche; aus solchem Material bilden sich oft hernach die tüchtigsten Männer. Der Erzieher aber hat desto mehr die Aufgabe, während sie ihm gegenüber sich gleichsam ausdehnen wollen, nun nicht etwa unnöthig, willkürlich oder gar auf verletzende Weise in ihre Freiheit einzugreifen, wodurch er sie ja nur in der Meinung bestärken würde, daß sie Recht haben, sich gegen ihn zu wehren, wohl aber mit unerbittlicher, doch ruhiger Consequenz sich selbst und die von ihm rechtmäßig geforderte Ordnung aufrecht zu halten. Merken solche Jungen, daß sie der männlichen Festigkeit gegenüber nichts gewinnen, so lernen sie darein sich fügen und sind hernach als Männer dankbar dafür, daß ihnen einst Männer gegenüberstanden. Nicht selten aber tritt, namentlich im Anfang des Zusammenseins mit dem Erzieher, jene Reaction des Eigenwillens nicht handgreiflich hervor, der Zögling sucht vielmehr mit einer ihm kaum bewußten Diplomatie herauszubekommen, an welcher Seite der Erzieher schwach sein könnte, um dann hiernach mit den Versuchen der Emancipation sich zu richten. Hierüber hat sich Jeremias Gotthelf in „Schulmeisters Leiden und Freuden“ (II. S. 4 ff.) so treffend geäußert, daß wir am besten ihn selbst reden lassen: „Bei den Kindern herrscht Schlauheit, sie fühlen sich die Schwächeren, darum lauschen sie auf die schwachen Seiten des Stär-

keren, um durch sie Meister zu werden. Zu diesem Auffassen der schwachen Seiten treibt sie eine Art Instinct, und selten wird ein Kind ein Jahr alt, ohne der Eltern schwache Seiten zu kennen und benutzen zu können. Mit dem gleichen Instinct fassen sie jede neue Erscheinung auf, die in ihr Kinderleben tritt, und fassen ihre Eigenthümlichkeit meist weit schärfer auf, als ältere Leute, denen das eigene Ich, vorgefaßte Meinungen, gehegte Absichten und hundert Gegenstände die Augen blenden. Nun tritt nicht bald etwas wichtigeres in der Kinder Leben hinein, als ein Lehrer, bei dem sie einen bedeutenden Theil ihrer Zeit zubringen, der als Oberer Wohl und Wehe zufügen kann. Wie sie nun dem Lehrer seine Macht nehmen, ihn entwaffnen, lähmen, täuschen, ihm trotzen können, das ist der Kinder Augenmerk. Sie beobachten die ersten Tage gar manierlich, allmählich strecken sie ihre Fühlhörner aus, immer weiter und weiter; stoßen sie an, so versuchen sie es auf andere Weise, bis sie wissen, woran sie sind, und das alles selten mit Bewußtsein, sondern instinctmäßig. Wehe nun dem Lehrer, wenn er bewußtlos ist, wenn er, wie Obere es so gerne zu thun pflegen, vor lauter Oberherrlichkeit nichts anderes sieht, als eben diese, wenn er dieses Tasten der Kinder nicht fühlt und ihm nicht zu begegnen weiß mit Liebe und Ernst."

Noch schlimmer ist es, wenn der Zögling schon zum voraus den Erzieher, wer er auch sein mag, als Feind betrachtet. Diese Stellung, die alle erzieherische Einwirkung schlechthin lähmt, nehmen am häufigsten solche Bursche ein, die schon selber so verdorben sind, daß sie, jeden nach ihrem eigenen Maßstab messend, keinem Menschen mehr etwas gutes zutrauen; wie manchmal ein Institut oder ganz besonders häufig ein Privatpädagog solche Individuen in Pflege bekommt, die sonst nirgends gutgethan, und die durch ihre früheren Erlebnisse vollends jede Fähigkeit, durch Liebe und Ernst gebessert zu werden, verloren haben. Dem Ernst setzen sie ihre halsstarrige Bosheit, der Liebe ihren Hohn entgegen. — Möglich ist es aber auch, daß solche Jungen entweder selber denken oder gar von Haus aus auf die Ansicht geführt werden, der Erzieher suche und habe ja nur seinen Vortheil an ihnen, er lebe von ihrem Geld, müße also an ihrer werthen Gegenwart froh sein. Oder sieht der Zögling, sei er der Sohn eines Grafen oder eines reichen Bauern, auf den Erzieher einfach deswegen herab, weil er ihn für ein jedenfalls untergeordnetes Subject, wo nicht für einen armen Schlucker hält, dem eigentlich nur so pro forma, keineswegs im Ernst, eine Auctorität über ihn eingeräumt sei. Wie schwer solcher Widerstand zu überwinden ist, liegt auf der Hand; wenn die Eltern selbst in solchen heillosen Meinungen befangen sind, so tragen sie die Schuld, daß alle Erziehungsversuche mislingen; die bittere Frucht ihrer Thorheit bekommen sie selber zu seiner Zeit zu kosten. Der Erzieher kann, so lange sich ein solches Band nicht lösen läßt, nichts thun, als seine Würde behaupten und seine Tüchtigkeit mit der That beweisen; die christliche Weisheit wird sich in diesem Fall namentlich darin erproben, daß er selbst gegen ein so wenig erfreuliches Individuum keinen persönlichen Haß oder Widerwillen in sich aufkommen läßt; je geneigter der Zögling ist, Böses von ihm zu denken, um so mehr ist es die Aufgabe des Erziehers, auch nicht den Schein eines Rechtes zu einem Vorwurf wegen Härte, ungleicher Behandlung, falschen Verdachtes u. dgl. auf sich kommen zu lassen.

**Zucht** als Zustand bedeutet die Angemessenheit des persönlichen Lebens an das Gesetz. Als Thätigkeit aufgefaßt ist sie die folgerichtige und gleichmäßige Anwendung des Gesetzes auf den Willen der Persönlichkeit zum Zweck ihrer sittlichen Vervollkommnung. Es ergiebt sich schon aus dieser Begriffsbestimmung, daß Zucht vorzugsweise ein Element des alttestamentlichen Lebens ist, wie denn auch die Weisheit des Alten Bundes ihr in den Sprüchwörtern ein ausgezeichnetes Denkmal gestiftet hat. Sie erscheint dort als die Zwillingsschwester der Weisheit (vgl. c. 1, 2. 7. c. 8, 10 vgl. mit c. 2, 4 u. oft) mit der besonderen Nebenbedeutung, daß sie vor allem in der Keuschheit und in würdigem Anstande des Benehmens überhaupt sich ausspricht (s. c. 2, 10 ff. vgl. mit c. 5. 6, 23 ff. 7, 4 ff. 8, 32 u. s. f.), was sich in dem Ausdruck: Unzucht als dem Gegentheile der Zucht, wie in dem Eigenschaftsworte „züchtig" bis heute erhalten hat. Das hebräische Wort (musar) drückt noch viel bestimmter als das deutsche, das Luther gewählt hat, den Begriff der strengen Handhabung des Gesetzes aus, sofern das Stammwort jasar strafen bedeutet. Das deutsche Wort entspricht mehr dem griechischen παιδεύειν, wörtlich: kinden, d. h. zum

kindlichen Wesen heranbilden — sofern in dem Ausdrucke: ziehen wie in dem griechischen Worte der Hinweis auf ein zu erreichendes Ziel gegeben ist, in der griechischen Sprache concreter, aber auch beschränkter, im Deutschen allgemeiner, ebendamit aber auch für umfassendere und höhere Beziehungen leichter anwendbar. Während daher mit dem neutestamentlichen παιδεύειν und παιδεία die schöne Idee der Kindschaft Gottes in Christo unmittelbar aus dem alttestamentlichen „Strafen" sich entwickelt, und in dieser Form der „Zucht" ihre Stelle auf dem Boden des Evangeliums gesichert ist (Eph. 6, 4), die „Besonnenheit" dagegen oder wie nun das Wort σωφροσύνη am besten deutsch gegeben wird, bei dem Weibe 1. Tim. 2, 9. 15. den alttestamentlichen Gedanken der Zucht = Keuschheit und Anstand — mehr hervortreten läßt, so hat die deutsche Bezeichnung den Vortheil, daß sie in allen möglichen Verhältnissen gleichmäßig anwendbar ist, auf das Kind, das Haus, die Schule, das Heer und die Kirche, nur daß das Ziel, zu welchem die Persönlichkeit „gezogen" wird, jedesmal erst ergänzt werden muß, im übrigen aber die Einzelpersönlichkeit und die Gesammtpersönlichkeit (Gemeinde, Volk, Welt) gleichmäßig unter den Begriff des Gezogenwerdens fällt. Das höchste Ziel ist natürlicherweise bei allem, was Zucht heißt — Gott. Das Gezogenwerden zu Ihm (vgl. Eph. 6, 4 Zucht und Ermahnung zum Herrn, wörtlich: des Herrn) ist der Inhalt aller wahren Zucht. Alle wahre Zucht ist ein Zug des Vaters zum Sohne, und jedes echte Gesetz ein Zuchtmeister auf Christum (Joh. 6, 44. Gal. 3, 24). An gegenwärtiger Stelle fassen wir Zucht hauptsächlich als einen Begriff aus dem Gebiete des Haus- und Schullebens, als Bestandtheil des Thuns, durch welches der unmündige Mensch zur sittlichen Vollkommenheit geleitet werden soll. Als solcher beginnt sie mit dem Leben selbst. Der Säugling braucht und empfängt Zucht. Ob die Mutter das Kind bei jeder Aeußerung seines Unbehagens aus der Wiege nimmt und dem frühe noch ganz unbewußt wirkenden Eigenwillen sich dienstbar macht, oder ob sie es daran gewöhnt, zuweilen auch allein zu sein und eine minder behagliche Empfindung zu ertragen, das sind bereits Fragen der Zucht und niemand zweifelt an der Bedeutung dieser ersten Anwendung derselben. Sie besteht demnach auf ihrer ersten Stufe nicht aus Belehrung, sondern ist reine That, Machtäußerung, Beugung des sich entwickelnden Willens unter einen fremden Willen. Sie bleibt das auch für immer. Wenn der Einzelwille nicht mehr überlegen genug ist, um den Einzelwillen zu beugen und zu brechen, so tritt der Wille des Ganzen, des Volkes, der Kirche 2c. ein und hinter und über allen diesen sei es rechtmäßigen oder ungerechten, erfolgreichen oder ohnmächtigen Aeußerungen eines erziehenden Willens steht der absolute Wille, der die Welt regiert und das Böse dadurch vernichtet, daß er es zu fördern scheint, indem er ihm stufenweise freieren Spielraum gewährt bis zur endlichen Selbstzerstörung.

Der Gegenstand der Zucht ist der sittliche Wille in der Ungleichmäßigkeit, Schwäche und Verkehrtheit seiner Lebensäußerungen. Der Wille des Kindes muß gebrochen werden, d. h. es muß lernen, nicht sich selbst, sondern einem andern zu folgen. Daß eine solche Nothwendigkeit vorliegt, ist ein Beweis von der angeborenen Verderbnis des menschlichen Wesens. Anders würde es nicht zu einem Brechen des Willens kommen müßen, sondern nur zum Verknüpfen desselben mit dem stärkeren und besseren Willen; der letztere würde den ersteren an sich ziehen, wie der Magnet das Eisen. Das Individuum ist in seiner ursprünglichen Beschaffenheit nicht nur dem höchsten Gesetze nicht entsprechend, sondern auch der Selbstgewöhnung an das sittliche Ideal nicht fähig und statt dessen von einem eigenthümlichen Gesetze regiert, das mit dem Gesetze des Guten im Widerspruche steht. Wäre keine Sünde, so bedürfte es keiner Zucht. Die Nothwendigkeit derselben schon auf der ersten Lebensstufe und ihre unleugbare Wirksamkeit noch in dem Umkreise des unbewußten geistigen Daseins ist einer der handgreiflichsten Belege für die Wahrheit der Lehre von der Erbsünde.

In der Schule speciell geht Zucht vor Unterricht. Fester steht kein Satz in der Pädagogik, als daß Kinder zuerst gezogen sein müßen, ehe sie unterrichtet werden können. Es giebt wohl eine Zucht ohne Lehre, wie wir oben gesehen, aber keine Lehre ohne Zucht. Jeder Unterricht beginnt mit einer Willenshandlung von Seiten des Lehrers und von Seiten des Schülers, und jeder einzelne Theil des Unterrichts setzt die Erneuerung dieser Willenshandlung voraus, und je höher der Grad

der Zucht, desto sicherer der allseitige Erfolg des Unterrichts. Man hat die Bedeutung dieses Elementes in der Schule neuerdings mehrfach verkannt und dem Lernen an und für sich einen Einfluß auf die Sittlichkeit zugeschrieben, womit es darauf hinauskäme, daß Unterricht vor der Zucht gienge. Es ist dies aber psychologisch unrichtig gedacht. Das Lernen an und für sich hat mit der Sittlichkeit nichts zu thun. Es kommt auf das Ziel des Lernens an. Lernt ein Mensch, um zur Erkenntnis der Wahrheit zu gelangen, so lernt er in der Absicht, diejenige Stufe des Geisteslebens zu erreichen, auf welcher sittliche und intellectuelle Vollkommenheit zusammentrifft. Bewußt oder unbewußt strebt er nach der absoluten Wahrheit und dies ist sittliches Streben. Lernt man aber, um eine Summe von Kenntnissen für materielle Zwecke sich anzueignen, so kann dem Lernen eine sittliche Bedeutung nur in ganz untergeordnetem Sinne zugeschrieben werden. In dem Grade, in welchem das Lehr- und Lerngeschäft jenen materiellen Gesichtspunct mehr hervorkehrt, nimmt die Kraft der Zucht bei demselben ab; jeder Steigerung der Lernthätigkeit entspricht dann ein Sinken der Sittlichkeit und das Ende ist, daß man mit all dem Aufwande von Methodik und Fleiß, wie Wellington sagte, nur raffinirte Teufel erzieht, mindestens aber der vollendeten Barbarei auch auf dem intellectuellen Gebiete in die Hände arbeitet. Wir schweigen davon, daß man ja auch für böse Zwecke lernen kann. Wir bleiben also dabei: Lernen an und für sich ist nicht Zucht, ist noch nicht sittliches Streben, sondern zum Lernen gehört Zucht.

Danach richten sich auch die Mittel der Zucht. Zucht ist, wie gesagt, in erster Linie nicht Wort, sondern That, und wenn sie in Worten sich darstellt, nicht Lehre, sondern Befehl. In richtigem Fortschritte der Entfaltung der Persönlichkeit folgend oder vielmehr ihr vorangehend wendet sie allerdings, sobald der persönliche Geist des Gedankens und der bewußten Selbstbestimmung fähig ist, das Wort an und fügt zu dem Befehl, wo es zweckdienlich erscheint, die Erläuterung und Begründung desselben, jedoch keineswegs darum, weil die Handlung des Kindes erst in dem Grade wahrhaft sittlich würde, in welchem sie aus der freien Einsicht in die Berechtigung des Erziehers 2c. zu seinem befehlenden Auftreten entspringt, sondern lediglich darum, weil auf diesem Wege das Kind gewöhnt werden muß, Selbstzucht zu üben, beziehungsweise die Zucht Gottes zu verstehen und sich ihr auch da, wo es dieselbe nicht versteht, zu unterwerfen. Die bloße Geberde, das Erscheinen der Person, welche über andere gesetzt ist, ihre ausdrucksvolle Haltung muß auch den gebildetsten, freiesten Menschen gegenüber die Wirkung haben, ihren Willen zu beugen. Das geht dann keineswegs durch die Ueberlegung hindurch; dies Auftreten der gebietenden Persönlichkeit ist nicht bloßes Symbol empfangener Lehren, die dadurch ins Gedächtnis gerufen würden, sondern es ist eben das Ueberwiegen des stärkeren und edleren Willens über den — vergleichsweise wenigstens — geringeren und minder vollkommenen Willen. Die Berührung ist ganz unmittelbar, geht von Person zu Person, nicht von Verstand zu Verstand. Darum ist aber auch die edle Weiblichkeit eine ziehende, züchtigende Macht im Menschenleben; die bloße Gegenwart einer würdigen Frau, deren Erscheinung und Haltung den Geist der reinen Sittlichkeit offenbart, ist eine Schranke für die zügellose Sitte eines stärkeren Geschlechtes. Sanftmuth, Zartheit, Anmuth, Schönheit, wenn letztere eben selbst mit Zucht verbunden ist, wirken reinigend und sittlich kräftigend auf das Gemüth des Menschen. „Das ewig Weibliche zieht uns hinan," sagt Göthe (Faust II. Theil, Schluß). In letzter Beziehung ist es aber auch hier immer wieder das Gericht über das Gemeine, Unwürdige, was der Erscheinung des Hohen, des Reinen, Zarten 2c. seine Wirkung auf die niedriger stehenden Gemüther verschafft. Es ist eine geistige Strafgewalt, welche ihm ipso jure übertragen ist, und sich von selbst ausübt.

Hieraus geht nun aber weiter hervor, daß Zucht, wie das alttestamentliche Wort sagt, wesentlich Strafe (musar) ist. Der verkehrte, seiner selbst nicht mächtige Wille muß gebrochen werden und das wird er durch den Schmerz, den körperlichen oder seelischen, den natürlichen oder geistlichen. Zucht ist, mit Schleiermacher zu reden, Lebenshemmung, sie ist mindestens Einschränkung der Lebensthätigkeit, sofern diese sich nicht willkürlich entfalten kann, sondern in bestimmte Grenzen eingeschlossen und an bestimmte Ordnungen gebunden wird; je nach Umständen aber ist sie auch Einschränkung, also theilweise Aufhebung des Lebensgenusses, der Lebensfreude. Daß

in dem Werke der Erziehung eine gesunde Zucht der körperlichen Züchtigungen niemals wird entbehren können, ist in der Erörterung des Begriffs der Strafe nachgewiesen. Ihre frühzeitige und nachdrückliche, aber sparsame Anwendung ist geradezu das Fundament aller echten Zucht, weil das Fleisch die Macht ist, welche in erster Linie gebrochen werden muß. Von dieser niedersten Stufe bis zur höchsten ergeben sich die Mittel der Zucht immer aus dem Lebensgebiete, innerhalb dessen sie geübt wird; je mehr diesem angemessen und aus demselben entnommen, desto wirksamer werden sie sein. Dem heutigen Geschlechte, das nur von Freiheit weiß, ist freilich dieser Begriff in jeder Gestalt zuwider. Aber wer Zucht hasset, der hasset das Leben. Es ist zu hoffen, es werde dieses tiefe Bedürfnis der Menschheit dereinst wieder mehr Anerkennung und Pflege finden, als in unsern der allgemeinen Auflösung so rasch entgegeneilenden Tagen. Die Rückkehr zu dieser Einsicht wird in Deutschland vornehmlich auch mit einem Umschwung in der herrschenden Ansicht von der Aufgabe der Schule verbunden und theilweise dadurch bedingt sein, denn ein Schulleben, das, wie heutzutage geschieht und wie Rector Burgwardt aus Wismar in seinem trefflichen Vortrag über den Irrweg der öffentlichen Schule inmitten der Hamburgischen Lehrerversammlung nachgewiesen hat — der Zucht sich entledigt, um sich der Lehre allein zu widmen, ist im Begriff, seinen eigenen Untergang herbeizuführen. Mit der wahren Zucht aber kehrt allenthalben Leben und Streben auch im höchsten Gebiete des Geistes ein.

**Zuneigung.** (Vgl. Abneigung). In dem Vorwort „zu" hat unsere Sprache treffend das persönliche Verhältnis der Neigung ausgedrückt. Der Begriff der „Neigung" geht sowohl auf die Sache als auf die Person, auf den Zustand wie auf die Thätigkeit; der Begriff der Zuneigung nur auf Personen. Insofern für die Auffassung auch Thiere zum Range von Personen erhoben werden können, sprechen wir auch von Zuneigungen zu Thieren. Ebenso fein begrenzt die Sprache den Begriff der Zuneigung gegenüber dem der Liebe. Obwohl alle Liebe auf Zuneigung beruht und mit dieser beginnen muß, so wird das Wort Liebe doch in einem viel umfassenderen Sinne gebraucht. Wir sprechen von einer Liebe zum Gelde, zur Freiheit, nicht aber von einer Zuneigung zu beiden, weil die persönliche Beziehung fehlt. Und wo schon das natürliche Verhältnis die innigste Lebensgemeinschaft voraussetzt, wie zwischen Eltern und Kind, da sprechen wir von Eltern- und Kindesliebe, nicht von Eltern-Zuneigung. Nichtsdestoweniger bleibt die Zuneigung des einen zum andern das entscheidende psychologische Moment, das nicht nur den Anfang, sondern auch die Fortdauer der Liebe begründet.

Was sich neigt, geht aus dem bloßen Aufsichselbstgestelltsein, aus der stolzen Selbständigkeit der senkrechten Linie heraus, um sich dem Gegenstande zu nähern und hinzugeben, der eine Anziehungskraft äußert. Und zwar fühlt sich das Subject zu dem Object hingezogen, weil eine Gleichartigkeit des Wesens obwaltet, an der das Subject Antheil nimmt und durch welche es sein eigenes Wesen ergänzt, entwickelt, fördert. Diese Theilnahme kann auf Einstimmigkeit der Beschäftigungen und Bestrebungen, der Gefühle und Gedanken, des Thuns und Leidens beruhen. Unser Herz neigt sich zu der Person hin, die wir als unserem Wesen verwandt, unserem Streben entsprechend erkennen, die uns ein Gefühl der Erhöhung und Förderung unserer persönlichen Existenz gewährt. Mag auch das Geben überwiegend auf der einen, das Empfangen auf der andern Seite sein, so ist es doch schon in der Gleichartigkeit des Wesens und Strebens beider Theile gegeben, daß der Gegenstand unserer Zuneigung sich auch zu uns herab- oder hinneigt, weil er durch die Huldigung, die wir ihm durch unsere Neigung entgegentragen, in seinem Wollen und Thun sich anerkannt sieht. Ohne diese Geneigtheit des andern, in unser Wesen einzugehen, an unserem Streben Antheil zu nehmen, ist keine dauernde Zuneigung denkbar. In dieser persönlichen Wechselwirkung, die in der Zuneigung stattfindet, liegt auch der Unterschied von der begehrlichen und leidenschaftlichen Liebe, liegt zugleich ihr hoher sittlicher und pädagogischer Werth. Sie ist freie Huldigung des Gemüths, das in dem Andern Bei-Sich-Sein und hält sich ebenso fern von der Kühle der Gleichgültigkeit wie von der Glut der Leidenschaft. Darum muß alle Liebe, wie sie mit der Zuneigung beginnt, auch wieder in die Zuneigung zurückgehen, wenn sie sich stetig erhalten will; sie muß von der Unruhe und Spannung des Affects sich befreien, sich reinigen von allem, was bloß sinn-

lich und selbstisch ist, — und dieses reine sittliche Verhältnis ist in der Zuneigung gegeben und wirksam.

Die Liebe der Eltern zu den Kindern und dieser zu jenen, die Geschwisterliebe u. s. w. ist so oft bloßer Schein, ein äußeres, auf Gewohnheit, Ueberlieferung, mechanisch angelernten Formen beruhendes Verhältnis, weil es an der Zuneigung und damit an der inneren Lebenswärme fehlt, die ohne persönlichen Verkehr, ohne das gegenseitige Empfangen und Geben, ohne das Sich-Ein- und Ausleben des einen in dem andern sich nicht bilden kann. Das Kind muß sich in den Willen und das Wort, in die Anschauungen und die Gefühlsweise seiner Eltern ebenso hineinleben, sein Dasein durch das ihrige ebenso erhöht finden, wie die Eltern in die Anschauungs- und Gefühlsweise, in Wort und Willen des Kindes eingehen, ihr Dasein durch sein Dasein gefördert finden müßen. Das ist aber nur möglich durch stetig fortgesetzten persönlichen Verkehr und gegenseitige Activität. Bei passiver Unthätigkeit des einen Theiles würde alsbald das Interesse und damit die Zuneigung schwinden. Es ist ein schwerer Irrthum, wenn die Eltern meinen, die Zuneigung ihrer Kinder verstünde sich von selbst, die Liebe der Kinder zu den Eltern würde ihnen angeboren. Allerdings erzeugt Blutsverwandtschaft auch eine gewiße Verwandtschaft der Neigungen. Aber diese Naturbedingung bleibt unfruchtbar und werthlos ohne den sie erfassenden Geist, der sie in das sittliche Leben überführt und zur Freiheit emporhebt. Nur Liebe erweckt Liebe. Einer Mutter, die ihr Kind einer Amme übergiebt, fern vom Hause, die seine Erziehung fremden Personen überläßt und etwa alle Jahr nur éin Mal das Kind zu besuchen kommt, bleibt das Kind völlig fremd. Aber auch in solchen Häusern, wo die Eltern zwar dafür Sorge tragen, daß den Kindern an leiblicher und geistiger Pflege nichts abgeht, aber zu vielbeschäftigt oder auch zu bequem und vergnügungssüchtig sind, um sich mit den Kleinen persönlich und individuell zu befassen, kann die Zuneigung der Kinder zu den Eltern keine tieferen Wurzeln schlagen.

Da das Menschenleben von Anbeginn auf die Gemeinschaft gestellt ist und ohne diese sich weder leiblich noch geistig und sittlich entwickeln kann, so hat jedes menschliche Einzelwesen schon von Natur einen Hang, das Gemüth denen zu öffnen, die ihm das wohlthuende Gefühl der Ergänzung und Förderung seines Daseins gewähren. Daß, wie bei der Abneigung, so auch bei der Zuneigung die Sinnlichkeit ein bedeutsamer Factor ist und mitunter einen mystischen Zauber übt, ist nicht abzuleugnen. Mancher Mensch hat als Naturgabe etwas in seinem Blick und Mienenspiel, im Ton und Ausdruck seiner Rede, in seiner Art sich zu geben und darzustellen, daß ihm von vorn herein die Herzen zufallen. Und doch ist es nie das bloß Aeußerliche und sinnlich Ansprechende, was die Zuneigung gewinnt. Allerdings halten sich Kinder wie die Erwachsenen im Grunde genommen immer zunächst an das Aeußere, an die sinnliche Erscheinung. Aber die Zuneigung ist keineswegs an körperliche Vorzüge gebunden, ja nicht einmal vorzugsweise durch dieselben bedingt. Sehen wir genauer zu, was den Erwachsenen die Zuneigung der Kinder nicht nur auf Augenblicke gewinnt, sondern sichert, so werden wir immer finden, daß es deren Gesinnung gegen die Kinder ist, ihre eigene Neigung zu den Kindern, ihr freundliches Wohlwollen, ihre Sorgfalt, Treue und Aufopferung, die Theilnahme an ihren kleinen Angelegenheiten, kurz das willige, liebreiche Eingehen auf ihr individuelles Leben und Streben. Wo die Fähigkeit oder der Wille zu dieser Herablassung und Theilnahme fehlt, da hilft alle äußerlich angenommene Freundlichkeit und momentane Schönthuerei nichts. So empfänglichen Sinn die Kinder für äußere Wohlgestalt und gewinnendes Benehmen haben und so scharfsichtig sie in Bezug auf körperliche Mängel und Gebrechen sind: sie sind doch noch scharfsichtiger im Durchschauen des inneren Menschen, im instinctiven Bewußtsein, daß man es gut mit ihnen meint, ihnen ein Herz entgegenbringt. Sie lesen aus dem Blick des Auges, aus dem Ton der Stimme, aus jeder Miene und Geberde die warme oder kalte, die freundliche oder unfreundliche Gesinnung der Erwachsenen, mit denen sie in Berührung kommen. Die häßliche alte Magd wird von den Kleinen ebenso geliebt, wie die junge und schöne, und ist jene zuthulicher, freundlicher, sorgsamer, so erhält sie den Vorzug selbst vor der Mutter, wenn diese ihre Mutterpflichten vernachläßigt. Dem guten treuen Lehrer, der nicht bloß mit dem Verstande docirt, sondern auch mit dem Herzen, und der nicht bloß Intresse für das Unterrichtsobject, sondern

vor allem für das zu unterrichtende Subject hat und liebevoll auf die Individualitäten seiner Schüler eingeht, nicht minder besorgt für ihren sittlichen Fortschritt, als für ihren intellectuellen und technischen: dem wird es nicht an der Zuneigung seiner Schüler fehlen und selbst Mängel und Sonderbarkeiten seiner äußeren Erscheinung werden der Zuneigung keinen Abbruch thun, während die Schwächen eines anderen Lehrers, der kalt und vornehm sich den Schülern gegenüberstellt, der nur Lehrer und kein Erzieher ist, zum Stichblatt des jugendlichen Uebermuthes dienen und der Abneigung volle Nahrung bieten.

Indem der Lehrer mit jedem seiner Schüler in ein persönliches Verhältnis tritt, wird er gemüthlich mit seinen Zöglingen vertraut und aus diesem geistig-sittlichen Verkehr entspringt wieder das Vertrauen der Schüler zum Lehrer, dem sie ihre Persönlichkeit öffnen und willig hingeben zur Bildung und Entwicklung. Nur so wird es möglich, daß der Lehrer den Schwachen am rechten Orte und zu rechter Zeit zu stützen und zu ermuthigen, den guten Willen und ausdauernden Fleiß, auch wo derselbe nicht mit Erfolg gekrönt wird, mit derselben Freudigkeit anzuerkennen vermag, wie die raschen Fortschritte des Talentvollen. Aus der gerechten und freudigen Anerkennung der individuellen Leistungen erwächst dann die Freudigkeit des Lernens und diese wirkt höchst ersprießlich auf die Zuneigung zum Lehrer zurück. — Ganz besonders ist für den Mädchenlehrer der gute Erfolg des Unterrichts an die Zuneigung seiner Schülerinnen geknüpft. Der Knabe hat im allgemeinen mehr Achtung vor dem Lehrgegenstand als solchem, als das Mädchen, das mehr durch sein gemüthliches Verhältnis zum Lehrer für die Theilnahme am Object des Unterrichts gewonnen wird und schon von vornherein dem Lehrer ein größeres persönliches Interesse entgegenbringt. Aber auch dem zarteren Geschlecht darf die Anstrengung im Lernen nicht erspart werden, damit Freude am geistigen Wachsthum und Muth zum Fortschritt sich bilde; an der Strenge und dem tieferen Ernst darf es der Lehrer auch im Mädchenunterricht nicht fehlen lassen, wenn er der dauernden Zuneigung seiner Schülerinnen sich versichern will.

Lehrer und Erzieher bedürfen des kindlichen Sinnes, der jugendlichen Frische, der Fähigkeit, in die Gefühls- und Anschauungsart der jungen Seelen sich zu versetzen, damit diese die frohe Gewißheit erhalten, daß jene nicht nur von ihnen verschieden sind, in unerreichbarer Höhe der Bildung über ihnen stehen, sondern daß sie Freunde, theilnehmende Gefährten, gleich strebende und gleich empfindende Seelen sind, denen sie ohne Rückhalt und Furcht sich an- und aufschließen dürfen. Eltern und Lehrer, Erzieher und Erzieherinnen sollen und dürfen sich von der jugendlichen Lustigkeit nicht spröde abwenden, sie mögen unbedenklich mitunter in die jugendlichen Spiele sich mischen; sie brauchen nicht zu fürchten, daß sie darob an der Achtung und Zuneigung der Jugend Einbuße leiden. Im Gegentheil. — Diese Herablassung ist jedoch etwas ganz anderes, als das „Herabkauern" und Kindischthun, als jenes unpädagogische Schönthun, schlaffe Nachgeben und ängstliche Schonen der Individualität, das darauf ausgeht, mit äußeren Mitteln sich die Zuneigung des Kindes zu gewinnen. So geben wohl Dienstboten ihren Pfleglingen allerlei Näschereien oder versprechen dem kleinen Uebelthäter, der sich der verdienten Strafe entziehen will, nichts an Vater und Mutter zu bringen. Oder schwache Eltern suchen dem Söhnlein, das in der Schule seine gerechte Strafe empfangen hat, ihre Zuneigung dadurch zu beweisen, daß sie seine Partei nehmen, es hätscheln und trösten, oder gar in seine Klagen wider den Lehrer einstimmen. Es fehlt auch nicht an unpädagogischen Lehrern, welche durch allerlei läppische Kurzweil und übertriebene Spaßhaftigkeit sich die Zuneigung ihrer Schüler verschaffen wollen oder, einzelne derselben vorziehend, diesen recht auffallend und geflissentlich ihre Zuneigung zu erkennen geben, während sie anderen minder Glücklichen gegenüber um so rauher und strenger auftreten. Sie erhöhen durch solche Parteilichkeit ihrer Neigung nicht nur die Abneigung der ungerecht Zurückgesetzten wider die Person des Lehrers, sondern erzeugen auch tiefe Abneigung gegen seine Lieblinge. Auch vor allzu großer Vertraulichkeit mit einzelnen Schülern, deren Eltern dem Lehrer befreundet sind, ist zu warnen; sie thut der Zuneigung der Mitschüler Abbruch. Ueberhaupt ist bei aller Wärme der Theilnahme an den Einzelnen dem Lehrer doch eine gewiße Gleichmäßigkeit seines Benehmens der ganzen Classe gegenüber zu empfehlen, und dazu gehört, daß er sich bei aller Ungezwungenheit des Verkehrs mit seinen Schülern doch in einer

gewißen achtunggebietenden Entfernung halte. Wir erinnern an ein beherzigenswerthes Wort Benekes (Erz. u. Unt-L. I. S. 435 in der 2. Aufl.): „Bei aller Innigkeit, die im allgemeinen nicht groß genug sein kann, lasse doch der Erzieher das Verhältnis des Kindes zu ihm und sein Verhältnis zum Kinde nicht zu vertraut werden: lasse diesem seine Schwäche und sich die Schwächen des Kindes in einer gewißen Ferne und in gewißem Maße fremd bleiben, sonst stumpft sich die zarte Scham und Scheu ab, welche die Grundbedingung der gegenseitigen Achtung und der Vervollkommnung durch den Umgang ist." Wir fügen hinzu, daß diese zarte Scham und Scheu auch für die Dauer der Zuneigung die Grundbedingung ist, daß, wo die Achtung aufhört, auch der edlere Bestandtheil der Liebe, die gemüthliche Zuneigung schwindet und daß diese darum oft so flüchtig und schnell vorübergehend ist, weil bei allzu großer Nähe und Vertraulichkeit jene zartere Scheu verloren gegangen.

Allerdings können Zuneigungen entstehen und eine Zeitlang fortdauern, die, auf unlautere Zwecke gerichtet, keineswegs dazu angethan sind, die Persönlichkeit zu entwickeln und zu fördern. Daß die leicht erregbare, durch Erfahrung noch nicht gewitzigte Jugend auch in ihren Zuneigungen sich verirren und in ihrer Wahl der Freunde und Vertrauten fehlgreifen, durch glänzende Fehler sich auch blenden lassen kann: das ist nicht abzuleugnen, und darum geht an die Erzieher die Aufforderung, den Umgang streng zu überwachen. Aber im allgemeinen darf doch behauptet werden, daß in den Zuneigungen der Jugend ein reiner sittlicher Geist waltet und das Gemüthsleben in edelster Weise sich darin offenbart. Die Jugendfreundschaften haben fast immer einen idealen Hintergrund, mögen die Zuneigungen sich auch durch äußere Dinge gebildet haben. Der schwächere Knabe lehnt sich gern an den starken, gewandten, fest und sicher auftretenden Genossen an, der jüngere an den älteren, Mädchen fühlen sich aus gleichem Grunde der Ergänzung (ganz abgesehen vom geschlechtlichen Verhältnis) zu Knaben hingezogen, wie es umgekehrt den älteren, stärkeren, geschickteren Geschwistern, Gespielen, Mitschülern Freude macht, die Beschützer und Berather, die Leiter und Vorbilder der vertrauensvoll ihnen sich anschließenden jüngeren zu sein. So finden sich beide Theile in ihrem Umgang gehoben, in der Ausbildung ihrer Persönlichkeit unterstützt und angeregt. Die Zuneigung ist so sehr an den Lebenstrieb der Erhöhung des Daseins geknüpft, daß, wo keine Ergänzung des einen durch den andern stattfindet, d. h. wo die Kräfte und Strebungen allzu gleich sind, weit eher Eifersucht, Mistrauen, Kälte eintritt. — Da, wo bei gleichem Alter und gleicher Kraft auch gleiche Ansprüche sich bilden, entstehen leicht Reibungen und Neckereien. Aber man darf von solchen Vorkommnissen nicht zu voreilig den Schluß auf positive Abneigung machen; das junge Pack schlägt sich und verträgt sich. Nur hat der Erzieher darauf zu achten, daß sich solche Reibungen nicht zu oft wiederholen oder in bittere Stimmung umsetzen; er muß den eifersüchtigen Nebenbuhlern Gelegenheit geben, sich einen Dienst zu erweisen und gegenseitig zu unterstützen, indem er ihren Blick auf ideale Zwecke richtet.

Obwohl sich die Zuneigungen der jüngeren Lebenszeit selten zur Freundschaft und Liebe des reiferen Alters entwickeln, schon darum nicht, weil oft das Beisammensein nicht fortgeführt werden kann: so sind doch auch die Fälle nicht selten, daß Jugendfreundschaften Sonnen werden, die den Pfad des späteren Lebens erhellen. Aber auch dann, wenn die Zuneigungen mit ihrem Gegenstande verschwinden, sind sie nicht vergebens gewesen: sie haben das Gemüth erwärmt und bereichert, und diesen Schatz bringt der Mensch in die Tage der Prüfung und Herzensdürre mit. Umgekehrt wo das Gemüthsleben nicht schon in der Jugendzeit entwickelt und genährt ward: da verknöchert es; etwas lieben muß der Mensch und findet das Herz kein zweites Herz, das es lieben darf, dann verhärtet es in Eigenliebe und Selbstsucht. Nicht selten sind die Zuneigungen zu Thieren ein kleiner Ersatz für den Mangel der Zuneigungen zu Menschen und bezeugen, wofern sie auf wirklicher Theilnahme an der Creatur beruhen, ein überfließendes Wohlwollen, das bei Gelegenheit auch der Menschenliebe wieder zu gute kommt. Aber einen wirklichen Ersatz für den Mangel der letzteren können Thiere nicht gewähren, weil das bildende Element des Umgangs fehlt, welches allein der Zuneigung den idealen Gehalt und damit den bleibenden Werth verleiht.

**Der Geschichtsunterricht.** Einleitung. Die Geschichte, d. h. das Geschehene, ist das Werk des Geistes, die menschliche Geschichte das Werk des menschlichen Geistes, der in derselben auf Grund der gegebenen Naturbedingungen sein Wesen zum freien Ausdruck bringt, und des göttlichen Geistes, der durch das menschliche Thun hindurch seine Zwecke verwirklicht. Schon im weitesten Sinne kann von einem Thun, und deshalb von einem Geschehen, nur die Rede sein, wo eine geistige Ursache vorhanden ist. Nur der Geist macht Geschichte. Aber zugleich zeigt ein Blick auf den geschichtlichen Stoff, welcher den Ueberlebenden zugänglich ist, daß von der unendlichen Masse des Geschehenen nur ein verschwindend kleiner Bruchtheil die Kraft gehabt hat, sich in der Erinnerung der nachfolgenden Geschlechter lebendig zu erhalten und so den Inhalt dessen, was wir Geschichte im engeren Sinne nennen, zu bilden. Wie für den einzelnen Menschen sein unbewußtes Geistesleben eine Quelle von unergründlichem Reichthum ist, aus welchem ihm die Beweggründe und Antriebe zu seinem freien bewußten Thun zuströmen, während nur ein geringer Theil seines Geistesinhalts durch das Licht des Bewußtseins erhellt ist, so könnte man auch bei der Menschheit im ganzen von einer Enge des Bewußtseins reden. Denn in der Tageshelle der Geschichte stehen nur diejenigen Völker und diejenigen Zeiträume, welche zu der Verwirklichung der höchsten Zwecke des menschlichen Lebens ihre Beiträge geliefert haben. Um so größeren Werth hat die Bekanntschaft mit der Geschichte. Wer von ihr nichts weiß, kann auf Bildung keinen Anspruch machen. Denn alle Bildung beruht auf Geistergemeinschaft. Und eben nur durch die Betrachtung der Geschichte werden wir in jenes Reich der Geister eingeführt, in welchem von jedem nach seiner Art an den großen Aufgaben der Menschheit gearbeitet wird. Wie ein gewißes Maß von Bildung erforderlich ist, wenn ein Volk Geschichte haben soll, so ist ein gewißes Maß von Geschichtskenntnis erforderlich, wenn man sich zu den Gebildeten gezählt sehen will.

Die geschichtslose Zeit der Völker ist diejenige, in welcher sie, verschlossen in ihrer Eigenart, in die allgemeine Entwicklung der Menschheit noch nicht eingreifen, noch keinen Beitrag zu dem Bau des Reiches Gottes liefern, oder, weil sie ihren Beruf nicht erkannt haben, von dem vorwärtsdrängenden Rad der Zeit auf die Seite geschleudert in das Gemenge unfertiger Existenzen zurückgesunken sind, aus welchem die Stoffe für spätere Bildungen zubereitet werden. So hatte das Volk Israel nur Geschichte, soweit es sich in seinem weltgeschichtlichen Beruf befand. Wie lückenhaft sind die Berichte aus den Jahrhunderten des Aufenthalts in Aegypten, der Richterzeit, der assyrischen und der babylonischen Gefangenschaft, oder aus der Gemeinde des zweiten Tempels, und wer möchte die Aufeinanderfolge dessen, was den Juden seit der Zerstörung Jerusalems durch die Römer widerfahren ist, noch mit dem Namen Geschichte bezeichnen? So klagt Luther, daß man von den Deutschen nichts wisse in anderen Ländern, und daß sie in aller Welt die deutschen Bestien heißen, „die nichts mehr könnten, denn kriegen und fressen und saufen." Erklärt sich auch dieser Tadel für die damalige Zeit mehr nur aus der zornigen Scham über das geringe Maß vaterländischer Geschichtschreibung, so paßt er um so mehr auf den Zustand der alten Germanen in ihrem geschichtslosen Dasein und bezeichnet in zutreffender Weise die Ursachen, durch welche sie im Dunkel der Vergessenheit zurückgehalten wurden. Wo eben der Geist noch in den Banden des stofflichen Lebens gefangen liegt, wo er noch nicht hinreichend erstarkt ist, um sich höheren Zwecken dienstbar zu machen, da geschieht auch nichts von bleibender Bedeutung, und es ist niemand da, der von den wechselnden Begebenheiten der Nachwelt berichtete, oder wenn sich ein solcher fände, giengen seine Mittheilungen in der Gleichgültigkeit späterer Geschlechter unter. Es war die Berührung mit dem römischen Weltreich, was die Deutschen zuerst auf den Plan der Geschichte führte, es war die Berührung mit der geistigen Macht des Christenthums, was sie zu den Anfängen eigener Geschichtschreibung erhob, und es war die selbständige Aneignung und Verarbeitung dieser geistigen Kräfte seit den Zeiten der Reformation, was nach all den religiösen und nationalen Kämpfen, die sie in ihrem Gefolge hatte, eine tief eindringende deutsche Geschichtschreibung zur Reife brachte. Durch ihre Kriege wurden die Deutschen den Römern wichtig, und dieselben verfehlten nicht, theils zur Verherrlichung der eigenen Siegesthaten, theils zur Beschämung ihrer Volksgenossen von der ungebrochenen Kraft der nordischen Barbaren Zeugnis abzu-

legen. Durch das Christenthum, welches jeder Menschenseele eine ewige Bestimmung zuerkennt, gieng den Deutschen ein Licht über ihren eigenen Werth auf. Und durch die geistigen Besitzthümer, die sie seit dem 16. Jahrhundert unter heißen Kämpfen erlangten, wurde ihnen der Blick für den eigenthümlichen weltgeschichtlichen Beruf des deutschen Volkes inmitten der Völkerwelt mehr und mehr geöffnet.

Aehnlich wie die Völker haben auch die einzelnen Menschen ihre geschichtslose Zeit. Es ist diejenige, in welcher sie auf die Befriedigung ihrer nächsten Bedürfnisse beschränkt in engem Kreise ein Leben des Augenblicks führen und sich von dem Strom der Zeit schaukeln lassen, ohne zu fragen, woher er kommt und wohin er fährt. Zwar sind unter Millionen nur wenige berufen, selbstthätig in den Gang der großen Ereignisse einzugreifen, und es ist zum Glück dafür gesorgt, daß nicht jeder nach eigener Wahl Geschichte machen kann; aber wo man selbst die Bekanntschaft mit den Gedanken und Wegen Gottes, wie sie sich in den Führungen der Völker offenbaren, von sich fern hält, da verurtheilt man sich zu dem traurigen Los, in der Helle des Mittags mit verbundenen Augen einherzugehen und in dem kleinlichen Getriebe selbstsüchtiger Interessen zu verkümmern. Einerseits fehlt da dem auf den Isolirschemel gestellten Individuum die geistige Nahrung, deren es zu einem gesunden Dasein bedarf. Andererseits ist es außer Stande, die Leiden und Freuden der Gesammtheit, in deren Mitte es sich befindet, zu verstehen, geschweige denn mitzufühlen. Es verfällt dadurch selbst im besten Falle einem unsittlichen Egoismus, der den Austausch des Gebens und Nehmens auf die engsten Kreise beschränkt. Unfähig, die Gegenwart zu begreifen, weil es von der Vergangenheit nichts weiß, aus welcher sie sich auferbaute, muß es sich, ohne in seinem Innern von den treibenden Kräften der Zeit und ihren beherrschenden Gedanken irgend bewegt zu sein, rein von außen sei's vorwärts, sei's rückwärts, sei's auf die Seite schieben lassen, je nachdem es von dem Fluß der Begebenheiten erfaßt wird. Es hat keinen Theil an den geistigen Gütern der Zeit, da sie nur dem gehören, der sie mit Bewußtsein in sich verarbeitet, und die Zeitgenossen haben nichts von ihm. Es nimmt nicht und giebt nicht. Nach der Lehre des Evangeliums aber sind alle Menschen ohne Unterschied des Standes dazu berufen, an dem Bau des Reiches Gottes mit Bewußtsein in ihrem Theile mitzuarbeiten. Darum haben auch alle ein Anrecht darauf, daß ihnen Gelegenheit geboten werde, sich über den jeweiligen Stand dieser Arbeit und über die Zielpuncte, welche dem Geschlecht der Gegenwart zunächst gewiesen sind, soweit es eben möglich ist, in's Klare zu setzen.

Daß solches nur durch Ertheilung eines förmlichen Geschichtsunterrichts auch in der Volksschule geschehen könne, ist damit noch nicht gesagt. Denn ist nicht schon der Religionsunterricht wesentlich Geschichtsunterricht? und zwar ein Unterricht, der das Kind mitten in die wichtigsten, ewig bedeutsamen Thatsachen der Geschichte hineinführt? Man wird zugeben müßen, daß dem Unterricht in der Geschichte höchstens die 5. Stelle in der Reihe der Volksschulfächer angewiesen werden kann. Denn wer einen tüchtigen Unterricht in der Religion, im Lesen, Schreiben und Rechnen genossen hat, ist eben damit in den Stand gesetzt, seine Bildung auch auf die Geschichte, wie auf andere Realfächer auszudehnen, weil er die durchaus unentbehrlichen Hülfsmittel beherrscht, ohne welche sich eine gesunde realistische Bildung nie und nimmermehr erreichen läßt. Wer dagegen mit dem weltgeschichtlichen und anderem realistischen Stoff bis in's einzelne vertraut geworden wäre, ohne mit der evangelischen Wahrheit bekannt zu sein und ohne lesen, schreiben und rechnen zu können, der besäße gar nichts als eine gewiße Summe von Kenntnissen, welche sämmtlich auf dem Aussterbeetat stünden, weil ihm die Mittel und Antriebe, dieselben aufzufrischen und zu erweitern, fehlen würden, und daneben wäre die natürliche Roheit, die blinde Eigensucht, im Mittelpuncte seines Wesens sitzen geblieben. Ueberdies macht Sachse (praktischer Schulmann Jahrg. 1875) mit Recht geltend, daß in Wirklichkeit in unserer Zeit gar kein Kind heranwachse, ohne daß historische Erzählungen auf seinen Geist gewirkt hätten. Er will jedoch damit nur die Nothwendigkeit des Geschichtsunterrichts auch vom pädagogischen Standpuncte beweisen. Denn es sei ein Grundgesetz des erziehenden Unterrichts: Das im Kinde zur Klarheit und zum Bewußtsein zu bringen, wovon es ohne bewußte Einwirkung anderer sich selbst schon Vorstellungen zu machen genöthigt sei. Man lerne nur an, wo dieses nicht der Fall sei. Zwar scheint uns mit obigen Sätzen nur die Möglich-

keit, nicht auch die Nothwendigkeit des Geschichtsunterrichts in der Volksschule bewiesen zu sein. Aber es bleibt von Wichtigkeit, sich die Thatsache stets gegenwärtig zu halten, daß in unserem Volk noch so manche Quellen lebendiger Ueberlieferung fließen, die sich vom Vater auf Kinder und Enkel fortpflanzen und das geschichtliche Interesse rege erhalten. Das sind werthvolle Anknüpfungspuncte für den Geschichtsunterricht in der Volksschule. Der letztere soll nun dem Kind dazu verhelfen, sich der Stelle, die es im Nacheinander der Zeit einnimmt, in ähnlicher Weise bewußt zu werden, wie es sich durch die Geographie über die Stelle, die es im Nebeneinander des Raumes einnimmt, orientiren lernt. Denn ohne einen eigentlichen Unterricht, welcher die mit ihren Wirkungen noch in die Gegenwart bedeutungsvoll hereinragenden Hauptthatsachen der Vergangenheit in geordnetem Zusammenhange vorführt, läßt sich dieser Zweck nicht erreichen. Ein solcher Unterricht muß, wenn er in der rechten Weise ertheilt wird, von selbst auch zur Belebung des sittlichen und religiösen Gefühls dienen. Man wende nicht ein, die Geschichte sei eine Maske, deren Züge sich je nach der Beleuchtung verschieden ausnehmen und deshalb ebensogut einen der Sittlichkeit und Religiosität nachtheiligen als einen ihr förderlichen Eindruck machen können. Die christliche Religion ist ja eine Leuchte, deren Strahlen das ganze Gebiet der menschheitlichen Entwicklung erhellen. Und nimmt nun dieser wichtigste Theil des Unterrichts nicht allenthalben in Deutschland eine bevorzugte Stellung ein? Oder wird jemand den Lehrern das Ungereimte zutrauen, daß sie sich zwar für die religiösen und die sprachlichen Fächer geeignet erweisen, aber gerade nur die Geschichte zur Vergiftung der kindlichen Gemüther mit Unglauben und Sittenlosigkeit misbrauchen werden? Oder, wenn die Geschichtserzählungen des Lehrers in der sich anschließenden Lectüre von Lesebuchsabschnitten ihre Bekräftigung erhalten sollen, wo sind die Lesebücher, denen man mit Fug und Recht eine dem Christenthum abgeneigte Darstellungsweise zur Last legen könnte? Denn für praktische Fragen von so hervorragender Bedeutung kann doch nicht der üble Wille einzelner auf Irrwegen schweifenden Literaten, sondern nur der thatsächliche Stand der unmittelbar einwirkenden Verhältnisse in's Gewicht fallen. Aber das Vielerlei der Unterrichtsgegenstände! Wir antworten mit der Frage: Sollen in unseren auf's Materielle gerichteten Tagen gerade die idealen Stoffe beschnitten werden, die doch immer ein heilsames Gegengewicht gegen den nach unten ziehenden Druck des Zeitgeistes bilden? Und ferner: Die Kinder sollen im Lesen und in Ausfertigung schriftlicher Arbeiten Uebung erhalten. Zum Lesen braucht man Stoff, zum Lesen mit Verständnis einen Stoff, welcher verarbeitet wird und Verarbeitung fordert. Denn nicht für das Lesen seichter Unterhaltungsschriften, sondern ernster, gediegener Bücher von bildendem Inhalt sollen die Kinder vorbereitet werden. Kurz, den Buchstaben muß sachlicher Gehalt zugrundeliegen. Derselbe kann aber, soweit er nicht religiöser oder dichterischer Art ist, nur realistischer Art sein. Und hier nimmt die Geschichte, mag man nun auf ihre bildende Kraft an und für sich, oder auf das, was dem kindlichen Alter paßt, das Augenmerk richten, entschieden eine bevorzugte Stelle ein. Das Gleiche ließe sich leicht von den Aufsatzstoffen nachweisen. Auch für sie bietet die Geschichte die ergiebigste Fundgrube. Ob man nun der Geschichte als einem speciellen Unterrichtsgegenstand eigene Stunden im Lehrplan zuzuweisen, oder sie nach Pfeils Vorschlag (Eins! S. 33) nur als vorherrschenden Lehrstoff dem Unterricht in der Muttersprache sowie in fremden Sprachen zugrunde zu legen, ob man den Stoff in ausführlicher, freier Erzählung vorzutragen, oder nur im Anschluß an andere Fächer, z. B. die biblische Geschichte oder die Geographie, notizenweise mitzutheilen habe, das sind Fragen, welche das Zugeständnis der Forderung, daß in der Schule Geschichte gelehrt werde, schon enthalten und sich nur auf die Methode des Unterrichts beziehen.

**I. Geschichtliches.** Thatsächlich ist der Geschichtsunterricht eines der jüngsten Fächer, welche in dem Lectionsplan der niederen Schulen eine Stelle gefunden haben. Aber bei allen geistiger angelegten Völkern ist es von jeher als eine der wichtigsten Pflichten angesehen worden, dem nachwachsenden Geschlecht die Thaten der Vorfahren in lebendiger Rede mitzutheilen. Das Volk Israel hatte seine Feste 2 Mose 12, 24—27, seine Denksteine Josua 4, 5—7, seine Alterthümer 2 Mose 16, 32—34, seine heiligen Gesänge Psalm 78. 113—118, später seine Fast- und Trauertage

Sacharj. 7, und es war göttliches Gebot, daß die Väter die Geschichte, die ihre Augen gesehen haben, ihr Leben lang im Herzen behalten und sie ihren Kindern und Kindeskindern kund thun 5 Mos. 4, 9. In Hellas und in Rom war die Erinnerung an die Helden des Vaterlandes schon durch die großartige Oeffentlichkeit des Volkslebens gesichert. Bei den Germanen waren nach Tacitus alte Gesänge die einzigen Träger der Ueberlieferung. Sie feierten in denselben die göttliche Abstammung ihres Volkes. Göttliches und Menschliches floß so zusammen, und die Göttersage spiegelte sich in der Heldensage (vgl. Simrock, deutsche Mythologie 1878, S. 484). Im Mittelalter sammelten fleißige Mönche die Nachrichten über frühere Zeiten, wo ihnen solche zugänglich waren. Beda der Ehrwürdige, der Lehrer Englands, schrieb eine Chronik, welche bis zum Jahr 724 reichte, und ein ausgezeichnetes Werk über die englische Kirchengeschichte bis zum Jahre 731. Das waren die Lehrmittel, nach welchen die Klosterschüler zu Reichenau in der Geschichte unterrichtet wurden. Ebenso eifrig wurde in der Klosterschule zu Fulda Geschichte getrieben. Hrabanus Maurus, dem dasselbe seine Blüte verdankte, rechnete zu den 9 Erfordernissen der Bildung als das zweite, daß man „die reine Wahrheit der Geschichte" wisse. Sein Schüler Rudolf, der Beichtvater Ludwigs des Deutschen, verfaßte in Fulda die Annalen des ostfränkischen Reichs, nachdem schon früher der gleichfalls in Fulda gebildete Eginhard Kaiser Karls des Großen Leben und die Geschichte seiner Zeit bis zum Jahr 826 beschrieben hatte. Ebenso verfaßte im Kloster Neucorvey an der Weser Widukind seine sächsische Geschichte. Allmählich drangen zahlreiche Welt-, Kaiser-, Stadtchroniken in weite Kreise des Volkes. Sie begannen, die älteren in gebundener Rede, die jüngeren in Prosa, meist mit der Schöpfung der Welt, nahmen den ganzen biblischen Bericht in sich auf und führten die Darstellung soweit als möglich der Gegenwart entgegen. Als die Pracht und Herrlichkeit des deutschen Reichs verblichen war, entzündete sich der deutsche Patriotismus der Humanisten an dem Studium der römischen Classiker. Der vorsichtige Rathgeber des Kaisers Maximilian Jakob Wimpheling verfaßte im Jahr 1505 eine deutsche Geschichte, vielleicht die erste, — in lateinischer Sprache. Ulrich von Hutten stellte Armin als Muster eines Volkshelden dar — alles lateinisch. Weit größere volksthümliche Kraft steckte in den Dichtungen der Meistersänger, welche, wie Hans Sachs, ihre Stoffe bald aus Uebersetzungen römischer Geschichtschreiber bald aus alten Chroniken nahmen. Da war der Augustinermönch in Wittenberg durch das Schriftwort von der Rechtfertigung durch den Glauben zum Frieden mit Gott gekommen. Er hatte ohne äußere Vermittlung der Kirche das höchste Gut erlangt. Dieselbe hatte ihm nur den Dienst erwiesen, daß sie die Quelle bewahrt hatte, aus welcher er die Gewißheit des Heils schöpfte. Dieses selbst aber beruhte ausschließlich auf der inneren geistigen Gemeinschaft mit dem unsichtbaren Haupt der Gemeinde. Das bedeutete für alle, welche das Heil auf demselben Wege suchten, nichts Geringeres als die völlige Unabhängigkeit von der herrschenden Kirchenmacht, ein Schritt von unermeßlicher politischer wie religiöser Tragweite. Denn hatte einmal der deutsche Geist von dem Kern des Christenthums in selbständiger Weise Besitz ergriffen, so war er eben damit innerlich frei und mündig geworden und konnte auf der tiefsten und festesten Grundlage die Bahn eigenartiger Entwicklung betreten. Durch die Bibelübersetzung entstand eine gemeinsame deutsche Schriftsprache und ein allen Stämmen verständliches deutsches Schriftthum, ein mächtiges geistiges Band, das seine intensive Kraft auch in den traurigsten Zeiten der Zerrissenheit erprobte und die spätere äußere Einigung vorbereiten half. So waren durch das Werk der Reformation die wesentlichen Grundbedingungen in's Dasein gerufen, ohne welche es weder zu einer echten deutschen Geschichtschreibung noch zu einem volksthümlichen Unterricht in der Geschichte kommen konnte. Durch die Befreiung von der Kirchengewalt kam auch die weltliche Seite des Lebens gegenüber von der geistlichen zu ihrem Recht. War bisher das Weltliche dem Geistlichen untergeordnet gewesen, ohne von demselben innerlich durchdrungen und ohne zu selbständiger Kraftentfaltung gelangt zu sein, so erschien jetzt auch das weltliche Regiment als eine göttliche Ordnung, und es galt nunmehr, Fürsten, Herren, Rathsleute, Hausfrauen heranzuziehen, welche ihren Stand christlich zu führen ver-

möchten, „daß die Männer wohl regieren könnten Land und Leute, die Frauen wohl ziehen und halten könnten Haus, Kinder und Gesinde.“ Welches Mittel konnte hiezu dienlicher sein als die Einführung der Jugend in die Weltgeschichte? „Da würden sie hören die Geschichten und Sprüche aller Welt, wie es dieser Stadt, diesem Reiche, diesem Fürsten, diesem Manne, diesem Weibe gegangen wäre, und könnten also in kurzer Zeit gleichsam der ganzen Welt von Anbeginn Wesen, Leben, Rath, Anschläge, Gelingen und Ungelingen vor sich fassen, wie in einem Spiegel, daraus sie denn ihren Sinn schicken und sich in der Welt Lauf richten könnten mit Gottesfurcht, dazu witzig und klug werden aus denselbigen Historien, was zu suchen und zu meiden wäre in diesem äußerlichen Leben und andern auch darnach rathen und regieren.“ Man hat schon gemeint, Luther wisse die Geschichte nicht als eine Wissenschaft, die ihren Werth in sich hätte, sondern nur als die verlaßbarste Sammlung von Exempeln für das ganze Gebiet der Ethik zu würdigen. Allein wenn er die letztere Seite auch stark hervorhob, wo er den Bürgermeistern und Rathsherrn den Nutzen der Schulen begreiflich machen wollte, so blieb ihm doch die Offenbarung der göttlichen Herrlichkeit in der Geschichte die Hauptsache. Wie er sich an der „holden Musika“ um ihrer selbst willen als einer „der schönsten und herrlichsten Gaben Gottes“ ergetzt, wie er die Werke und Wunder Gottes aus den Blümlein erkennt oder aus den Vögeln, welche „auf den Zweigen sitzen und in die Sonne schauen,“ so freut er sich über den wundersamen Gang der Geschichte, in welcher alles nach Gottes Plan ineinander greift, um ihrer selbst willen. Denn im Menschen kommt ja die Herrlichkeit Gottes zu weit vollkommenerer Offenbarung als in der Natur, „wiewohl er sich sonst auch reichlich und schön gebildet hat, in allen Creaturen, aber nirgend besser noch klärer, weder in deinem Herzen“ (zu Matth. 8). Und nicht nur die biblische, sondern auch die weltliche Historie ist voll von „Gottes Wunderleuten,“ ja die ganze Historie „Anzeigung, Gedächtnis und Merkmal göttlicher Werke und Urtheile,“ und das größte Verbrechen einer unlauteren Geschichtschreibung besteht darin, „daß sie Gottes Werk schändlich verdunkelt.“ Wie auf dem religiösen, so giebt es auch auf dem weltlichen Gebiet erlesene Geister, welche mit ursprünglicher Kraft neue Bahnen brechen, und von denen die Nachwelt als von unerreichten Mustern zu lernen hat. Denn die Heiden sollten auch ihre „Propheten, Apostel, Theologos oder Prediger haben zum weltlichen Regiment.“ Solche Wunderleute bedürfen „deines und meines Rathes“ nicht, „als die einen besseren Meister haben, der sie schaffet und treibet.“ (Zu Psalm 101.) Dabei klagt er, von dem Schmerz echter Vaterlandsliebe bewegt, über die große Lücke in der deutschen Geschichtschreibung, durch welche es geschehe, daß man von uns Deutschen in andern Ländern eben nur als von Bestien wisse, welche kriegen und fressen und saufen. (An die Bürgermeister 2c.). Wenn jedes Land seinen eigenen Teufel habe, so müße unser deutscher Teufel ein guter Weinschlauch sein und müße Sauf heißen, „daß er so dürftig und heilig ist, der mit so großem Saufen Weins und Biers nicht kann gekühlet werden, und wird solcher ewiger Durst Deutschlands Plage bleiben (habe ich Sorge) bis an den jüngsten Tag. Es haben gewehret Prediger mit Gottes Wort, Herrschaften mit Verboten, des Adels etliche selbst unter einander mit Verpflichten, es haben gewehret und wehren noch täglich groß greulich Schaden, Schande, Mord und alles Unglück, so an Leib und Seele geschehen für Augen, die uns billig sollten abschrecken. Aber der Sauf bleibt ein allmächtiger Abgott bei uns Deutschen und thut wie das Meer und die Wassersucht: das Meer wird nicht voll von so viel Wassern, die drein fließen, die Wassersucht wird vom Trinken dürftiger und ärger.“ Das Beste an uns sei, daß man uns für „treue, beständige, wahrhaftige Leute“ halte, die ja ja, nein nein lassen sein. „Und obwohl die welsche und griechische Unart einreißet (Gott erbarms), so ist doch gleichwohl noch das übrig bei uns, daß kein ernster, greulicher Scheltwort jemand reden oder hören kann, denn so er Lügener schilt oder gescholten wird.“ (Zu Ps. 101.) Man sieht, daß ihn seinerseits der Patriotismus gegen die Fehler und Sünden des eigenen Volks nicht blind gemacht hat. Dieselbe hohe Unparteilichkeit verlangt er von dem Geschichtschreiber und es lassen sich daraus seine Anforderungen an den Geschichtsunterricht von selbst ableiten. Zum Historienschreiber gehört ein „trefflicher Mann, der ein Löwenherz habe, unerschrocken die Wahrheit zu sagen.“ Er muß sich dessen stets bewußt bleiben, daß er „Gottes Werk“

beschreibe. Darum sollte dies Amt von „hohen Leuten" gebraucht werden, wie bei den Juden. „Was haben wir Deutschen mehr zu klagen, denn daß wir unserer Vorfahren vor 1000 Jahren Geschichte und Exempel nicht haben und fast nichts wissen, wo wir herkommen sind, ohne was wir aus anderer Nationen Historien brauchen müßen, die vielleicht aus Noth als zu ihren Ehren unser müßen gedenken." Dabei erkennt er ausdrücklich die Verdienste derer an, „die von Dietrich von Bern und andern Riesen Lieder gemacht." (Vorrede auf die Historia Galeatii Capellae 2c.) Freilich sei bei der profanen Geschichtschreibung der Wein vielfach mit Wasser gemischt und nirgends die Unparteilichkeit so gewahrt, wie in der biblischen Geschichtschreibung, welche in ihrer schlichten Wahrhaftigkeit mehr die Schwäche als die Größe der Menschen in's Licht setze, das göttliche Urtheil mit unbestechlichem Ernst darstelle und statt nach Art der Heiden von dem Thun der Menschen viel Aufhebens zu machen, mit staunender Ehrfurcht vor dem Wort Gottes erfülle, „durch welches Leitung und Willen alle Dinge vollendet werden und geschehen." (S. die Stellen bei Zezschwitz, die Katechese I, S. 83.) Damit hält er aller Geschichtserzählung das unübertreffliche Muster vor. In gleichem Geist stand Melanchthon Luther zur Seite. Seine kirchen- und dogmengeschichtlichen Forschungen hatten der Reformation wesentliche Dienste geleistet. Er betont deshalb auch den Nutzen der Geschichte für das Verständnis kirchlicher und bürgerlicher Rechte und Lehren. Allein es lag in der ganzen Richtung dieses edelsten der Humanisten, welcher unbefriedigt von der Form der Classicität den Werth der realen Wissenschaften würdigte und eine an wirklichem Inhalt reiche Bildung forderte, daß er in der Geschichte ein wichtiges Mittel erkannte, die Gemüther überhaupt aus dem Staub des gewöhnlichen Lernens auf einen höheren Standpunct zu erheben. Er selbst hielt Vorlesungen über die Geschichte. Die Leitfäden, welche dabei auf der Universität zugrundegelegt wurden, waren die von Melanchthon in Ordnung gebrachte Chronik seines Freunds Carion und später das 1556 in Straßburg erschienene Buch Sleidans von den 4 (danielischen) Monarchieen. Leopold Ranke zeigt, wie die gewonnene religiöse Ueberzeugung dem deutschen Geist Vertrauen und Furchtlosigkeit einflößte, wie ihm Forschung und Kritik Natur wurden. Schon Sleidan geht überall auf die alten Quellen zurück. Der größte Fortschritt freilich geschah auf dem Gebiet der Kirchengeschichte, deren Jahrhunderte die Magdeburger Centuriatoren Flacius, Wigand, Judex und Faber auf Grund der urkundlichen Quellen aus dem Nebel der Fälschungen mit siegreichem Fleiße in das Licht der echten geschichtlichen Wahrheit zu erheben bemüht waren. Unberührt von diesem Umschwung konnte das Volksleben nicht bleiben. In den Lateinschulen, die ihr neues kräftiges Aufblühen zunächst dem praeceptor Germaniae verdankten, drangen die Schüler durch genaue Bekanntschaft mit den römischen und griechischen Schriftstellern, deren Sprache sie sich zu eigen machten, tiefer in den Geist der Geschichte ein, als es durch ein paar dem übrigen Unterricht äußerlich angehängte Geschichtstunden hätte geschehen können. Doch verfehlte z. B. Michael Neander nicht, in den Rahmen der 4 Monarchieen auch eine ziemlich umfangreiche Darstellung der neueren Geschichte einzufügen. Die deutschen Schulen freilich waren erst im Entstehen begriffen und hatten bei dem damaligen Stand der Methode alle Hände voll zu thun, um sich an den Anfangsgründen des Lesens und Schreibens zu zerarbeiten.

War durch die Reformation der Boden zu selbständiger geschichtlicher Forschung in Deutschland gelegt worden, so folgte nun eine Zeit des Kampfs, aber auch weiterer Verarbeitung und Entwicklung. Praktische Folgen für den Unterricht in der Volksschule traten bis zu dem Auftauchen der Lesebücher nur in unbedeutendem Umfang zu Tage. Wohl aber beschäftigten sich die großen Meister der Pädagogik auch mit der Art und Weise, wie in der Volksschule der Geschichtsunterricht zu behandeln sei, und ihrem Einfluß ist es zuzuschreiben, wenn im 17. und 18. Jahrhundert eine steigende Zahl von Lectionsplänen der Gymnasien besondere Stunden für den Geschichtsunterricht aufweisen.*)

An der Spitze dieser Männer steht Amos Comenius, der von dem Refor-

*) Vgl. Richter, der weltgeschichtliche Unterricht 2c. in Kehr, Geschichte der Methodik.

mator der Naturwissenschaften Franz Baco und von dem geistreichen Theologen und Pädagogen Joh. Val. Andreä die fruchtbarsten Anregungen empfangen hatte. Bezeichnend für die nachdenksame Gründlichkeit des ehrwürdigen Jugendfreundes ist der Umstand, daß er den Schulunterricht schon auf dem Mutterschoß beginnen läßt und von da die stufenförmige Weiterführung jedes Fachs bis zum 24. Lebensjahr verfolgt. So sollen also die Kinder auch in der Historie und dem Behalten geschehener Dinge schon in der Mutterschule, welche die 6 ersten Lebensjahre umfaßt, geübt werden, und zwar mit kleinen, kindischen Fragen: wer hat dir das gegeben? wo warst du gestern? vorgestern? Dabei habe man, weil ihr Gedächtnis einzusammeln anfange, darauf Achtung zu geben, daß sie nur gute Dinge, was zur Furcht Gottes und anderen Tugenden nützlich sei, einsammeln; verhüten aber solle man, daß schädliche Dinge ihren Augen und Ohren vorkommen. In der Muttersprachschule, welche die gesammte Kinderwelt vom 6. bis 12. Lebensjahr zu besuchen hätte, wären die Schüler soweit zu bringen, daß sie unter anderem außer dem Katechismus die wichtigsten Geschichten und Sprüche der h. Schrift hersagen könnten und die allgemeine Geschichte der Welt nach ihrer Erschaffung, Verderbnis, Wiederherstellung und der Regierung durch die Weisheit Gottes bis auf die Gegenwart kennen lernten. Jede Jahresabtheilung hätte ein besonderes, gedrucktes Lehrbüchlein, welches sie so sauber als möglich abschreiben müßte, und sämmtliche 6 Lehrbücher würden in concentrischen Kreisen vorschreiten. Damit wäre der Unterricht für die handarbeitenden Classen beendigt, während die weiter strebenden Schüler für 6 weitere Jahre der Lateinschule übergeben würden. Hier wäre die erste Nachmittagsstunde in allen Classen mit Geschichte besetzt, „weil es feststeht, daß die Kenntnis der schönsten Geschichten ein Theil der Bildung, eine Perle für das ganze Leben ist." Jede Classe hätte ein besonderes Buch, die erste einen kurzen Auszug biblischer Geschichten, die zweite die Geschichte der natürlichen Dinge, d. h. die Naturkunde, die dritte die der künstlichen, die von Erfindungen herrühren, die vierte die der sittlichen (recht hervorragende Tugendmuster), die fünfte die der Gebräuche, die sechste die allgemeine Geschichte, namentlich die des Vaterlands, sämmtlich in kurzer Zusammenfassung. Dieser Lehrgang würde dem Stufenfortschritt des ganzen übrigen Unterrichts entsprechen, da im ersten Jahr die Grammatik, im 2. die Physik, im 3. die Mathematik, im 4. die Ethik, im 5. die Dialektik, im 6. die Rhetorik das Hauptfach, das der Classe die Benennung gäbe, zu bilden hätte. So sinnreich dieser erste Versuch einer Methodik des Geschichtsunterrichts ist, so springt doch in die Augen, daß sich bei einem so unruhigen Wechsel der Classenziele und bei einer solchen Zerreißung des Geschichtsunterrichts unter die 6 Herrschaftsgebiete verschiedener allgemeiner Gesichtspuncte schwerlich, wie Comenius es wünschte, „Chronologen" bilden ließen, „welche die Umwälzungen der Jahrhunderte von Anfang der Welt an in ihren einzelnen Perioden kännten," und „Historiker, welche die wichtigeren Veränderungen des Menschengeschlechts und der hervorragenderen Völker, sowie der Kirche, desgleichen die Gebräuche der Völker und Menschen und ihre Schicksale zu einem guten Theile wüßten."*) Als er im J. 1650 zu Saros Patak in Ungarn eine Schule nach seinen Grundsätzen einrichten sollte, legte er den Plan dazu in seiner „pansophischen Schule" nieder. Hier war der Muttersprachschule nur das erste Lesen zugewiesen. Demgemäß wurde die eigentliche pansophische Schule nicht in 6, sondern in 7 Jahresclassen getheilt, und schon über der ersten, der Vorhofsclasse, stand die Ueberschrift: „Kein Analphabet hat Zutritt!" Da seine 6 Bücher über die Volksschule verloren gegangen sind, und die Schule in Saros Patak offenbar einen guten Theil des Volksschulunterrichts in sich aufnahm, so ist es nicht unwichtig, den methodischen Fortschritt zu beobachten, der in den nachmittägigen Geschichtsstunden eingehalten wurde. Für die 2 ersten Jahre genügten die beiden Classenbücher. Es sollte den Schülern aus denselben einiges erzählt werden, nur „um ihre Ohren und ihre Phantasie zu kitzeln und ihren Geist mit Liebe zur Geschichte zu erfüllen." In der 3. Classe sollten merkwürdige Beispiele aus der h. Schrift zusammengefaßt werden, um das Streben nach Tugenden und den Abscheu vor den entgegengesetzten Lastern einzupflanzen.

*) Am. Comenius, große Unterrichtslehre. Kap. 30.

Weiter kam Comenius mit den wilden Ungarjungen thatsächlich nicht, namentlich weil auch die Lehrer nicht in Zucht zu halten waren. Der für die 4. bis 7. Classe in Aussicht genommene Unterricht in Naturgeschichte, Geschichte der Erfindungen, Geschichte der religiösen Gebräuche und in der allgemeinen Weltgeschichte fiel also weg. Hieraus ist ersichtlich, daß der Muttersprachschule, d. h. der Volksschule, jedenfalls ein bescheidenes Maß von Geschichte zugefallen wäre. Und was die Methode anbelangt, so braucht nicht ausgeführt zu werden, daß der Sprung von Erzählungen aus der Menschengeschichte zu der Naturgeschichte, welche ja überhaupt mit Geschichte nur den Namen gemein hat, und der weitere Gang von den Naturgegenständen zu ihrer Verwerthung, von da zu den Religionsgebräuchen, und endlich zur allgemeinen Geschichte, welche im Bisherigen gar nicht genügend vorbereitet war, ein gänzlich verfehlter gewesen ist.

Comenius wollte eine der Natur angemessene Erziehung im edelsten Sinn des Worts. Daraus folgten seine 3 Grundforderungen: 1) die Erziehung muß eine christliche sein; denn der Mensch soll sich durch Christum zum Ebenbild Gottes wiederherstellen lassen; 2) sie muß im Unterricht zuerst mit den Sachen und dann erst mit den Worten bekannt machen; 3) sie muß einen streng methodischen, die Selbstthätigkeit anregenden, lückenlos fortschreitenden Gang vom Nahen zum Entfernten, z. B. von der Muttersprache zu fremden Sprachen, einhalten. Die dritte dieser Forderungen blieb das gemeinsame Erbe der Nachwelt. In Bezug auf die beiden ersten ist eine vorherrschend religiöse und eine vorherrschend realistische Richtung zu unterscheiden. Zu jener gehörten Herzog Ernst der Fromme, Ph. Jak. Spener, A. H. Francke, Flattich u. a., zu dieser Locke, Rousseau, die Philanthropisten und Rochow. Die 3. seiner Forderungen, die lückenlos fortschreitende Methode, fand in Pestalozzi, der dieselbe aus dem Wesen des menschlichen Geistes abzuleiten suchte, ihren begeistertsten Vertreter, nur daß hier, wo die Ausbildung der menschlichen Kräfte als solcher angestrebt wurde, der Inhalt der Bildung nicht in demselben Maße wie bei Comenius der Berücksichtigung werth erschien.

Nach dem Schulmethodus des Herzogs Ernst von Gotha sollte zwar in den Volksschulen auch von den natürlichen und anderen nützlichen Wissenschaften gehandelt werden, allein das Büchlein, welches als Hülfsmittel diente, enthielt nichts von Geschichte. Spener hat unmittelbar nur auf die religiöse Bildung der Jugend eingewirkt. Dagegen verräth jede einzelne Anordnung A. H. Franckes den durchgreifenden und zugleich umsichtigen Praktiker. Unter den gemeinnützigen Kenntnissen, deren Grundzüge den Waisenkindern in der schulfreien Zeit gleichsam spielender Weise beigebracht werden sollten, befand sich neben der Astronomie, Geographie und Physik auch die Geschichte. Der Präceptor sollte nämlich den Kindern bei den Spaziergängen nützliche und erbauliche Geschichten erzählen. In die Classen derjenigen Schüler, welche sich auf das Studiren vorbereiteten, wurden nur solche Waisenknaben aufgenommen, welche lesen und im Lateinischen decliniren konnten; und diese wurden auch in historicis dann und wann in gewißen Stunden informiret. In dem Pädagogium für die Söhne vornehmer Eltern fielen mehrere Stunden wöchentlich auf die Historie. Da handelt es sich um ernstes Lernen. Die Chronologie muß eingeprägt werden. Also gehört ein Leitfaden in die Hand der Schüler. Man wählt denjenigen, bei welchem sie erfahrungsgemäß am besten „profiziren." Das ist Bunos deutsche idea historiae mit ihren Bildern. Es hat nichts zu sagen, daß „viele lächerlichen Dinge" darin enthalten sind, Sem mit einer Semmel, Ham mit einem Hammer, Japhet mit einer Beleibtheit, daß er als „ja fett" erscheint; man giebt den Kindern nur die Bilder, nicht die Erklärung in die Hände, bindet sich auch nicht an die Stoffauswahl, sondern setzt zu und läßt weg, je nachdem es die Sache fordert. Den synchronistischen Gang des Buchs hält man nicht ein, sondern benützt ihn nur zur Repetition, nachdem man „ein jedes Reich à part" genommen hat. Jede Lection beginnt mit der Ankündigung des zu behandelnden Inhalts, dessen Umfang nach einem pünctlichen Vertheilungsplan bemessen ist. Dann erzählt der Lehrer, die Oerter, deren Erwähnung geschah, werden auf der Landkarte gezeigt, und einer der Größeren wiederholt das Gelernte lateinisch, die andern thun es in deutscher Sprache. Jeden Mittwoch und Samstag um 9 Uhr wird die Historie vorgenommen

und „alles dasjenige, was in vorhergehenden 2 Tagen ist vorgetragen worden, durch Fragen und Antwort wiederholet". In der Oberclasse wird der Unterricht täglich damit eröffnet, daß ein Knabe eine lateinische Geschichte memoriter erzählt, die geschichtlichen Andeutungen der römischen Schriftsteller werden erklärt, und unter den Themen, welche den Disputationen am Mittwoch und den lateinischen Reden am Sonnabend zugrundgelegt werden, behaupten die geschichtlichen eine hervorragende Stelle. Sorgfältig verwerthete Francke die Erfahrungen, die er im Lauf der Zeit machte. 1721 gab er eine verbesserte Methode des K. Pädagogiums heraus. Hier wird bei der Historie der Grundsatz an die Spitze gestellt: „Zur Historie wird niemand admittiret, der nicht vorher in der Geographie das Seinige gethan, weil man ohne diese in jener nicht fortkommen kann." Dann giebt er eine sehr ausführliche Eintheilung der Universalhistorie in 8 alttestamentliche und 8 neutestamentliche Perioden, deren Grenzpuncte Noah, Jakob, Josua, Samuel, babylonische Gefangenschaft (mit babylonischer und assyrischer Geschichte), Makkabäer (mit persischer, griechischer und egyptischer Geschichte bis zu Alexander d. Gr.), Hyrkan, Zerstörung Jerusalems (mit Diadochenreichen und römischem Staat), dann Constantius Chlorus, Romulus Augustulus, Pipin, Ludwig das Kind, Lothar II., Rudolph I. und Karl VI. sind. Bei der neutestamentlichen Geschichte werden jedesmal zuerst die Kaiser behandelt, hierauf die Geschichte der anderen Völker, dann die der Kirche, hernach die der Literatur, endlich allerlei Merkwürdigkeiten. Freilich standen ihm nur eben die beschränkten Hülfsmittel seiner Zeit zu Gebot. Aber was sich mit ihnen leisten ließ, das wurde auch wirklich geleistet. Für die Anschauung sorgten die Karten, für das Verständnis die Erzählungen und Erklärungen der Lehrer, für selbstthätige, lebendige Aneignung Erzählungen, Disputationen und Reden der Schüler, für feste Einprägung die Repetitionen, für eine klare Uebersicht über das Ganze die sorgfältig ausgearbeiteten Lehrpläne, welche jeder Stunde ihr knappes Maß zutheilten und nur das Wesentliche in sich aufnahmen. Gar keinen Unterricht in der Geschichte hatten nur diejenigen deutschen Schüler, welche nicht zum Waisenhaus gehörten. Wie bei Comenius, so macht sich auch bei Francke eine vorwiegend realistische Richtung bemerkbar, die selbst den Unterricht in den alten Sprachen beherrscht. Die Begeisterung für das classische Alterthum, welche noch in den Lateinschulen des melanchthonischen Zeitalters gelebt hatte, war längst verraucht, eine tiefere Erfassung des antiken Geistes noch nicht angebahnt. Nach dieser Seite hin steht Francke, abgesehen von dem Vorrang, welchen ihm seine tiefergehende, von umfassendem Wissen getragene Bildung zuweist, auf gleichem Boden mit den Philanthropisten. Dagegen stellte der Württemberger Flattich den gesammten realistischen Unterricht wieder in den Hintergrund, nachdem ein Versuch, ihn auf Kosten der Sprachen zu bevorzugen, zu einem ungünstigen Ergebnis geführt hatte.

Die zweite Reihe der Pädagogen nach Comenius eröffnet Locke. Soll nach Francke aus dem Studium der Geschichte „eine wahre christliche Erfahrung und wahre Klugheit erwachsen und zugleich eine große Ehrerbietigkeit gegen Gott, der seine mannigfaltige Weisheit so reichlich denen Menschen vor Augen geleget," so herrscht bei den nun anzuführenden Männern der äußere Nützlichkeitsstandpunct vor, und es ist nicht die christliche, sondern die weltliche Klugheit, zu deren Erlangung die Geschichte als Mittel dienen soll. So nennt Locke die Geschichte „die große Meisterin der Klugheit und bürgerlichen Lebensweisheit, die das eigentliche Studium eines Mannes von Stande oder eines Geschäftsmannes bilden sollte." Und weil sie nicht nur belehrt, sondern auch ergetzt, so ist sie auch das passendste für einen jungen Burschen. Man führt ihn zuerst in Geographie und Chronologie ein, damit er die Thaten der Menschen in die ihnen zukommenden Zeiten und Länder einreihen kann, und giebt ihm dann leichte lateinische Geschichten in die Hand, etwa Justin, Eutropius, Quintus Curtius. Da er schon vorher in der Chronologie zu Hause ist, kann man beginnen, wo man will, ohne daß er in Verwirrung geriethe, und man hat den Vortheil, daß er unvermerkt die lateinische Sprache lernt und zu den schwersten und erhabensten lateinischen Schriftstellern, wie Tullius, Vergil und Horaz, übergehen kann. Man sieht den himmelweiten Abstand von der Methode Franckes, dessen erste Grundforderung die freie Erzählung ist. Ließ Comenius seine Classenbüchlein so lange lesen und abschreiben, bis sich ihr Inhalt dem Gedächtnis eingeprägt hatte, so half sich Locke

mit einer Geschichtstabelle, deren Namen und Zahlen der Zögling auswendig lernen mußte, um nachher mit denselben wie mit den Ziffern des Einmaleins operiren zu können. Nur darin unterscheidet sich auf diesem Gebiete sein Verfahren von dem der gleichzeitigen Schulmonarchen, daß ihm bei der Wahl der lateinischen Schriftsteller für den Anfang des Unterrichts der geschichtliche Inhalt und die Leichtigkeit, nicht die classische Mustergültigkeit des Stils maßgebend ist. Auch Rousseaus Zögling soll, freilich erst vom 18. Lebensjahre an, Geschichte lernen, aber nicht, um ein Schüler, sondern um ein Richter der Menschen zu werden, nicht um sich zur Nachahmung großer Vorbilder begeistern, sondern um sich zu einem tiefen Mitleid mit den Thorheiten seines Geschlechts stimmen zu lassen. Emil soll Menschenkenntnis erlangen. „Um die Menschen kennen zu lernen, muß man sie handeln sehen. Im Leben hört man sie nur sprechen; sie zeigen ihre Reden, verbergen aber ihre Handlungen. In der Geschichte dagegen ist der Schleier hinweggezogen, und man beurtheilt sie nach ihren Thaten. Selbst ihre Reden tragen dazu bei, sie richtig zu beurtheilen; denn indem man ihre Thaten mit ihren Worten vergleicht, erkennt man zugleich, was sie sind, und was sie zu sein scheinen wollen; je mehr sie sich verstecken, desto besser erkennt man sie.“ Erstes Anforderniss an die Geschichtsdarstellung ist deshalb einfache, wahrheitstreue, durch kein eigenes Urtheil beeinflußte Wiedergabe des Geschehenen. Darum läßt er die neuere Geschichte ganz beiseite, nicht allein, weil gegenwärtig alle Menschen einander gleichsehen, sondern auch, weil unsere Schriftsteller einzig und allein zu glänzen bestrebt seien, während die Alten weniger Gemälde entwerfen und weniger Witz, aber mehr gesunde Vernunft enthalten. Aber auch unter den Alten sei eine sorgfältige Auswahl nöthig. Polybius und Sallust taugen nicht für Jünglinge, Tacitus sei ein Buch für Greise, Thukydides, sonst das wahre Muster eines Historikers, spreche doch unglücklicherweise nur immer vom Kriege. Das Gleiche gelte von Xenophon und Cäsar. Die ansprechenden Einzelheiten, welche der gute Herodot bringe, arten oft in kindische Einfalt aus. Livius sei Staatsmann und Redner, kurz alles, was für dieses Alter nicht passe. Zuletzt entscheidet sich Rousseau nach dem Vorgang des Philosophen Montaigne, dessen Mann Plutarch war, für die Biographie. Allerdings würden wir eine sehr unvollkommene Kenntnis des menschlichen Herzens erlangen, wenn wir nicht auch untersuchen wollten, wie es sich in der Menge offenbart; „allein es ist nicht weniger wahr, daß man, um die Menschen beurtheilen zu lernen, mit dem Studium des einzelnen Menschen beginnen muß, und daß derjenige, welcher die Neigungen jedes einzelnen genau kennte, auch ihre Gesammtwirkung im Volkskörper würde voraussehen können.“ „Plutarch ist vortrefflich in der Darstellung gerade solcher Einzelheiten, auf die wir nicht mehr einzugehen wagen. Er versteht es, große Männer in kleinen Dingen mit unerreichbarer Anmuth zu malen, und er ist in der Wahl seiner Züge so glücklich, daß oft ein Wort, ein Lächeln, eine Geberde hinreicht, um seinen Helden zu charakterisiren. Mit einem Scherzworte flößt Hannibal seinem in Schrecken gesetzten Heere wieder Muth ein und bewirkt, daß es mit Lachen in die Schlacht geht, die ihm Italien überliefert. Daß Agesilaus auf einem Stecken reitend vorgeführt wird, macht erst, daß wir den Besieger des großen Königs lieben. Indem Cäsar durch ein ärmliches Dorf kommt und mit seinen Freunden vertraulich scherzt, enthüllt er uns, ohne daran zu denken, den Schalk, der es aussprach, daß er keinen höheren Wunsch habe, als dem Pompejus gleich zu sein. Alexander verschluckt eine Arznei und spricht dabei nicht ein einziges Wort; das ist der schönste Moment seines Lebens. Aristides schreibt seinen eigenen Namen auf einen Scherben und rechtfertigt dadurch seinen Beinamen. Philopömen legt seinen Mantel ab und spaltet Holz in der Küche seines Wirthes. Das ist die wahre Kunst zu malen. Die Physiognomie zeigt sich nicht in großen Zügen und der Charakter nicht in großen Thaten; das Naturell offenbart sich in Kleinigkeiten. Was öffentlich geschieht, ist entweder zu gewöhnlich oder zu sehr vorbereitet, aber die Würde erlaubt es heutzutage unsern Schriftstellern fast nur, sich damit zu beschäftigen.“ Und was wird nun die Wirkung dieses Geschichtsstudiums sein? Emil ist nicht wie wir von Kind auf an Bücher gefesselt. „18 Jahre hindurch hat man die eifrigste Sorgfalt darauf verwendet, ihm ein ungetrübtes Urtheil und ein gesundes Herz zu erhalten; man stelle sich ihn vor, wie er beim Aufgehen des Vorhangs zum erstenmal die Blicke auf die Bühne

der Welt wirft, oder vielmehr, wie er hinter den Coulissen stehend zusieht, wie die Spieler ihre Kleider an- und ablegen, und die Seile und Rollen zählt, deren grobes Blendwerk die Augen der Zuschauer täuscht. Bald werden, nachdem das erste Staunen vorüber ist, Empfindungen der Scham und der Verachtung seines Geschlechts in ihm entstehen; er wird empört sein, wenn er beobachtet, wie das ganze menschliche Geschlecht sich in dieser Weise selbst täuschend sich zu solchen Kinderspielen erniedrigen kann; es wird ihn betrüben, warzunehmen, wie sich seine Brüder um bloßer Träume willen unter einander zerfleischen und in wilde Thiere verwandeln, weil sie sich nicht begnügen, Menschen zu sein." Er wird das Unglück der ehrgeizigen Herrschernaturen kennen lernen, wird in allen Unternehmungen des Königs Pyrrhus nur Schritte erblicken, den unglücklichen Dachziegel aufzusuchen, der seinem Leben und seinen Entwürfen ein schimpfliches Ende bereiten sollte, wird für die äußeren, öffentlichen Erfolge des Augustus den Preis seines häuslichen Elends zu hoch finden, wird in dem lüsternen Antonius die verblendende Macht der Leidenschaften vor Augen sehen. Emil wird nicht bald Cicero, bald Trajan, bald Alexander sein wollen, wird nicht bedauern, daß er nur er selbst ist, vielmehr die Menschen bemitleiden, weil ihm ihr Streben als ein Streben nach eitlen und nichtigen Dingen erscheint, während er seinerseits, was er erstrebt, auch erreichen kann, von niemand abhängt, sich selbst genug und frei von Vorurtheilen ist. Wenn er seine Art zu sein, zu sehen, zu empfinden, derjenigen anderer Menschen vorzieht, so hat er Recht. Vor der Täuschung, daß er vortrefflicher und glücklicher als sie sei, werden ihn die Kunstgriffe des Erziehers bewahren, der ihn zu seiner Demüthigung absichtlich in Thorheiten und Gefahren gerathen läßt. Der Geschichtsunterricht wird so zu einer Schule vollendeter Selbstsucht. Der junge Mensch sieht in der entgotteten Welt, um deren einmal aufgezogenes Räderwerk sich das höchste Wesen nicht weiter kümmert, nur das wirre Getriebe niederer Leidenschaften. Mit vornehmer Selbstgenugsamkeit wendet er sich ab und denkt: da thue ich nicht mit, sondern bleibe unter lauter Verbildeten lieber der Wilde, der ich bin. Aber mit unnachahmlicher Feinheit hat Rousseau die Vorzüge der antiken Geschichtschreibung vor der modernen gezeichnet. Und wenn man heutzutage so ziemlich darüber im Reinen ist, daß der Unterricht den Schülern auf den unteren Stufen Einzelbilder vorzuführen, daß er die Entwicklung des Culturlebens zu berücksichtigen, und daß er sich womöglich auf die alten, für die Erzählung des Lehrers vorbildlichen Quellen zu stützen habe, so lassen sich die Gründe dafür schon den Causerieen des Genfer Weltweisen entnehmen.

Wenden wir uns von ihm zu Basedow, so betreten wir die Werkstätte eines seiner begeistertsten Schüler, nur daß sie von allen Grazien verlassen ist. Wenn er von den „Mordgeschichten der 4 Monarchieen" mit Geringschätzung redet, so nimmt sich dies im Munde eines mit den Alten so wenig vertrauten Mannes ganz anders als in dem des Meisters aus. Daß er es für nöthig erachtete, die Schüler vor ihrer Einführung in die eigentliche Geschichte mit dem Inhalt historischer Begriffe bekannt zu machen, war eine ebenso arge Verirrung, als wenn ihnen Locke zum Einstand die Chronologie wie eine Art ABC ein- für allemal eingeprägt wissen wollte. Beides läuft auf eine Versündigung an der kindlichen Natur hinaus. Es gelten hier die Worte Karl Ludwig Roths: „Alles Uebersichtliche ist an seinem Platze, wo der Weg durch eine Erkenntnis schon gemacht ist, und die Hauptpuncte derselben recapitulirt werden. Die Uebersicht zum Anfang zu geben ist gegen alle Psychologie. Je jünger der Mensch, desto mehr begehrt sein Geist die speciellste Geschichte." Dagegen bezeichnet es Richter a. a. O. mit Recht als einen bedeutenden Fortschritt im Vergleich zu dem Buche Bunos, daß Basedows Elementarwerk Abbildungen der Stiftshütte, der olympischen Spiele, des Triumphzugs des Augustus, verschiedener Waffenarten, einer belagerten Festung, eines Lagers, eines Heeres in Schlachtordnung, eines Schlachtfelds u. s. w. enthielt. Was den Zweck des Unterrichts in der Geschichte anbelangt, so hat sie nach Basedow nur insofern wahren Werth, als sie durch Beschäftigung der Einbildungskraft die Sittenlehre unterstützt, deren Regeln, wenn sie nicht durch Erzählung bestätigt werden, nur den Verstand in Anspruch nehmen. So trat die Geschichte bei den Philanthropisten in der Form der moralischen Erzählung auf. Um nun der Regel „vom Nahen zum Entfernten" und zugleich seiner Vater-

landsliebe gerecht zu werden, schlug Salzmann, der Verfasser des Krebsbüchleins, den regressiven Gang ein. Er besuchte mit seinen Kindern das nahe bei Schnepfenthal gelegene Kloster Reinhardsbrunn, beantwortete ihre Fragen nach den Personen, die unter den Leichensteinen lägen, und wollte sie damit allmählich auf die Erlernung der Geschichte vorbereiten. „Sollte ich meine lieben Zöglinge von dem Busen der Natur wegreißen und so weit wegschleudern, ehe sie sich an demselben recht satt gesogen haben?“ So verkehrt diese Methode ist, so lehrreich sind seine Bemerkungen über die Art, wie man Kindern zu erzählen habe. Eben, sagt er, habe er die Zeitungsnachricht gelesen: Admiral Rodney habe Gibraltar entsetzt. Für den gebildeten Mann genüge diese Mittheilung; einem Kinde müßte er die Begebenheit in folgender Weise erzählen: „Die Spanier und Engelländer sind mit einander uneins geworden. Wo sie einander antreffen, da hauen und schießen sie auf einander. Nun haben die Engelländer eine Stadt in Spanien, die heißt Gibraltar, die liegt an einem großen Wasser, das heißet das Meer. Aus dieser Stadt wollte nun der König in Spanien die Engelländer jagen. Er ließ also viele tausend Soldaten zusammenkommen, die mußten Flinten und Kanonen nehmen, um die Stadt herumtreten und hineinschießen. Er befahl ihnen, alle Leute fortzujagen, die Brot oder Fleisch, oder andere Nahrungsmittel in die Stadt führen wollten, damit die Engelländer hungern und vor Hunger aus der Stadt weichen sollten. Aber die Engelländer hungerten doch nicht. Es kamen immer Leute, die ihnen auf Kähnen, und noch weit größeren Fahrzeugen, die man Schiffe nennet, alles zuführeten, was sie nöthig hatten. Das will ich euch, dachte der König in Spanien, bald verbieten. Er ließ also Kähne, so groß wie unsere Kirche, bauen, ließ große Balken darauf setzen, und große Tücher daran binden, damit der Wind drein blasen und diese Kähne, die man Schiffe nennet, forttreiben möchte. Auf die Schiffe ließ er Kanonen, Pulver und Kugeln bringen, ließ Soldaten darauf setzen und befahl ihnen, daß sie alle Schiffe entzwei schießen sollten, auf denen man den Engelländern etwas zuführen wollte. Da war nun Gibraltar um und um mit Spaniern umgeben, die immer hineinschoßen und nicht einen Bissen Brot hineinließen. Halt! dachten die Spanier, ihr guten Engelländer, wir wollen euch bald dran kriegen. Entweder ihr sollt verhungern, oder aus der Stadt ziehen. — Das Blättchen hat sich aber auf einmal gewendet. Der König in Engelland hörete, daß seine guten Soldaten in Gibraltar Noth leiden mußten. Er ließ also gleich etliche Schiffe mit Mehl, Fleisch, Wein, Branntwein und andern Lebensmitteln, mit Pulver, Kugeln, Kanonen und andern Dingen, mit denen man sich wehren kann, bepacken, ließ Soldaten hineinsteigen und befahl einem Manne, der Rodney heißt, und der die Kunst versteht, die Schiffe zu regieren, sie zerschießen und wegnehmen zu lassen, daß er damit nach Gibraltar fahren sollte. Dies that nun der brave Mann. Da ihn die Spanier sahen, lenkten sie ihre Schiffe nach den seinigen zu und wollten sie entzweischießen. Rodneys Soldaten waren aber auch nicht faul. Sie feuerten so schrecklich auf die Spanier, daß vielen Arme und Beine entzwei, und in die Schiffe Löcher geschossen wurden. Dies trieben sie so lange, daß die Spanier endlich vor Angst mit ihren Schiffen davonschwimmen und einige Schiffe, die sie nicht mit fortbringen konnten, den Engelländern überlassen mußten. Nun waren die Spanier weg. Nun fuhren die Engelländer ruhig nach Gibraltar und brachten ihren guten Kameraden alles, was in Engelland auf ihre Schiffe war gepackt worden.“ Dieses Beispiel zeigt, wie Salzmann selbst die von ihm aufgestellten Regeln befolgte, daß man abstracte Begriffe durch concrete Vorstellungen ersetzen, Erklärungen unter der Form der Umschreibung in die Erzählung verweben und dabei das Unbekannte mit Bekanntem vergleichen, die Empfindungen der auftretenden Personen nicht nur durch Ton und Miene, sondern auch dadurch, daß man sie redend einführt, lebhaft ausdrücken müße. So sage Christus vom verlorenen Sohne nicht erzählungsweise: er entschloß sich, zu seinem Vater zu gehen, sondern er führe den Unglücklichen redend ein — „Wie viel Taglöhner hat mein Vater, die Brot die Fülle haben, und ich verderbe vor Hunger! rc.“ Wer von diesem Vortheile guten Gebrauch zu machen wisse, der habe eine vorzügliche Herrschaft über die Herzen seiner Zuhörer. „Sie glauben die Personen, die vorgestellet werden, selbst zu sehen, selbst zu hören; sie nehmen an ihren Schicksalen den lebhaftesten Antheil.“ Es ist noch beizufügen, daß Vater Salzmann

zur Veranschaulichung nicht nur Kupferstiche, sondern sogar die Nachahmung derjenigen Körperbewegungen empfahl, in welchen sich die geschichtlichen Personen bei den zu erzählenden Handlungen befanden, — eine Condescendenz, die sich nicht jeder erlauben dürfte. Aus der Schule der Philanthropisten gieng das von Kahle (Grundzüge der evangelischen Volksschulerziehung) erwähnte Handbuch der gemeinnützigsten Kenntnisse für Volksschulen von Junker 1788 hervor, in welchem wie von Salzmann die regressive Methode empfohlen und die Kenntnis des Vaterlands als die Hauptsache dargestellt wurde. Im übrigen erstreckte sich der Einfluß des Philanthropismus zunächst nur auf „die Schulen der gesitteten Bürger," welche „das geliebte Augenmerk" Basedows waren. Daß in dem Stundenplan des preußischen Generallandschulreglements auch der Unterricht „in allerhand nöthigen und nützlichen Dingen" nach einem von Hecker verbesserten Lehrbüchlein berücksichtigt wurde, ist in letzter Beziehung den Anregungen Franckes zu verdanken, dessen Schüler Hecker war. Es befand sich in diesem Büchlein ziemlich viel geschichtlicher Stoff. Welcher Gebrauch indessen thatsächlich von demselben in den preußischen Volksschulen gemacht wurde, läßt sich nicht ermitteln.

Pestalozzi hat für den Geschichtsunterricht unmittelbar so gut wie nichts geleistet. Mittelbar hat er die Anregung zu einem völligen Umschwung auch auf diesem Gebiete gegeben. Nachdem Rousseau, der Lehrmeister Robespierres, die empfindsame Klage ausgestoßen hatte, daß nur die Völker, welche sich aufreiben, nicht aber diejenigen, welche sich friedlich entwickeln, eine genauere Darstellung in der Geschichte gefunden haben, war es im Philanthropin wie anderwärts Mode geworden, die Fortschritte der äußeren Cultur auf Kosten der politischen Entwicklung selbstgefällig hervorzuheben, und es darf uns nicht wundern, wenn der Göttinger Historiker Schlözer von den Vestalinnen unter der Ueberschrift „Künste, das Feuer zu conserviren," handelte. Gelernt sollte eben werden, was für das praktische Leben nützlich wäre. Da richtete Pestalozzi seinen Blick von dem äußeren Stoff hinweg auf das Innerste der menschlichen Natur. Ihre Bedürfnisse durch Ausbildung der in sie gelegten Kräfte zu befriedigen, ist Ziel und Bestimmung der Menschen. Dieser Standpunct konnte zunächst eine gewiße Gleichgültigkeit gegen ein Fach mit sich bringen, bei welchem das geistige Vermögen um so weniger Förderung zu finden schien, je mehr es statt der Selbstthätigkeit das bloße Empfangen in Anspruch nahm. Aber war einmal erkannt, daß die von Pestalozzi neben der Verstandesbildung gleichfalls geforderte Bildung des Gemüths und der Gesinnung im Geschichtsunterricht eine wesentliche Hülfe finde, so mußten auch, was ihren Inhalt anbelangt, diejenigen Seiten der Geschichte in den Vordergrund treten, in welchen der geistige Charakter der Völker und der einzelnen Menschen auf die unmittelbarste und lebendigste Weise zum Ausdruck kam, weil nur der Geist auf den Geist zu wirken vermag, und es mußte eine Behandlung gefordert werden, welche die nachbildende Selbstthätigkeit des Schülers möglichst in Bewegung setzte, weil nur im Thun die Kraft sich bildet. In ersterer Hinsicht wurde das Alterthum bevorzugt, damit das einfache und doch in edler Idealität sich darstellende Jugendalter des Menschengeschlechts auf das Kind und den Jüngling einwirke, in letzterer die Hülfe der zeitgenössischen Quellen, wenn möglich in der Grundsprache, herbeigezogen, damit sich der inneren Anschauung des Schülers keine abgebleichten, sondern lebensfrische, naturwüchsige Bilder zu weiterer Verarbeitung darböten, und der in der Sprache ausgeprägte Geist den angestrengten Fleiß selbstthätiger Aneignung herausforderte. Hienach ist mit der Forderung der Anschaulichkeit nicht weiter als ein einzelner Theil des Gesammtgewinns genannt, welchen der geschichtliche Unterricht aus den pädagogischen Grundgedanken Pestalozzis gezogen hat. Derjenige seiner Bewunderer, welcher auf dem Fundamente selbständiger psychologischer Forschung dem Unterricht in der Geschichte die bedeutsamste Stellung einräumte, war Herbart. Er hat in seinen Ausführungen über diesen Gegenstand zunächst nicht die Bedürfnisse der Volksschule, sondern höherer Bildungsanstalten im Auge, leitet aber aus seinen Principien die Nothwendigkeit des Geschichtsunterrichts auch für die Dorfschule ab. Für ihn kommt nicht wie bei den Philanthropen der äußere Nutzen der Lehrgegenstände in Betracht, sondern die Frage, ob durch dieselben der Mensch besser oder schlechter werde. Sollen die Ideen des Rechts und der Billigkeit für das Knabenalter leitende Bedeutung er-

halten, so ist „von Seiten der Erziehung Aufklärung der Begriffe und überdies noch Regierung und Zucht nöthig, aber auch ein Unterricht, welcher ähnliche Verhältnisse (wie diejenigen, in welchen der Knabe unter Seinesgleichen steht) in der Ferne zeige und ohne Parteilichkeit zu betrachten gebe. Dieser Unterricht muß sich an Poesie und Geschichte wenden." Ebenso lehnt sich die religiöse Bildung an Geschichte, und zwar alte Geschichte. „Hiemit wird eine Ausdehnung des Vorstellungskreises in Raum und Zeit gefordert, welche, wenn sie auch sehr unvollständig geschieht, doch für jeden Unterricht, selbst den in der Dorfschule, einen Punct bezeichnet, der allgemein erreicht werden muß." Durch diesen Unterricht soll Theilnahme gebildet, soll das Herz groß und voll werden, „selbst da, wo keine schönen Familienverhältnisse, keine glückliche Jugendfreundschaft, vielleicht auch kein ausgezeichnetes natürliches Wohlgefallen des Lehrers und Zöglings an einander zu Hülfe kommen möchten." Man hätte über der mechanisch-chronologischen, sprachwissenschaftlichen, archäologischen, literarischen, speculativen Behandlung der Geschichte nicht vergessen sollen, „daß hier allenthalben von Menschen die Rede ist, denen Theilnahme gebührt," und „daß diese Theilnahme gerade denjenigen am natürlichsten ist, welche noch nicht mit uns in die Zukunft schauen können, weil sie noch nicht einmal die Gegenwart begreifen, und für welche eben darum das Vergangene die wahre Gegenwart ist." Die Kindlichkeit aller älteren griechischen Schriftsteller halte uns eine Jugend vor's Auge, wie wir sie hätten durchleben sollen, aber keineswegs ein Mannesalter, in das wir jetzt noch zurückkehren dürften. Doch nichts hindere uns, die wir der verbogenen Bildung nicht mehr entfliehen können, wenigstens unsere jüngeren Brüder von vorn anfangen zu lassen, damit sie dann weiter geradeaus in die Zukunft gehen können. Hiezu ist erforderlich, 1) daß man einen Stoff darbiete, der das Gemüth gelinde, aber auch beharrlich erwärmt, 2) daß man diejenigen Documente wähle, in welchen die Vergangenheit, wie mit volltönender lebender Stimme uns anspricht, 3) daß man die Kinder, die sich meist infolge einer verkehrten Erziehung von der menschlichen Gesellschaft als einer ihnen fremden Welt abgestoßen fühlen, aus der Kleinlichkeit ihres engen Sondergeistes zu begeisterter Freude an den Thaten der Alten als an ihren Vorfahren emporhebe. Man versetze sich in die Mitte einer patriotisch gestimmten Nation! „Hier erzählen euch kleine Buben von 6 Jahren aus der Chronik; Kinder erzählen euch von den großen Kindern, den Heroen ihrer Vorzeit; sie erzählen sich unter einander; sie steigen vereint aufwärts mit der Geschichte ihres Landes. Sie drängen sich, Männer der Nation zu werden, und sie werden es. Die Alten wußten ihren Homer auswendig, sie lernten ihn nicht als Männer, sondern als Knaben. Er war der allgemeine Jugendbildner; und seine Zöglinge machten ihm keine Schande. — Denkt euch einen europäischen Patriotismus! Die Griechen und Römer als unsere Vorfahren! Die Spaltungen als unglückliche Zeichen des Parteigeistes, mit dem sie verschwinden müßen! Wer vermag diesem Gedanken Bedeutung zu geben? Der Unterricht vermag es." Was die Behandlung im einzelnen betrifft, so muß man 1) die Auswahl bestimmen. Der Haupttheil des Geschichtsunterrichts für die frühere Jugend bleibt immer die griechische und römische Geschichte. Herbart las mit einem Knaben von 9 und einem andern von noch nicht 8 Jahren die Odyssee. „Der Knabe bedarf, um sich zu heben, des beständigen Blicks auf den Mann, und die heroischen Regungen des Knabenalters bedürfen, um nicht zwecklos zu entschwinden noch zu verwildern, um vielmehr die Periode der Vernunft heranzunähern, idealischer Darstellungen solcher Männer, welche vollbringen, was der Knabe möchte, aber an denen sich auch desto eher der Uebergang zu einer höheren Ordnung verräth. Zugleich muß die Beschäftigung mit diesen Männern auch durch ihre äußere Form zu einem weit offen liegenden Fortschritt einladen." Auf Homer folgen Herodot, Thukydides, Xenophon, Plutarch ꝛc. Die griechische Geschichte ist ja durch ihre Mannigfaltigkeit und durch ihre classischen Beschreiber vorzugsweise fähig, die ersten historischen Hauptbegriffe, gleichsam die Formen aller Geschichte, darzureichen, sowie die Sprache schon ihrer Schwierigkeit wegen die erste für den Unterricht sein sollte. Die römische Geschichte muß für den früheren Unterricht ihre mythischen Anfänge behalten. Die reiferen Schüler werden in die mittlere und die neuere Geschichte eingeführt. Die letztere wird pragmatisch betrachtet, und auch die mittlere und die alte Geschichte muß von diesem Gesichtspunct aus noch einmal durchgearbeitet werden. Eine kurze Geschichte der Er-

findungen, Künste und Wissenschaften sollte in Gymnasien, besonders aber in höheren Bürgerschulen, die nicht durch die Universität ergänzt werden, den Schluß bilden. Man hat 2) die Lehrart genau zu bezeichnen. Das Kind vertieft sich in die alten Quellen selbst, nicht um die Feinheiten der Sprache, die Kunst der Dichtung zu erreichen, nicht um sich gründliche philologische Kenntnisse zu erwerben — das bleibt vorbehalten — sondern um sich für die Personen zu interessiren. Zuerst mag eine Uebersetzung helfen, die Sprache lernt man allmählich, dem grammatischen Unterricht werden die engsten möglichen Schranken gesetzt. Daneben erzählt der Lehrer; er bewahre sich durch Vorbereitung und Vorübungen vor der unwillkürlich wachsenden Weitläufigkeit, bringe die Erklärung allgemeiner Begriffe nie anders als an ihrem Ort, d. h. lasse sie aus dem Fortgang des Unterrichts, von dessen Anfang sie schon durch die Einfachheit der alten Geschichte ausgeschlossen sind, von selbst hervorwachsen, halte in fließender Rede den Faden der Erzählung bis zu den Ruhepuncten fest, welche für den Wechsel der Vertiefung und Besinnung, d. h. der Betrachtung der einzelnen Theile für sich und der Uebersicht über den Zusammenhang, erforderlich sind, lerne Erzählungen aus Herodot, Arrian, Livius in treuer, fließender Uebersetzung auswendig, um sich an einfachen Ausdruck zu gewöhnen, und ahme die Weise der Alten, den Hauptpersonen ihre Ansichten und Motive in den Mund zu legen, sorgfältig nach. Durch die gedrängten Uebersichten, welche den ausführlichen Erzählungen nachfolgen, gewinnt der Schüler zugleich den Vortheil, daß er bei solchen Perioden, von denen man wenig erzählt, von selbst voraussetzt, es sei sehr vieles geschehen, wovon der Lehrer schweige. Einige Hauptpuncte sind chronologisch zu memoriren. Die eingeprägte Zeitfolge wird bei richtiger Behandlung das Gedächtnis nicht besonders beschweren, sondern „als festes und doch unbemerktes Gerüst das Ganze tragen." Man bedarf 3) gewißer Hülfsschriften für alles, was als begleitende Erzählung und Betrachtung vortheilhaft nebenhergehen könnte. Abbildungen sind wünschenswerth, Landkarten für ältere Zeiten nothwendig; Zeichnungen wie „der Strom der Zeiten," welche die wechselnde Verbindung und Trennung der Länder zugleich mit dem Synchronismus vor Augen stellen, werden gleichfalls von Herbart empfohlen. Schon bei der Geographie soll man mit Vermeidung aller Erzählungskunst etwas weniges über die Vorzeit des Landes beifügen, um die Vorstellung des ruhenden Bodens dadurch zu beleben, daß von der Bewegung in früheren Völkerzügen und Kriegen etwas erwähnt wird. Weiter verarbeitet wurden die Grundgedanken Herbarts von Ziller, Kern, Eberhardt, Schumann u. a. Gemeinsam ist den Vertretern dieser Schule, daß sie 1) den pädagogischen Werth der alten Geschichte zu würdigen wissen und dieselbe auch für die Volksschule fordern, 2) die schriftlichen Denkmale, in denen der Geist der von ihnen beschriebenen Vergangenheit noch lebt, als das beste Mittel erkennen, die Kinder in die Welt der Vorzeit einzuführen, 3) den Zweck des Geschichtsunterrichts nicht in irgendwelchen Nebenrücksichten, sondern in der Erziehung zur Sittlichkeit suchen, insofern derselbe dem beschränkten wirklichen Umgang der Kinder einen idealen Umgang mit den Menschen der Geschichte und der Dichtung an die Seite stelle. Deshalb wollen sie auch die Sagen, besonders die vaterländischen, in den Lehrplan aufgenommen sehen.

Tritt bei Herbart der deutsche Patriotismus hinter den europäischen zurück, so stellt sich bei anderen, namentlich in Preußen, die durch die Befreiungskriege angefachte vaterländische Begeisterung in den Vordergrund. Weite Verbreitung erlangten Bredows „merkwürdige Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte für den ersten Unterricht in der Geschichte, besonders für Bürger- und Landschulen, 1813" und die „deutsche Geschichte" von Kohlrausch. Selbst die chronologischen Tabellen des letzteren, welche die gesammte Weltgeschichte umfaßten, athmeten patriotische Gesinnung. Seine Ansicht, daß der Geschichtsunterricht mit Biographieen beginnen und sich dann in concentrischen Kreisen aus Geschichten in Geschichte zu erweitern habe, kam mehr und mehr zur Geltung. Kahle (specielle Methodik) erzählt, daß wenigstens in Preußen Vormbaums „lehrreiche und anmuthige Erzählungen aus der brandenburgisch-preußischen Geschichte" als ein Hülfsmittel aufgenommen worden seien, nach welchem man freudig gegriffen habe. Epoche machte das 1842 erschienene Schriftchen von Stiehl, „der vaterländische Unterricht in unseren Elementarschulen." Als Haupt-

zweck der Geschichte wird die Gründung und Belebung vaterländischer Gesinnung bezeichnet. Unter vaterländischer Geschichte versteht er die des Gesammtvaterlandes mit Einschluß der engeren Heimat, unter dem Unterricht in der vaterländischen Geschichte ein Hineinversetzen in die Volkszustände durch Mittheilung der geschichtlichen Thatsachen, der bedeutenden vaterländischen Documente und der tüchtigsten Vaterlandslieder. Der Stoff muß sich großentheils nach einem nationalen Calender als ein nationales Evangelium gruppiren. In den zwischen den festlichen Zeiten (18. Januar, 31. März, 31. Mai, 7. Juni, 18. Juni, 15. October, 18. October) liegenden Unterrichtsstunden wird während eines Cursus von 2 oder 3 Jahren der übrige Theil der vaterländischen Geschichte durchgenommen, soweit er sich an jene Gruppen der großartigsten Ereignisse noch nicht angeschlossen hat. Das systematisch-chronologische, vereinzelnde Vorführen der einzelnen Thatsachen muß verbannt, und vielmehr der zusammengehörige Stoff zusammengearbeitet und in Massen dem Schüler vorgeführt werden. Bei der Staatseinrichtung Deutschlands geht man nicht von den Majordomus, sondern vom Jahr 1806 aus; für die Geschichte des deutschen Handels sind Hansa und Zollverein, für die allmähliche Erhebung Preußens zu einer Hauptmacht Europas der große Kurfürst die Mittelpuncte, an welche sich das Uebrige anschließt. So gestaltet sich alles massenweis in Biographie, Schilderung von Zuständen und Auseinandersetzung von Verhältnissen. Diese Betonung des patriotischen Gesichtspuncts entsprach durchaus dem preußischen Geiste. Schon in der Circularverordnung Friedrich Wilhelms III. vom 31. August 1799 war bestimmt worden, daß sich in den Garnisonsschulen der Geschichtsunterricht „lediglich auf die wichtigsten Ereignisse des Vaterlandes“ einschränken müße und keinen anderen Zweck haben dürfe, als „Liebe und Anhänglichkeit für dasselbe, Stolz auf die Thaten unserer Vorfahren und die Begierde zur Nachahmung derselben“ zu erwecken. Und in den Regulativen vom Jahr 1854 kam die von Jahn angeregte, von Stiehl ausgeführte Idee vaterländischer Gedenktage zu gesetzlichem Ausdruck. Wo für die Vaterlandskunde keine besonderen Stunden zu ermitteln seien, sollen doch die betreffenden Abschnitte des Lesebuchs erläutert und an vaterländischen Gedenktagen (18. Januar, 18. Februar, 18. und 25. Juni, 3. August, 15. 18. 31. October, 10. November) die Lesestunden zu patriotischen Erzählungen und Gesängen verwendet werden. Wo aber besondere Stunden angesetzt werden können, trete die Möglichkeit ein, im Anschluß an das Lesebuch durch Gebrauch der Karte ꝛc. den gleichen Stoff lebensvoller zu gestalten und die Selbstthätigkeit der Kinder mehr in Anspruch zu nehmen. „Namentlich wird aber dem Lehrer Gelegenheit geboten sein, durch lebendiges Wort die Jugend einzuführen in die Kenntnis der Geschichte unserer Herrscher und unseres Volkes, wie der göttlichen Leitung, die sich in derselben offenbart, und Herz und Sinn der Schüler mit Liebe zum König und mit Achtung vor den Gesetzen und Einrichtungen des Vaterlandes zu erfüllen. Der Lehrer braucht hier nur die Geschichte selbst in Erzählung und Lied reden zu lassen; eigener Zuthat bedarf es kaum.“ Aber auch das Münsterberger Volksschullesebuch, welches sich dieser Gedanken sofort bemächtigte, konnte dieselben entweder gar nicht oder nur zum Schaden für die Köpfe der Schüler durchführen. Als einzigen Reinertrag verzeichnet Kahle a. a. O. die Benutzung der tüchtigsten Vaterlandslieder lyrischen und epischen Inhalts.

Einen neuen Aufschwung nahm der Geschichtsunterricht, seit die Einführung von Lesebüchern in den niederen Schulen allgemeiner geworden war. Schon die älteren Lesebücher, unter denen besonders „der Volksschulfreund“ von Hempel (1816) zu nennen ist, hatten meist auch geschichtliche Stoffe in sich aufgenommen. Allmählich gewöhnte man sich daran, in denselben die besten Geschichtschreiber selbst reden zu lassen und den Stoff durch Einstreuung classischer Gedichte, Sprüche, Einzelschilderungen ꝛc. zu beleben, so in dem für die evangelischen Schulen Württembergs verfaßten. Und seit den verdienstlichen Leistungen Grubes, dessen Charakterbilder aus der Geschichte eine sehr günstige Aufnahme und vielfache Nachahmung fanden, drang der Grundsatz, von Lebensbildern auszugehen, immer weiter durch.

Den Niederschlag aller dieser geistigen Bewegungen enthalten die Schulverordnungen. Der vaterländische Gesichtspunct ist am stärksten in den allgemeinen Bestimmungen (1872) hervorgekehrt; der Stoff für die Volksschulen ist im wesentlichen nur der innerhalb desselben Rahmens erweiterte der Regulative, jedoch

die Methode eine völlig andere. Es wird freier Vortrag gefordert, die Benützung des Lesebuchs einzig und allein zur Belebung, Ergänzung und Wiederholung des Lehrstoffs gestattet, der progressive Lehrgang, die Darstellung in Einzelbildern, die Aufnahme culturhistorischer Momente vorgeschrieben. Aus der älteren deutschen und der älteren brandenburgischen Geschichte sind nur einzelne Lebensbilder zu geben; dagegen soll die Reihe derselben von den Zeiten des dreißigjährigen Kriegs und der Regierung des großen Kurfürsten an ununterbrochen fortgeführt werden. Die Generalverordnung für die evangelischen Schulen Württembergs 1810, welche für den Leseunterricht Rochows „Kinderfreund" und Tillichs „erstes Lesebuch" empfahl, hatte nur gefordert, daß einzelne allgemein wichtige Kenntnisse aus der Naturlehre, Erdbeschreibung, Naturgeschichte und Geschichte theils beim Lesen, theils bei den Dictir- und Sprachübungen beigebracht werden. Es war gewiß ein Fortschritt, daß das württ. Gesetz vom Jahr 1836 diese Zumuthung fallen ließ und bei der Aufzählung der wesentlichen Gegenstände des Unterrichts in den Volksschulen die Geschichte einfach übergieng. Denn Viertelsarbeit ist schlimmer als gar keine, weil sie die Solidität der ganzen Schularbeit untergräbt. Mit dem Lesebuch 1854 war auch der Geschichtsunterricht eingeführt. Der Normallehrplan für die einclassige Volksschule 1870 fordert die Bekanntschaft mit dem Inhalt von 8 Lesestücken aus der württembergischen und 21 aus der allgemeinen Geschichte. Bei jener werden 9, bei dieser 16 Jahreszahlen als einzuprägende aufgezählt. In der Regel hat der Lehrer die Stoffe vorher kurz zu erzählen und wo es nöthig, geographische Verdeutlichungen an der Karte vorauszuschicken. Bei der Einprägung beschränkt er sich auf das Wesentliche. Mit dem Lesen des Stücks verbindet sich Worterklärung und wiederholtes kurzes Abfragen; zuletzt folgt Lesen im Zusammenhang mit gutem Vortrag bis zur Fertigkeit. Daran reiht sich noch mündliche und schriftliche Reproduction. In Baden wird seit 1834, in Bayern seit 1804, in mehreren Schweizer-Cantonen seit der Julirevolution Geschichtsunterricht ertheilt, während er in der russischen Volksschule fehlt, in der belgischen nur facultativ ist, und die Mehrzahl der Engländer der Ansicht Stuart Mills beipflichtet, daß es absurd sei, Geschichte überhaupt in der Schule lehren zu wollen, da man sich die Kenntnisse darin am besten durch eigenes Lesen erwerbe.

**II. Der Geschichtsunterricht im allgemeinen.** A. Arten der Geschichtsbetrachtung und Bedeutung des Geschichtsunterrichts. Aus dieser geschichtlichen Uebersicht ergiebt sich, in welch verschiedenartiger Weise schon der Zweck des Geschichtsunterrichts gefaßt wird. Während er dem egoistischen Emil Rousseaus als Mittel dient, sich angesichts der menschlichen Thorheiten in seiner Wildheit befriedigt zu fühlen, betrachten ihn die Philanthropisten unter dem Gesichtspunct einer moralischen Beispielsammlung, indem er merkwürdige Exempel dieser und jener Tugend, dieses und jenes Lasters oder großer Wirkungen liefere, welche aus kleinen Ursachen hervorgegangen seien; während sich Francke an der Thatsache aufrichtet, daß das Christenthum in Verfolgungszeiten immer seine Gotteskraft am herrlichsten erprobt habe, freut sich Locke über den Gewinn, der dem Geschäftsmann aus der Betrachtung der Geschichte zufließt; während die einen die heroische Größe, die Flut der Völkerbewegungen, die blutigen Zusammenstöße und ihre erschütternden Wirkungen mit Staunen betrachten und ihr Auge an den jugendlich freudigen Gestalten des Alterthums weiden, halten die andern mit Triumph ein Spektroskop oder einen Phonographen in die Höhe, um zu zeigen, wie viel wichtiger die Culturfortschritte seien, deren sich unsere Zeit zu rühmen habe, und während eine Reihe namhafter Pädagogen auf die Belebung vaterländischer Gesinnung den Hauptnachdruck legt, soll nach der Anschauung anderer, vornehmlich aus Herbarts Schule, durch die geschichtliche Seite des Unterrichts die Theilnahme für das Wohl und Wehe des ganzen menschlichen Gemeinwesens geweckt werden, so daß sich der Zögling als Glied der Menschheit fühlen lerne und von dem Gefühl der Abhängigkeit der göttlichen Lenkung gegenüber durchdrungen werde. In der That haben alle diese Auffassungen ihr Recht. Jede hebt eine Seite der Sache hervor.

Es liegt aber am Tage, daß die Frage „wozu soll in der Geschichte unterrichtet werden?" auf's engste mit der Antwort zusammenhängt, die man auf die Frage „wie entsteht die Geschichte?" in Bereitschaft hat. Es giebt einen Standpunct, auf welchem man sich darüber noch gar keine Gedanken macht, sondern das

Geschehene einfach als etwas Gegebenes hinnimmt und wegen seiner Merkwürdigkeit einregistrirt. Durch die lose Aneinanderreihung solcher Begebenheiten entsteht dann etwas wie eine Chronik oder auch eine Geschichtstafel. Die Beschäftigung mit dieser Art von Geschichte kann nur den Zweck haben, das Gedächtnis mit einer Anzahl von Thatsachen zu füllen, deren außerordentlicher Charakter die Aufmerksamkeit auf sich zieht und also auch auf die Phantasie einen gewißen Reiz ausübt, ohne ihr doch wirkliche Nahrung zu bieten. In dieser trockenen, dürren Weise wurde der Unterricht vielfach in den städtischen Schulen des vorigen Jahrhunderts gegeben. Kam man auch dem Gedächtnis mit Memorirversen zu Hülfe, so stellten diese doch nur einen Zusammenhang der Worte, nicht auch der Sachen her. In der That wurde also gerade wegen dieser einseitigen Inanspruchnahme des Gedächtnisses rein für das Vergessen gelernt. Allerdings sollen die Einzelheiten haften, gewiße Namen und Zahlen sollen die Nägel bilden, welche den übrigen Geschichtsinhalt tragen. Aber der letztere muß zuvor gegeben, es muß ein lebensvolles innerlich verbundenes Ganzes sein, was vor das Auge des Beschauers tritt, ihn fesselt und erwärmt, ihn in die Tiefe und den Reichthum seiner inneren Bewegungen hineinblicken läßt. Dann erst ragen die Hauptpuncte in voller Beleuchtung über den Grund empor, aus dem sie hervorgewachsen sind. Und wer möchte leugnen, daß es eine wirkliche Bereicherung des Geistes ist wenn er mit dem gehaltvollen Stoff, welcher die Geschichte liefert, gesättigt wird, wenn er statt platter Alltäglichkeiten die großen Bilder vergangener und doch noch fortwirkender Zeiten als unverlierbares Eigenthum in sich trägt?

Man kann aber die Geschichte auch als ein Werk der menschlichen Freiheit betrachten. Indem man ihr Thun und die Wirkungen desselben verfolgt, sucht man den inneren Zusammenhang der Thatsachen zu ergründen. An jedes vorausgehende Glied der Kette schließt sich so das nachfolgende nach dem Verhältnis des Grunds und der Folge, der Ursache und der Wirkung. Der Blick haftet hier immer noch an den Einzelheiten, aber er sucht sie zu verbinden. Es ist die pragmatische Geschichtsbetrachtung. Da machen die Menschen die Geschichte. Die Guten, die Edlen bringen herrliche Wirkungen hervor, die Schlechten arbeiten an ihrem eigenen Untergang. Man kann also den Schülern sagen: Halte dich gut, dann geht dir's gut; hältst du dich schlecht, so geht dir's schlecht. Die Geschichte wird zu einer moralischen Beispielsammlung, der Geschichtsunterricht steht im Dienst der Sittenlehre. Der kluge Themistokles schlägt die Perser; der hochmüthige Xerxes wird besiegt. Der untreue Rudolf von Schwaben verliert die meineidige Hand; der treue Friedrich von Oesterreich wird wie ein Mitkaiser behandelt u. s. w. Aber diese Betrachtung hält nicht Stich. „Nur die Bösen werden berühmt," meint Rousseau. Da wird die Geschichte zu einem abschreckenden Warnungsgemälde. Dem edlen Sokrates reichen die Athener den Schierlingsbecher. Den heldenmüthigen Hannibal hetzen die Römer von Land zu Land, bis er sich vergiftet. Den Befreier Deutschlands Armin schlagen seine Landsleute todt. Die besten Christen von Paulus bis Hus sind immer am heftigsten verfolgt worden u. s. w. Es sind die Leidenschaften der Menschen, ihre Ehrsucht, ihr Neid, ihr Haß, ihre Habgier, ihre wilde Sinnlichkeit und Genußsucht, welche mit Hülfe von tausend Schlichen und Ränken die Knoten am Netz der Geschichte zurecht machen und die Leidenschaften ihrer Mitmenschen als die Fäden, mit denen sie arbeiten, in der Hand halten. Da hofft man, schon durch die Aufsuchung der wirkenden Ursachen und der erreichten Ziele das logische Denken, sodann aber durch die Einführung in den wirklichen Inhalt der Triebfedern und der in Bewegung gesetzten Mittel den weltmännischen Verstand zu bilden. Und wer möchte leugnen, daß man ohne einige Kenntnis der Geschichte nicht befähigt ist, die Bewegungen der Gegenwart zu verstehen und innerhalb derselben die rechte Stellung zu nehmen? Aber ebenso gewiß ist auf der andern Seite, daß die Geschichte für sich allein zu diesem Zweck nicht ausreicht. Hat nicht jedes Zeitalter sein eigenthümliches, von jedem vorausgegangenen wesentlich verschiedenes Gepräge? und muß man nicht in diesem Sinn dem Urtheil Hegels zustimmen „die Geschichte lehrt, daß man aus der Geschichte nichts lernt"? Ferner, wie soll aus der Geschichtsbetrachtung ein sittlicher Gewinn erwachsen, wenn sie auf die Frage nach dem Sieg des Guten über das Böse nur eine höchst zweifelhafte Antwort zu geben weiß? Gilt im Kampf um das Dasein nur das Recht

der Stärkeren, so bleibt als einzige Weisheitsregel der alte Revolutionsgrundsatz: ôte toi, que je m'y mette, wenn man es nicht vorzieht, sich mit Rousseaus Emil verdrießlich in einen Schmollwinkel zurückzuziehen und sich in selbstgerechtem Behagen an dem Liedchen zu ergetzen, „wir Wilde sind doch bessre Menschen." Denn die Aussicht auf die dankbare Anerkennung der Nachwelt, worauf man zum Trost etwa noch hinweist, ist doch etwas allzu schemenhaftes, als daß sie einen wirksamen Beweggrund für das Handeln abzugeben vermöchte. Man könnte ja ebenso gut dereinst nur in die Zahl der Thoren einregistrirt werden, welche sich umsonst für andere opferten. Der Ansicht, welche die Geschichte als das Weltgericht auffaßt, steht die entgegengesetzte mit völlig gleichem Recht gegenüber. Dort wagt es die menschliche Schwäche nicht, der finsteren Wirklichkeit ins Auge zu schauen; durch das tiefe Bedürfnis, den Sieg des Guten gewährleistet zu wissen, läßt sie sich zu dem falschen Streben verleiten, denselben überall als eine schon vollzogene Thatsache anzuschauen und so das Wirkliche in ein täuschendes Trugbild zu verkehren. Hier wird mit der Wirklichkeit Ernst gemacht. Der Jünger der Geschichte erfährt, daß das redlichste Streben scheitern, daß die Bosheit triumphiren, daß das Edelste in heldenmüthigem Ringen untergehen kann; und es ist von der höchsten Wichtigkeit, daß diese Wahrheit in ihrem vollen Umfang erkannt und gewürdigt werde. Denn wer mit seiner Sittlichkeit einen bequemen Wechsel auf irdisches Glück in der Hand zu haben wähnt, darf sich auf bittere Enttäuschung gefaßt machen, und dies um so mehr, als eine Tugend, welche ihr Dasein nur der Aussicht auf äußeren Nutzen verdankt, in Wahrheit keine Tugend ist. Aber wo sich diese zweite Anschauung als die allein berechtigte einseitig vordrängt, da muß sie zur Verzweiflung oder zu rücksichtsloser Geltendmachung der Selbstsucht führen. Beidemal besteht der Fehler darin, daß die Geschichte nur von unten aus betrachtet wird als der Schauplatz, auf welchem die menschliche Freiheit ihren unbeschränkten Spielraum hat, um sich entweder nach dem Gesetz einer äußerlichen Vergeltung oder nach dem Recht des Stärkeren ihre Beute zu erjagen. Beidemal bleibt der Blick ins Diesseits gebannt: entweder wird das abschließende Gericht der Zukunft willkürlich vorweggenommen oder es wird jedes Gericht geleugnet. Sobald jedoch das göttliche Walten in der Geschichte anerkannt wird, tritt ihre hohe Bedeutung für die Sittlichkeit in's Licht. Es ist ein Anschauungsunterricht von außerordentlich wirksamer Bildungskraft, wenn dem Schüler die erhebenden Bilder menschlichen Schaffens und Strebens, menschlichen Ringens und Kämpfens mit all den Zügen von Edelmuth, Uneigennützigkeit, Ausdauer, Treue, Vaterlandsliebe, Todesfreudigkeit, welche in sie verwoben sind, vor das geistige Auge gerückt werden. Der Anblick solcher Vorbilder an sich reinigt das Gemüth, stählt den Willen. Und in je stärkerem Gegensatz die dunkleren Seiten der geschichtlichen Helden von ihren hellen und lichten oder ihre Vorzüge von der Schlechtigkeit anderer sich abheben, je durchsichtiger das Gemälde durch die Aufdeckung auch der inneren Beweggründe des Handelns wird, um so mehr kann dieser Unterricht dazu dienen, nicht nur den weltmännischen Verstand, sondern auch das sittliche Urtheil zu schärfen. Ein weiterer Gewinn ist die Befestigung der Ueberzeugung, daß das Gute siegen muß. Denn der Christ trägt das höchste Gut schon in sich; was er besitzt, ist ihm Bürgschaft für das, was er besitzen wird, wenn die Saat zur Ernte ausgereift ist. Und er weiß, daß alles, was sich auch auf außerchristlichem Boden von Gutem und Wahrem findet, zu den Samenkörnern gehört, die nicht zum Verlorengehen, sondern zum Fruchtbringen bestimmt sind. Von da aus erhält der ganze Verlauf der Dinge eine andere Beleuchtung. Mancher äußere Sieg erweist sich als eine innere Niederlage, mancher furchtbare Schlag als unentbehrliche Vorbedingung vollerer Kraftentfaltung, manches, was glänzt, als werthlos, manches Unscheinbare als eine gewaltige Macht. Endlich wird sich auch dem aufmerksameren Betrachter das Gesetz enthüllen, welches auf dem ganzen Gebiet der Geschichte seine Geltung hat, daß es nur durch den Tod zum Leben geht, daß nur, was im Untergehen seine innere Kraft erprobt hat, zu bleibendem Bestande gelangt, daß nur wer sich in den Dienst eines höheren Zwecks stellt und seine ganze Person demselben zum Opfer bringt, einen dauernden Erfolg zu erwarten hat. Erst durch die Verfolgungen wurde das Christenthum zur herrschenden Macht im römischen Reich, erst seit Maria Tudor fiel England dem Protestantismus in die Arme, erst Napoleon Bonaparte schuf die Einheit Deutsch-

lands. „Gottes Werke,“ sagt Luther, „sind nicht wie Menschenwerke, sondern ganz widersinnig; es geht also, daß wenn etwas aufgehen soll, muß es vorher untergehen.“

Während die bisher erwähnten Anschauungen mehr die einzelnen Personen oder einzelne hervorragende Erscheinungen ins Auge fassen, wird die Geschichte von anderen vorherrschend als das Ergebnis der Völkerbewegungen betrachtet und demgemäß die Stellung, welche das eigene Volk inmitten der Völkerwelt einnimmt, als die Hauptsache angesehen, auf welche der Unterricht die Aufmerksamkeit zu lenken habe. Der Werth des geschichtlichen Unterrichts liegt hienach vornehmlich in der Pflege vaterländischer Gesinnung. Nicht das religiöse Bewußtsein soll durch ihn gekräftigt werden, sondern das nationale und politische. Der heutige Staat, heißt es, giebt seinen Gliedern gleiche Rechte und fordert von ihnen gleiche Pflichten. Wer nun nicht nur mechanisch mit seinem Blute für den Schutz und die Vertheidigung seines Vaterlandes eintreten, wer nach selbständiger Entschließung auf die Gesetzgebung und das Wohl desselben einwirken, wer in den mancherlei socialen und religiösen Strömungen der Neuzeit bewußter Weise Partei ergreifen will, muß die Entwicklung seines Volkes kennen und die Gegenwart als das Product der Vergangenheit aufzufassen verstehen. Auch die Frau muß einen gesunden Sinn und ein feines Gefühl für die öffentlichen Verhältnisse der Gegenwart haben, in denen sie Gatten und Söhne handelnd auftreten sieht (vgl. Dittes, pädag. Jahresbericht 1875, S. 318). Man wendet wohl auch folgende Schlußfolgerung an: Kein Lehrgegenstand erscheint geeigneter den Willen zu kräftigen als der recht betriebene Geschichtsunterricht. Dieser ist deswegen allen andern Lehrfächern in dieser Hinsicht vorzuziehen, weil bekanntermaßen nur ein starker Wille den natürlichen, selbstischen Willen zu brechen vermag, der in der Geschichte sich offenbarende Gesammtwille eines Volkes aber der mächtigste ist. (So Krieger, der Geschichtsunterricht 1876, S. 10). Aber lehrt nicht eine unbefangene Betrachtung der Geschichte, daß der Gesammtwille eines Volkes nur ein beschränkter ist (vgl. Athen, Sparta u. s. f. bis in die neueste Zeit), daß er in vielen Fällen gar nicht zu entsprechendem Ausdruck gelangt, in vielen nur als die Summe angesehen werden kann, die durch eine Addition von Thorheiten gewonnen wird (vgl. Frankreich)? Wir können die Religion bei der Betrachtung der Geschichte nicht entbehren. Sie läßt sich ohne dieselbe einfach nicht verstehen. Von dorther quellen die tiefsten Antriebe gerade des modernen Völkerlebens mit allen seinen Bewegungen. Ohne dieselbe sieht man nur die auf der Oberfläche liegenden Ergebnisse sich wie in einem Kaleidoskop ineinanderschieben. Und, sagen wir weiter, die Freiheit eines Christenmenschen besteht eben darin, daß ihm kein menschlicher Gesammtwille als oberstes Gesetz gilt. Auch hat der Geschichtsunterricht durchaus nicht die Aufgabe, die Kinder der handarbeitenden Classen auf den öffentlichen Markt des Parteitreibens hinauszudrängen und ihnen für diesen Zweck Verhaltungsmaßregeln mit auf den Weg zu geben. Der Landmann, der Handwerker, der in die Netze des politischen Vereinswesens fällt, verliert die Freude an seinem Beruf und ist dann verloren. Er wird dem Vaterlande bessere Dienste leisten, wenn er in dem ihm zugewiesenen Kreise deutsche Treue pflegt, als wenn er aus seinem natürlichen Boden herausgewurzelt die Beute von Worthelden wird, die mit der Rettung des Vaterlandes Geschäft machen. Hand in Hand mit dieser einseitig nationalen Anschauungsweise geht häufig eine selbstgefällige Beräucherung des eigenen Volks. Man meint etwa, der deutsche Geist habe sich aus ureigener Kraft seine Geschichte geschaffen; dies ist so wenig wahr, als daß er sich selbst geschaffen hat. Und mit einer Bemäntelung seiner Schwächen, seiner Fehler und Sünden ist weder dem Vaterlande noch der Wahrheit gedient. Dem einseitig vaterländischen Standpunct steht ein gleich einseitiger weltbürgerlicher gegenüber. Bei Herbart und anderen Kindern seiner Zeit erklärt sich derselbe aus der damaligen Lage Deutschlands. Anderen schwebt das Bild einer römisch-katholischen Weltherrschaft vor der Seele. Bei wieder anderen liegt überhaupt das Misverständnis zugrunde, als verwische das Christenthum die nationalen Unterschiede, weil es die trennenden Schranken der Nationalität aufhebt. Es braucht aber nicht erst daran erinnert zu werden, daß das Christenthum die Uebung der Liebe in den engeren Kreisen als eine nothwendige Schule betrachtet, in welcher sie wachsen und erstarken soll, um von da aus erst die weiteren und weitesten

Gebiete zu betreten, daß es also einen Unterschied macht zwischen den näherliegenden Pflichten gegen die eigenen Hausgenossen und den fernerliegenden gegen Fremde. 1 Tim. 5, 8. Es setzt seine Ehre darein, daß jeder die Stelle, in welcher ihn der göttliche Ruf getroffen hat, nunmehr als Christ um so vollkommener ausfülle, daß also die christlichen Sklaven, Hausväter, Hausmütter, Beamte u. s. w. zugleich die besten Sklaven, Hausväter, Hausmütter, Beamte u. s. w. seien. 1. Cor. 7. vgl. AG. 10. 13 2c. Es stellt also auch, da es die nationalen Unterschiede auf göttliche Anordnung zurückführt AG. 17, 26., beispielsweise denjenigen Deutschen, welche echte Christen sein wollen, die Aufgabe, die besten Deutschen zu sein. Von diesem Gesichtspuncte aus gewinnt der Geschichtsunterricht die wichtige Bedeutung, daß er die engen Kreise, in welchen sich das sittliche Pflichtbewußtsein namentlich auf dem Lande vielfach ausschließlich bewegt, durch die Erweiterung des geistigen Gesichtskreises durchbricht. So gut es einen persönlichen Egoismus giebt, so gut giebt es auch einen Familien- und einen Geschlechtsegoismus. Durch die Geschichte lernt das Kind, daß es zugleich einem weiteren Verbande angehört, daß es auch Pflichten gegen das große Ganze, gegen das Vaterland hat. Eine Menge von thörichten Ansichten, Urtheilen und Wünschen in bürgerlichen und kirchlichen Dingen verdankt ihren Ursprung einfach dem Mangel an Geschichtskenntnis und fährt in den Kreisen, in welchen man sich nichts um Geschichte kümmert, fort, das Volksleben zu zerfressen. Wie kann sich ein Kind dessen bewußt werden, daß es ein Christenkind ist, wenn es nichts von der biblischen Geschichte weiß? oder daß es ein Kind der evangelischen Kirche ist, wenn ihm die Heldengestalten der Reformation und die Kämpfe der Väter um das Kleinod ihres Glaubens etwas unbekanntes sind? oder daß es ein Kind des deutschen Volkes ist, wenn die Herrlichkeit und das Elend, die Ehre und die Schmach, die Größe und die Noth des Vaterlandes seiner Seele nie aus den Bildern der Vergangenheit, der älteren wie der jüngeren, nahegetreten sind? oder daß es ein Kind seiner engeren, z. B. der württembergischen Heimat ist, wenn es nie etwas von ihren hervorragenden Männern, z. B. von dem Greiner oder den Herzogen Eberhard, Ulrich, Christoph, Karl, oder den Königen des Landes, oder von einem Brenz, einem Widerhold, Bengel, Joh. Jak. Moser gehört hat? So kann demnach durch den Geschichtsunterricht eine echte Vaterlandsliebe genährt werden, daß das Kind dem Volk und Land, welchem es durch die Geburt angehört, mit unlösbaren Banden der Treue zugethan wird. Und da es ein und dasselbe göttliche Walten ist, das sich in der Geschichte des eigenen Vaterlandes wie in der des ganzen Menschengeschlechts offenbart, und ein und dasselbe Ziel, welchem alle Glieder der großen Menschenfamilie entgegengeführt werden sollen, so wird eben an der Vaterlandsliebe auch die allgemeine Menschenliebe erstarken. Wer nicht einmal sein eigenes Vaterland liebt, wird schwerlich ein warmes Herz für die Menschheit im ganzen haben. Und umgekehrt, wer in heidnischer Vergötterung des eigenen Volkes befangen den Sinn für das allgemein menschliche Wohl und Wehe, den Blick auf die letzten Zielpuncte, welchen die Gesammtheit des Geschlechtes entgegenstrebt, verloren hat, der hat in sich selbst das Feuer ausgelöscht, das ihn für die wichtigsten Lebensfragen des Vaterlandes erwärmen würde.

Schon die pragmatische Geschichtsbetrachtung sucht das Einzelne in Zusammenhang zu bringen. Einen weiteren Schritt unternimmt die Philosophie der Geschichte. Sie faßt die einzelnen Stücke des auf solche Art gewonnenen Gewebes in Eins zusammen; es ist Ein Gedanke, der sich durch alle Wechsel des äußeren Verlaufs hindurch verwirklicht. Diese Anschauungsweise tritt thatsächlich vorzugsweise in zwei Formen auf. Die eine geht vom Geist, die andere von der Natur aus. Nach jener Auffassung setzt der die Welt durchbringende Geist die innere Fülle seines Wesens in der Geschichte stufenweise aus sich heraus und gelangt so, sich selbst gegenständlich werdend, zu immer vollerem Bewußtsein seiner selbst. Alle die Gegensätze, in welchen sich der Verlauf der Dinge bewegt, erscheinen für diese Betrachtung nur als die gebrochenen Strahlen Ein und derselben Geistessonne, um sich, nachdem jeder derselben sein Dasein geltend gemacht hat, allmählich wieder in dem Einen weißen Lichte zu sammeln. Auf dieser Höhe verschwindet die Sünde, verschwindet das Uebel. Das Böse ist nur ein nothwendiger Durchgangspunct zu höherer Geistesentfaltung. Die

Beschäftigung mit der Geschichte wird so zu einer Schule des speculativen Denkens. Damit kann es naturgemäß weder Gymnasium noch Volksschule zu thun haben. Um so zudringlicher erhebt die zweite Form der Geschichtsphilosophie ihre Ansprüche. Sie ist die einfache Consequenz der ersteren. Denn wird die geistige Entwicklung als ein Werk der Nothwendigkeit betrachtet, welche alle menschliche Freiheit in leeren Schein auflöst, so wird sie eben damit zu einem bloßen Naturvorgang gemacht; und es ist dann offenbar der Sache weit angemessener, sich ohne Rückhalt auf den Boden der Natur zu stellen und sich den Gang der Entwicklung von unten aus zu besehen, ein Schritt, welchen bekanntlich auch Strauß gethan hat, als er dem Idealismus den Rücken kehrte und sich frei zum Materialismus bekannte. Hatte sich der große Geograph Karl Ritter das Verdienst erworben, die Wechselwirkung zwischen der topographischen und physikalischen Beschaffenheit der menschlichen Wohnplätze einerseits und der Geschichte der darauf lebenden Völker andererseits ins Licht zu stellen, so glaubte man nun in der physischen Beschaffenheit der Wohngebiete das Schicksal der Völker und der gesammten Menschheit schon vorgezeichnet finden zu können, sobald man nur die dem Menschen eingeborenen Triebe und Fähigkeiten mit in die Rechnung nehme. Und hatte Darwin die Entwicklung der Thiergattungen und des Menschengeschlechts aus einem Urtypus nachzuweisen versucht, so degradirte man jetzt die ganze Menschengeschichte zu einer bloßen Fortsetzung des gesammten thierischen Lebens auf höherer Stufe, wobei alle die Vorgänge, welche man als Erzeugnisse frei waltender Geisteskraft anzusehen gewöhnt war, als naturnothwendige Aeußerungen physischer und chemischer Kräfte gefaßt wurden. Ob man nun die Geschichte vom Standpunct des Geistes oder von dem der Natur aus unter den Bann einer eisernen Nothwendigkeit zwinge — beidemal wird das Wesen der Sittlichkeit, die freie menschliche Selbstbestimmung, der Unterschied zwischen gut und böse aufgehoben, beidemal verliert auch die Geschichtsbetrachtung allen Werth, da sie uns nichts weiter zeigen kann, als wie weit wir sammt dem ganzen Menschengeschlecht auf unserer unfreiwilligen Fahrt von den Wellen der Zeit stromabwärts getrieben worden sind. Das Richtige beider Einseitigkeiten ist, daß durch die ganze Geschichte ein einheitlicher Gedanke hindurchgeht, welcher sich durch das menschliche Thun hindurch verwirklicht, daß sie nicht der Tummelplatz schrankenloser Willkür ist, sondern daß sich die menschliche Freiheit, ob sie will oder nicht, einem höheren Gesetz als dienendes Werkzeug zur Verfügung stellen muß. Dabei hebt die eine jener Auffassungen hervor, daß jenes Gesetz vom Geiste dictirt wird, die andere weist auf den Boden der äußeren Naturbedingungen hin, in welchem die menschliche Freiheit ihre Wurzeln und von vornherein auch ihre Schranken hat.

Allerdings giebt es auch eine geschichtsphilosophische Anschauung, welche nicht gewillt ist, das Recht der menschlichen Freiheit zu beeinträchtigen. Sie wird sich aber dann auf den Boden der christlichen Geschichtsbetrachtung stellen müßen. Da erhebt sich auf der Grundlage der äußeren Naturbedingungen, auf sie selbst zurückwirkend und sie umgestaltend, das freie Thun der Menschen, welches seinen ihm zugemessenen Spielraum hat, daß sie mit klarem Bewußtsein aus innerem Geistestriebe ihre hohe Bestimmung erfüllen, ein Reich von Gotteskindern zu bilden, in welchem die Herrlichkeit des Höchsten sich offenbart. Den ganzen Lauf der Zeiten aber überwaltet der Rathschluß des allein weisen Gottes, dem auch das freie Wollen des Menschen bewußt oder unbewußt dienen muß. Der Geschichtsunterricht gewinnt von diesem Gesichtspuncte aus eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für die religiöse Erziehung. Zwar warnt Roth in seiner Gymnasialpädagogik vor dem unrechten, unausführbaren und ganz vergeblichen Unternehmen, die Geschichte so zuzuschneiden, daß die Jugend an dem Gange der Ereignisse das Walten Gottes in den menschlichen Dingen im Zusammenhang erkennen könne. Und auch Palmer sagt in seiner evangelischen Pädagogik: „wir können nicht verlangen, daß jene großartige Zusammenschauung der Geschichte, wornach in ihr alles auf Christum als das Centrum zustrebt und von ihm wieder ausgeht, schon in der Schule beigebracht werde; denn zu solch einer Erkenntnis gehören Männer, denen die einzelnen Stoffe vollkommen geläufig sind, und die nun in die Masse durch jene Gedanken das rechte göttliche Licht einstrahlen lassen." Aber auch ohne irgend einen Schnitt in die gegebene Wirklichkeit und ohne

Ueberforderung der kindlichen Kraft werden den Schülern, die freilich so wenig als die Alten das Ganze mit allen Einzelheiten zu überschauen und die göttlichen Gedanken vollkommen nachzudenken vermögen, wenigstens an einzelnen Puncten Andeutungen gegeben werden können, um sie auf die Wege der göttlichen Weisheit, Barmherzigkeit und Gerechtigkeit aufmerksam zu machen. Es wären geradezu Unterlassungssünden, wenn bei der Zerstreuung der Juden, bei dem Reich Alexanders des Großen, bei der römischen Weltherrschaft nicht auf die wegbahnende Bedeutung für das Christenthum, bei der Zerstörung Jerusalems nicht auf das sich hier kundgebende Gottesgericht, bei den Christenverfolgungen, bei der Völkerwanderung, bei der Reformation nicht auf die Führungen einer höheren Hand hingewiesen würde, und es wäre platte Abgeschmacktheit, wenn man die Ereignisse der letzten Jahrzehnte nur als die Ergebnisse menschlicher Klugheit oder Thorheit, menschlicher Trefflichkeit oder Schlechtigkeit darstellen und mit keiner Silbe daran erinnern wollte, daß hier der allmächtige Gott das deutsche Volk in einer Zeit der schwersten Gefahren zu gemeinsamer Kraftentfaltung geeint und wunderbar errettet hat. Aber confessionell wenigstens, heißt es, darf der Unterricht nicht werden. Soll mit dieser Forderung nur gesagt werden, daß jede Verletzung Andersgläubiger zu vermeiden sei, so ist sie selbstverständlich. Soll sie aber die Zumuthung enthalten, daß man dem Lehrer seine religiöse Ueberzeugung nicht anmerken dürfe, so birgt sie einen logischen Widerspruch in sich. Denn er soll ja Geschichte lehren. In der Geschichte aber bilden die religiösen Bewegungen, und namentlich diejenigen, in welchen der gemeinsame Glaube von Tausenden zu klarer, bewußter Ausprägung gelangt ist, die am allertiefsten eingreifenden Wendepuncte. Die Wirkungen dieser erschütternden Geisteskämpfe erstrecken sich mit unabweisbarer Gewalt mitten in die Gegenwart hinein und nöthigen jeden, ob er will oder nicht, ob in verneinendem oder in bejahendem Sinn, Stellung zu ihnen zu nehmen. Man hat also nur die Wahl, entweder gar keinen Geschichtsunterricht zu geben, oder einen solchen, in welchem die eigene Stellung zu den confessionellen Fragen erkennbar wird, sei sie welcher Art sie wolle. Ein Unterricht, in welchem z. B. von Luther keine Rede wäre, dürfte doch auf den Namen Geschichtsunterricht keinen Anspruch machen. Man könnte ebensogut aus der Geometrie die Lehrsätze von der Congruenz der Dreiecke streichen. Aber während man dem Kinde die Gestalten der großen Glaubenshelden vor's Auge führt, daß es sich an ihrem Anblick erfreue und erhebe, wird man nicht unterlassen, in allen Stücken der Wahrheit die Ehre zu geben und sich grundsätzlich von aller Menschenvergötterung und von jeder Art der Gehässigkeit fernhalten.

B. In Hinsicht auf die Stoffauswahl handelt es sich vorzugsweise um folgende 5 Fragen: 1) Soll politische oder Culturgeschichte gegeben werden? 2) Soll der eigentlichen Geschichte ein Sagencurs als Vorstufe vorausgehen? 3) Soll der Unterricht mit dem Alterthum oder mit den Anfängen des deutschen Volkes beginnen? 4) Ist auch die Geschichte der engeren Heimat in den Kreis der Behandlung zu ziehen? Und endlich 5) welche einzelnen Theile der Geschichte haben den festen Grundstock zu bilden, von dem nichts weggenommen werden darf, und an den sich bei günstigen Verhältnissen Weiteres anlehnen könnte?

Für die politische Geschichte tritt Campe ein (Geschichte und Unterricht in der Geschichte 1859). Denn Thaten, nicht Zustände, seien die eigentlichen Objecte der Geschichte. Das Zuständliche sei nur insoweit zuzulassen, als es in einem Causalverhältnis zu den Thaten stehe, da sich ja die That nicht von selbst erkläre und auch über sich selbst hinaus bis in ihre Folgen und Wirkungen beobachtet werden müße. Der Thaterzählung bringen die Schüler das größte Interesse entgegen; auf die Darstellung der Thaten ihrer Zeit haben sich die alten Historiker beschränkt; Thaten, nicht Zustände, haben die Geschichtschreibung ins Leben gerufen; Thaten, nicht Zustände, in denen sie leben oder gelebt haben, verlangen die Völker der Nachwelt überliefert zu sehen. Im Gegensatz hiezu wird von Biedermann (Geschichtsunterricht in der Schule 2c. 1860) das culturgeschichtliche Element in den Vordergrund gestellt. Das Bewußtsein von einem Fortschreiten', einer Vervollkommnung der Menschheit durch Arbeit und Zusammenwirken soll schon in den 8- bis 10-jährigen Kindern durch einen culturgeschichtlichen Anschauungsunterricht geweckt, hierauf in den 10- bis 12-jährigen durch Vergleichungen des Sonst und Jetzt in einer culturgeschichtlichen Heimats- und Vater-

landeskunde der geschichtliche Sinn gebildet, endlich ein planmäßiger chronologisch fortschreitender Geschichtsunterricht auf culturgeschichtlicher Grundlage gegeben werden. Aber was ist nun unter Cultur zu verstehen? Die Einen richten dabei ihr Augenmerk vorzugsweise auf die Fertigkeit, die Natur sich dienstbar zu machen, auf Landwirthschaft, Gewerbe, Handel und Verkehr, andere auf die höheren Geisteserzeugnisse, auf Wissenschaft, Kunst und Religion. Da sollen sich also die Kinder das einemal die Gebäude ihres Wohnorts nebst der Einrichtung, die Mauern, das Pflaster, die Dampfwägen, Postchaisen, Straßen, Waren, Messen, Münzen, Soldaten, Flinten, Kanonen, Schwerter, Lanzen, Handwerksburschen, Uhren, Bücher, Speisen und Getränke, Polizeidiener, Geschworenen, Schultheißen, Fabrikanten, Bauern, Pfarrer und anderes mehr recht genau besehen, um sich jedesmal sagen zu lassen, wie man sich in dieser Hinsicht vor 3, 4, 5 und mehr Jahrhunderten beholfen habe (vgl. Dittes, pädag. Jahresb. 1875, S. 329), das anderemal eine Auswahl aus der gesammten alt-, mittel- und neudeutschen Dichtung verschlucken, um einen Einblick in die geistige Entwicklung des deutschen Volkes zu erhalten, während photographische Abdrücke der historischen Gemälde von Kaulbach, Piloty, Lindenschmitt, Faber, Jul. Schnorr, Cornelius, Lessing, Stilke, Plüddemann dem Anschauungsbedürfnisse zu Hülfe kommen (Krieger, der Geschichtsunterricht S. 115 ff.). Gewiß ist zugegeben, daß man früher das innere Leben der Völker, ihre Leistungen auf den friedlichen Gebieten der materiellen und der geistigen Arbeit viel zu wenig betrachtet, daß namentlich die antike Geschichtschreibung, entsprechend dem Kindheits- und Jugendalter, meist nur das am stärksten in die Augen Fallende, also eine Reihe hervorragender Thaten verzeichnet hat, und daß es unserem älter gewordenen Geschlechte vorbehalten geblieben ist, die Lagerungsverhältnisse jener Culturschichten, wie sie sich im Laufe der Zeiten allmählich abgesetzt haben, einer strengeren Untersuchung zu unterziehen. Auch kann nicht bezweifelt werden, daß sich unter der Masse des culturgeschichtlichen Stoffs viele Einzelheiten finden, welche für die Kinderwelt vortrefflich passen. Allein werden die Schüler denselben nicht erst dann eine wirkliche Theilnahme entgegenbringen, wenn ihnen die geistige Arbeit eines Volks durch seine Kraftäußerungen wichtig geworden ist? zeigt uns jene wiederholt erwähnte Beschränkung, welche sich die alten Geschichtschreiber auferlegen, nicht deutlich, was Kinder anzieht? und ist den Thaten nicht an sich ein höherer Werth beizulegen als allen denjenigen Gebilden menschlichen Strebens, die es zu diesem Namen nicht bringen? Der Unterricht muß 1) anschaulich sein, 2) den Geist der Kinder mit dem Geist der handelnden Personen in Berührung bringen. Zu jeder Anschauung gehört ein Bild; jedes Bild, sei es ein inneres oder äußeres, muß abgegrenzt sein; eine solche Abgrenzung aber findet bei Zuständen nicht statt — sie verlieren sich ins Endlose — wohl aber bei Thaten, welche nach rückwärts und vorwärts geschlossen vor dem Auge des Betrachtenden liegen. Ferner: In den Thaten offenbart sich der Geist eines Volkes viel deutlicher als in seinen Zuständen, in den Thaten bringt er sich mit sieghafter Ueberwindung aller entgegenstehenden Hemmnisse zum kräftigsten Ausdruck. Man klagt wohl, daß die politische Geschichte oft nichts anderes als Greuelscenen, fürchterliche Blutbäder, rohe Gewalt, unersättliche Hab- und Ruhmsucht schildere, während es eine weit einladendere Aufgabe wäre, den Gang der Cultur zu überblicken, wie er von der Roheit beginne und sich „auf Rosenpfaden zur Verfeinerung hinaufwinde." Allein was an einem Menschen ist, was ihm als sein höchstes Gut erscheint, das tritt erst dann vollständig zutage, wenn es die Probe des Todes zu bestehen hat. Was wüßten wir von dem Geist, der in dem Gemeinwesen der Karthager lebte, wenn sich nicht die ergreifende Tragödie ihres Untergangs in der Heldengestalt Hannibals verkörpert hätte? Wo bliebe der Glanz des Hohenstaufengeschlechtes, wenn sein letzter Sprößling, statt die Spuren der Väter aufzusuchen, in einem Winkel Deutschlands ein Menschenalter hindurch Minnelieder gesungen hätte? Wer hätte auf den Mönch in Wittenberg gehört, wenn er mit dem Thesenanschlag nicht sein Leben eingesetzt hätte? Es erhellt aber zugleich aus dem Gesagten, daß die nackten Thaten gar nicht verstanden werden und darum auch auf den Betrachtenden keine Wirkung ausüben können, wenn man es versäumt, auf ihre Quelle zurückzugehen und ihre Wirkungen zu verfolgen. Beide Wege führen in das culturgeschichtliche Gebiet hinein. Insofern muß man Eberhardt Recht geben, wenn er in den pädagogischen Studien (I. Band) den Gegensatz von politischer und

Culturgeschichte für wissenschaftlich unhaltbar erklärt, weil alle Geschichte Culturgeschichte sei.

Häufig begegnet man in pädagogischen Schriften dem Vorschlag, dem Geschichtsunterricht einen Sagencurs als Vorstufe vorausgehen zu lassen. Damit sind entweder die Sagen der Alten gemeint (wie bei Herbart und bei Aßmann, das Studium der Geschichte 1849), oder die deutschen Sagen (wie bei Sevin, die Verwerthung des deutschen Sagenstoffs im Geschichtsunterricht der Volksschulen 1875, und bei Bock, der Volksschulunterricht 1879), oder beide (wie bei Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen 1876). Ziller (Vorlesungen über allgemeine Pädagogik) hat auch noch die biblischen „Sagen" der Patriarchenzeit herbeigezogen, und Krieger sagt geradezu: „Bibel und Homer sind uns die Quellen des ersten propädeutischen Unterrichts in der Geschichte. Die Gestalten eines Noe, Moses, Hercules, Theseus, Odysseus, der Argonautenzug und trojanische Krieg fesseln den Knaben ungleich mehr als die läppischen Erzählungen vom bösen Fritz und leichtfertigen Karl." Dagegen möchte Sachse (vgl. Dittes, päd. Jahresb. 1875, S. 328) die Sage zwar nicht dem Kind überhaupt verschließen, aber gerade in die Geschichtsstunde nicht herein lassen; „es gehört nichts in sie hinein, was nicht reales Sein hat." Mit der letzteren Ansicht sind wir, wenigstens für die Volksschule, völlig einverstanden. Dichterische Stoffe von tieferer sittlicher Bedeutung, wie Bock sie fordert, z. B. das Riesenspielzeug, Jung Siegfried, der hart geschmiedete Landgraf, Klein Roland, und gehaltvolle Anekdoten von geschichtlich hervorragenden Personen mögen etwa die Lesestunden beleben. Für einen Unterricht aber, welcher die griechische Mythologie zusammen mit Nibelungen, Gudrun, Waltharilied und Rosengarten umfaßt, haben die niederen Schulen überhaupt keine Zeit. Es lockt uns nicht, wenn Krieger sagt: „Bei recht betriebenem historischem Vorbereitungsunterricht, den wir in höheren Volksschulen mit der Mittelclasse abschließen, jubeln die Schüler laut auf, wenn die erste Stunde des eigentlichen Geschichtsunterrichts herannaht." Es wird sich fragen, wie lange der Jubel anhält, wenn auf die Näschereien das trockene gesunde Hausbrot folgt; und kommt es nicht — dann um so schlimmer! Die Schulen leiden schon jetzt in einem großen Theile Deutschlands an Ueberhäufung mit Bruchtheilchen aus allerlei Stoffen; um so dringender ist die Pflicht, sich, zumal in der Volksschule, auf das Nothwendige zu beschränken. Werden die Lehrgegenstände nicht genau nach ihrem Werthe für die Schulerziehung abgestuft, so daß sich das für jeden einzelnen derselben zu verwendende Maß von Zeit und Kraft darnach bestimmt, so wird das Wesentliche durch Unwesentliches, es wird die ernste Geisteszucht des Lernens durch die lösende Wirkung artiger Spielereien beeinträchtigt. Der von Nahrungssorgen gequälte Mann würde sich mit Recht gekränkt fühlen, wenn er seine Kinder, die er zum Sparen oder Erwerben sehr wohl brauchen könnte, bei Geldstrafe in die Schule schicken müßte, damit sie sich dort mit Sagenstoff unterhalten ließen. Ueberdies müßte man dann, während man der ungeheiligten Sinnlichkeit ungeschlachter Heroen die Pforten öffnete, in demselben Maße der ersten Sittlichkeitsmacht, der Religion, die Thüren versperren, damit sie nach Kriegers Vorschlag wenigstens in der Oberclasse der Geschichte die Ehre, den Unterrichtsmittelpunct zu bilden, überließe, selbst aber, befreit von dogmatischem Ballast, als Kirchengeschichte den Schüler in das Verständnis der religiösen Bewegung der Jetztzeit einführte. Die Religion hat das ewig Gültige zu lehren. Auch wo sie in der Gestalt der Geschichte erscheint, veranschaulicht sie dem Schüler die unvergängliche Wahrheit, die ihn beseligen und heiligen, und vor deren göttlicher Hoheit er sich in Ehrfurcht beugen soll. Darum bleibe sie unverworren mit der Gesellschaft griechischer und deutscher Mythologie und behalte die centrale Stellung, die ihr vermöge ihrer einzigartigen Bildungskraft und vermöge der classischen Originalität ihrer Urkunden in denjenigen Schulen zukommt, welche sich mit der mühsamen, zeitfordernden Einführung in fremdsprachliche Classiker nicht abzugeben haben! In den Lateinschulen haben die Sagen der Griechen und Römer aus dem Grunde ein Heimatrecht, weil sie als Bestandtheile der Religion in den griechischen und den römischen Schriftwerken häufig berührt werden, so daß sich die letzteren ohne einige Bekanntschaft mit denselben nicht verstehen lassen.

Soll nun mit der Geschichte des Alterthums begonnen werden, oder genügt die Geschichte des Vaterlands? Ersteres wird von der Herbart'schen Schule nach

dem Vorgang des Meisters mit Nachdruck gefordert. Nach Ziller sollte der Zögling „eine jede der Hauptstufen in der allgemein menschlichen Geistesentwicklung nach der anderen so durchlaufen, wie es seiner Schulart angemessen ist. Innerhalb der Volksschule sollte es in einem engeren Rahmen geschehen, innerhalb der Real- und Gymnasialschule in einem weiteren.“ Kern unterstützt das Urtheil, daß die Geschichte des Alterthums für die Jugend fruchtbarer sei, durch folgende Gründe: 1) die größere Einfachheit begünstigt die klare Auffassung der Ereignisse und Personen, das Eindringen in den ursachlichen Zusammenhang der Begebenheiten und Handlungen, 2) die alte Geschichte führt zu der Erkenntnis des Gegensatzes zwischen Heidenthum und Christenthum, 3) die Mustergültigkeit der Alten auf dem Gebiete der plastischen Kunst wie auf dem der stilistischen, rednerischen und dichterischen Form kommt für die Geschmacksbildung in Betracht, 4) die plastischen Gestalten einer schönen Menschlichkeit, wie sie Griechenland, einer festen Männlichkeit, wie vorzüglich Rom sie erzeugte, sind besonders geeignet, die Theilnahme der Schüler zu erregen und bildend auf sie einzuwirken. Es sei also rein unmöglich, einen erziehenden Unterricht in der Geschichte zu ertheilen, ohne darin dem Alterthum einen wichtigen Platz einzuräumen. Deshalb sei das Alterthum für den Geschichtsunterricht auch der Volksschule von Wichtigkeit, und dies umsomehr, als die Geschichte keiner Zeit ohne Kenntnis der ihr vorausgegangenen verstanden werden könne. Doch giebt Kern zu, daß in Schulen, welche nur die deutsche Sprache lehren, auch nur die deutsche Geschichte zu einer selbständigen Geltung kommen könne. Am entschiedensten wehrt sich Sachse a. a. O. gegen die alte Geschichte. In deutsche Volksschulen gehöre nur deutsche Geschichte. Nur von seines Volkes Entwicklung könne sich der gemeine Mann richtige Vorstellungen bilden. In Gymnasien habe der Geschichtsunterricht zum Bewußtsein und in geordnete Folge zu bringen, was der Sprachunterricht angeregt habe. In der Volksschule dagegen könne die alte Geschichte und fast in gleichem Grade auch die fremdländische überhaupt, nur Gedächtniskram sein. Was uns von Rom aus octroyirt oder vererbt worden ist, als Grundlage unserer Cultur und Geschichte anzusehen, sei ein Irrthum. Durch die ganze deutsche Geschichte gehe der Zug, fremde Fesseln abzuschütteln und sich von den geistigen Schätzen anderer Völker nur nach freier Wahl das Gute anzueignen. Selbst das formale Bildungselement, das der lateinischen und griechischen Sprache innewohne, wäre nicht geradezu unersetzbar durch moderne Disciplinen und das Studium der deutschen historischen Grammatik. Auf alle Fälle habe wenigstens die Volksschule nicht in der Ansicht zu bestärken, daß unsre besten Errungenschaften von außen herstammen. Aber mag man auch von noch so flammender Vaterlandsliebe begeistert sein, so wird man doch nicht leugnen können, daß die alten Deutschen bei ihrem Auftreten in der Geschichte schon sehr verwickelte Verhältnisse vorgefunden haben, die man nun einmal erklären muß, wenn sich nicht der ganze Unterricht in Räthseln bewegen soll. Diese Geschichtsknäuel wird man aber nicht da, wo sie am dicksten sind, anfassen wollen, sondern da, wo der Faden noch einfach läuft. Mit anderen Worten: man wird nicht von den Urzuständen der alten Deutschen auf Rom und Hellas zurückgehen, um die nöthigen Erläuterungen zu liefern, sondern mit den alten Völkern beginnen. Dadurch allein gewinnt der Schüler die richtigen Zeitvorstellungen, während ihm sonst die ganze vordeutsche Zeit in eine unterschiedslose Masse zusammenschrumpft. Im weiteren Verlauf des Unterrichts wird dann die deutsche Geschichte ausführlicher behandelt werden. Für die Latein- und Realschulen aber gelten die Worte Schraders, man müße sich auf diejenigen Völker und Thatsachen beschränken, in denen die göttliche Weltordnung auch für unsere Jugend kenntlich zutage trete. „Zu dieser Kenntlichkeit gehört aber, daß der Geschichtsstoff den Schülern sei es durch die Verwandtschaft des Gefühls sei es durch die reichliche Vorbereitung in dem übrigen Unterricht leicht zugänglich und nicht an sich fremd sei; jene Verwandtschaft findet sich in der vaterländischen Geschichte, diese Vorbereitung in der Geschichte des Alterthums, auf dessen Erschließung sich der sonstige Unterricht mit großem Nachdruck wendet. Und wo dies bei den Realschulen weniger der Fall ist, wo also die Unterweisung in den neueren Sprachen uns einen leichteren und mannigfacheren Zugang zu der Geschichte Frankreichs und Englands eröffnet, da hat eben deshalb der Geschichtsunterricht diese Länder auch mehr zu berücksichtigen.“

Soll nun auch die Geschichte des engeren Heimatlandes in den Unterricht

aufgenommen werden? Herbart urtheilt darüber, sie sei nicht überall von gleichem Interesse und wegen ihres Zusammenhangs mit größeren Begebenheiten vielfach unverständlich, wenn sie aus deren Mitte herausgerissen der früheren Jugend vorgetragen werde. Damit ist im wesentlichen das einzuhaltende Verfahren vorgezeichnet. War man früher vielfach geneigt, die Geschichte auch der kleinsten Staaten weit über das Maß ihrer Bedeutung hinaus aufzubauschen, so droht heutzutage die Gefahr, in die entgegengesetzte Einseitigkeit zu verfallen. Es wäre aber eine arge Verkehrtheit, zu meinen, eine echte Liebe zum großen deutschen Vaterland, von dessen Wohl das Wohl aller einzelnen Glieder abhängt, könne aus einer Gesinnung hervorwachsen, welche von der eigenen Heimat gering denkt. Man wird also schon auf der Mittelstufe die Beschreibung des Heimatorts, der heimatlichen Umgegend und des Heimatlandes mit Erzählungen aus der Landesgeschichte beleben, später aber im Rahmen der deutschen Geschichte die Landesgeschichte so reichlich bedenken, als ihr Gehalt es fordert.

Noch erübrigt die Beantwortung der Frage, welche Theile der Geschichte den unveräußerlichen Grundstock des Unterrichts zu bilden haben. Das Kind der evangelischen Volksschule besitzt im wesentlichen dreierlei Quellen, aus denen es seine geistige Nahrung schöpft: 1) die h. Schrift, 2) den Katechismus und das Kirchenlied, 3) das Lesebuch, d. h. die Urkunde des Christenthums, die wichtigsten Urkunden der Reformation und eine für die Jugend berechnete Auslese aus der neueren Literatur. In der h. Schrift reden zu ihm die Männer Gottes, welche mitbetheiligte Zeugen der heiligen Geschichte gewesen sind; im Katechismus redet zu ihm der große Reformator in seiner eigenen musterhaft einfachen und großartigen Sprache; im Kirchenlied vernimmt es aus drei Jahrhunderten die Stimmen der edelsten Sänger der evangelischen Kirche; im Lesebuch hört es die Sprache der modernen Welt. Also Christenthum, Reformation, Neuzeit, das sind die drei großen Gebiete, in denen es schon durch den Gesammtunterricht heimisch wird. Die biblische Geschichte zeigt ihm ein Volk des Alterthums unter der heiligenden Zucht des göttlichen Geistes. Sie führt es eben damit in den Geist des Alterthums überhaupt ein, und zwar um so wirksamer, je greller der Gegensatz zwischen Israel und den Heidenvölkern wird. Dadurch treten ihm auch die beiden ausgezeichnetsten Culturvölker, welche mit den Juden in Berührung kamen, die Griechen und die Römer, nahe, und das Verständnis ihrer Geschichte wird ihm erleichtert. Andererseits sind die Verschmelzung des Abendlands mit dem Morgenland durch Alexander, die Herrschaft griechischer Sprache und Cultur im Bereiche der bekannten Welt, die Zertrümmerung aller nationalen Sonderexistenzen durch die Römer und die Vereinigung derselben unter Einem Scepter ebensoviele kräftige Mittel gewesen, dem Christenthum die Wege zu bahnen. Der Schüler kann also nicht nur — was schon oben nachgewiesen ist —, sondern er muß auch das Wichtigste aus der Geschichte der Griechen und der Römer erfahren, wenn ihm die Erscheinung des Christenthums in der wünschenswerthen Weise verständlich gemacht werden soll. Also Bilder aus den hellenischen Freiheitskriegen, Alexander, Bilder aus der römischen Republik, Augustus, Zerstörung Jerusalems, die alten Christen. Das zweite Centrum ist die Reformation. Der Ertrag derselben ist in Luthers Katechismus, besonders in der Auslegung des apostolischen Symbols niedergelegt, welche die ganze Siegesfreudigkeit des evangelischen Glaubens zum Ausdruck bringt. Die Reihe der Kirchenlieder vergegenwärtigt die weitere Entfaltung dieses Glaubenslebens bis in die späteren Zeiten hinein. Aber nicht zufälligerweise ist Deutschland die Wiege der Reformation. Es ist eben der deutsche Geist, der sich hier in seinem innersten Wesen findet, indem er zu dem Bewußtsein gelangt, daß ihm das Höchste, das ewige Heil in Christo, ohne jede ihm von außen aufgedrungene menschliche Mittlerschaft rein durch seine persönliche Beziehung zu Gott zutheil werde. Die ganze deutsche Vergangenheit erscheint so unter dem Gesichtspunct einer Vorbereitung dieses größten Werkes. Nun lassen sich aber die Bewegungen des Mittelalters nicht begreifen, wenn nicht, wie Herbart mit Recht verlangt, seine Grundlagen: Islam, Papstthum und Kaiserthum, sorgfältig hervorgestellt und erklärt werden. Also: die alten Deutschen, die Einführung des Christenthums in Deutschland, Muhammed, Karl der Große, Bilder aus der Kaiser- und der Papstgeschichte mit Einflechtung der Kreuzzüge,

die Buchdruckerkunst, Columbus, Luther, der dreißigjährige Krieg. Hier bietet sich auch reichliche Gelegenheit, am geeigneten Ort das Nöthige aus der Geschichte der engeren Heimat mitzutheilen. Das dritte Centrum endlich ist die Neuzeit. Im Lesebuch reden die modernen Menschen. Denn wir sehen hier davon ab, daß es, wie z. B. das württembergische, auch werthvolle Urkunden aus früheren Zeiten, z. B. Aussprüche Luthers, die Lebensbeschreibung Luthers nach Mathesius, und überdem eine lange Reihe geschichtlicher Abschnitte enthalten und dadurch auch für Alterthum und mittlere Zeit eine Hülfe bieten kann. Die neuere Geschichte des Vaterlandes gipfelt in der Gründung des deutschen Reichs. In der Reformation hat sich der deutsche Geist die innere, in den Kämpfen der jüngsten Vergangenheit die äußere Selbständigkeit errungen. Und wie einerseits die Wirkungen der ersteren bis in die Gegenwart hereinreichen, so ist auf der anderen Seite ersichtlich, daß die Wege Gottes seit Jahrhunderten das nun erreichte politische Ziel vorbereitet haben. Hieher gehören außer den Erzählungen aus der speciellen Landesgeschichte: Friedrich II., die französische Revolution, die Freiheitskriege und der deutsch-französische Krieg 1870 und 1871. In den Lateinschulen wird entsprechend dem Inhalt des übrigen Unterrichts besonders das Alterthum, in den Realschulen Frankreich und England eingehender berücksichtigt werden. Auch in Volksschulen werden sich den aufgezählten Stoffen zur Ausfüllung der Lücken noch andere anreihen lassen. Wenn aber Lorenz (über Gymnasialwesen, Pädagogik und Fachbildung 1879) die Vorliebe der Pädagogen für die römische Republik und die Hintansetzung der römischen Kaiserzeit, in welcher als der wichtigsten Epoche der alten Geschichte die Wurzeln der christlichen Weltanschauung liegen, nur aus der Schwäche des pädagogischen Gedächtnisses zu erklären weiß, so ist mit Nachdruck auf den Grundsatz hinzuweisen, daß nur solche Partien der Geschichte ausführlicher behandelt werden dürfen, für welche auch die Empfänglichkeit der Schüler durch den übrigen Unterricht reichlicher aufgeschlossen ist.

Was die Form betrifft, in welcher der Stoff darzureichen ist, so haben seit Herbart viele namhaften Pädagogen der Biographie das Wort geredet. Ziller begründet dies mit dem Zweck des Geschichtsunterrichts, das sympathetische Interesse für einzelne und für ganze Gesellschaftskreise zu wecken. Man wolle wohl auch die Beurtheilung bei den Personen und Ereignissen aus dem Spiel lassen, allein dies sei unmöglich, weil sie sich unwillkürlich und nothwendig aufdränge und sie könne, wenn sie sich auf die Thatsachen und auf die richtigen sittlichen Grundsätze stütze, auch nicht parteiisch sein. Roth sagt: „Durch die Beschränkung des Geschichtsunterrichts auf einen mäßigen Umfang wird es möglich, daß der Schüler Geschichte lernt, d. i. Bilder von Ereignissen in seinen Geist aufnimmt. Das wird geschehen, wenn es immer nur Persönlichkeiten sind, deren Thaten, Leiden und Verhältnisse den Faden der Geschichtserzählung ausmachen. Eben dadurch wird der Schüler allmählich zur Vorstellung von Gesammtheiten und deren Zuständen und Verhältnissen hingeleitet werden; was da niemals geschieht, wo man gleich von vornherein vom Staate, von der Gesetzgebung und Verwaltung und von öffentlichen Zuständen spricht, die ja der Schüler auch in der Gegenwart nicht aufzufassen im Stande ist.“ Dagegen legt Hirzel (Vorlesungen über Gymnasialpädagogik 1876) ein Gewicht darauf, daß die Geschichte von Anfang an im Zusammenhang erzählt wird. Weniger die Person als die Verkettung der Begebenheiten solle dem Schüler vor Augen gelegt werden; manche sehr wichtige Verhältnisse und Einrichtungen lassen sich nur gezwungen an Personen anreihen, nur wo weltgeschichtliche Männer zugleich die Herrscher großer Staaten seien, lagern sich die Ereignisse an eine Person an, die biographische Form verschiebe den richtigen Gesichtspunct und stelle manche Person in ein Licht und in eine Bedeutung, die ihnen nicht gebühre. Andere (Willmann, Eberhardt, Sachse, Krieger &c.) machen noch geltend: zum Verständnis einer Biographie gehöre das vorausgehende Verständnis der geschichtlichen Epoche, welcher eine Person angehöre, und ein so hoher Grad von Menschenkenntnis und Urtheilsfähigkeit, daß einem Kind nicht zugemuthet werden könne, dem Lehrer auf solchen Wegen zu folgen. Was den letzteren Einwand betrifft, so ist die Meinung wohl bei keinem Pädagogen die, daß sich der Lehrer besonders mit der Charakterschilderung der Helden zu beschäftigen habe. „Hierin würde vielmehr,“ um mit Schraders Worten zu reden, „eine Schwierigkeit und eine Art der Abstraction

liegen, welche dem jugendlichen Gemüth nicht zusagt. Sondern der Lehrer hat die Person zum Mittelpunct seiner Erzählung zu machen und um sie diejenigen Begebenheiten zu gruppiren, deren Urheber sie gewesen oder von denen sie betroffen worden ist." Das Kind will eben Thaten sehen, und Thaten geschehen durch Personen, erwecken auch nur Theilnahme, wenn die persönliche Gesinnung, aus welcher sie hervorgegangen sind, durch sie hindurchscheint. Es braucht jedoch nicht immer eine Hauptperson da zu sein; die Theilnahme kann sich auch einem ganzen Volk zuwenden, nachdem das Kind durch eine Reihe typischer Einzelpersönlichkeiten mit demselben vertraut geworden ist, z. B. den Juden bei der Zerstörung Jerusalems. Dies gilt namentlich für solche Theile der neueren Geschichte, in welchen eine größere Reihe von Personen handelnd auftritt, ohne daß eine derselben in den Mittelpunct gestellt werden könnte. Wenn aber befürchtet wird, die „beliebten Geschichtsbilder" bringen den organischen Zusammenhang der Geschichte den Schülern nicht zum Bewußtsein, so ist dem entgegenzuhalten, daß sie denselben entweder gar nicht, oder nur auf Grundlage von Einzelbildern erfassen werden. Wenn irgendwo, so findet hier die psychologische Regel Herbarts ihre Anwendung, daß man zuvor für Vertiefung in's Einzelne sorgen, bei einem Punct verweilen und dann in gleich stetiger Weise zu einem zweiten, dritten u. s. f. fortschreiten müße, ehe man einen zusammenfassenden Ueberblick geben, die verschiedenen Puncte in Beziehung zu einander setzen und so den Schüler zu dem, was er Besinnung nennt, anleiten könne.

C. Die Gliederung des Stoffs wird eine verschiedene, je nachdem man die mannigfaltigen Lebenskreise, oder den Lehrgang verwandter Unterrichtsfächer, oder den Calender, oder die Reihe der Völker, oder die Zeitfolge sei's nach rückwärts, sei's nach vorwärts zum Eintheilungsgrund macht, wobei immer noch die Möglichkeit bleibt, daß der Unterricht auf höheren Stufen den schon behandelten Stoff in neuer Form und nach anderen Gesichtspuncten darbiete. Demgemäß redet man von einer gruppirenden, einer anlehnenden, einer calendarischen, einer ethnographischen, einer synchronistischen, einer regressiven, einer progressiven Methode und einem Fortschritt in concentrischen Kreisen.

Die von Haupt vorgeschlagene gruppirende Methode hat sich nicht einbürgern können. Wenn er auf der untersten Stufe Bilder aus dem häuslichen Leben aller Völker und Zeiten zur Veranschaulichung der häuslichen Tugenden, auf der mittleren Beispiele von geselligen Tugenden, auf der obersten Schilderungen aus dem politischen, religiösen, wissenschaftlichen und künstlerischen Leben zur Begründung der Vaterlandsliebe, des Gemeingeistes u. s. w. vorgeführt wissen wollte, so lag beides klar zu tage, daß der Geschichte durch die Zerreißung des natürlichen Zusammenhangs, und daß dem kindlichen Geiste durch die Nöthigung, dem Gang der Begebenheiten nach einzelnen abstracten Gesichtspuncten zu folgen, Gewalt angethan werde.

Bei der anlehnenden Methode soll die Geschichte entweder mit der biblischen Geschichte oder mit der Geographie oder mit allen übrigen Gebieten der Weltkunde als ein wesentlicher Theil derselben verbunden werden. An den Unterricht in der biblischen Geschichte läßt Raumer den Geschichtsunterricht sich anlehnen. Allein die biblische Geschichte muß, um ihre volle Wirkung ausüben zu können, für sich genommen werden, und nur in dienender Stellung soll das Wichtigste aus der Geschichte der orientalischen Völker, der Aegypter, der Euphratvölker, der Phönizier und der Perser auftreten. Die Verbindung mit der Geographie, welche z. B. der badische Lehrplan fordert, läßt sich mit Vortheil nur in der Weise vollziehen, daß nicht etwa der Geschichte der ganz andersartige Lehrgang des geographischen Unterrichts aufgedrungen, sondern nur der jedesmalige Schauplatz der Begebenheiten der Anschauung wieder nahe gerückt wird, wie umgekehrt in dem geographischen Unterricht auf die geschichtliche Bedeutung der behandelten Orte und Völker hinzuweisen ist. Andeutungen über die Wechselbeziehung zwischen Land und Volk dürfen auch in der Volksschule nicht ganz fehlen. So ist z. B. bei der geographischen Behandlung Palästinas und Deutschlands der Einfluß zu beschreiben, welchen die geschichtlichen Begebenheiten auf die Umgestaltung des Landes, darinnen Milch und Honig floß, und des Landes der Wälder und Sümpfe ausgeübt haben, andererseits aber auch in der Geschichte auf die Bedeutung hinzuweisen, welche das Land für das Leben seiner Bewohner und ihre Stellung im

Völkerleben gehabt hat. Man denke an das abgeschlossene Palästina in der Ecke, in welcher 3 Welttheile zusammenstoßen, an das reichgegliederte Griechenland, die Brücke zwischen Orient und Occident, an Rom im Centrum der Länder des Mittelmeers, an die Stellung Deutschlands im Herzen Europas zwischen Romanen und Slaven mit dem Gebirgswall der Alpen, der den rauheren Norden von dem üppigen Südland trennt, und der offenen Ostgrenze, welche das Hinundherfluten der Völkerschaften begünstigte. Aber die gegenseitige Bezugnahme muß sich in engen, festen Grenzen halten. Weder darf die Geschichte der Geographie ihren Gang vorschreiben, wie bei Kapp (Leitfaden beim ersten Schulunterricht in der Geschichte und Geographie 1845) und Pütz (Grundriß der Geographie und Geschichte), noch die Geschichte zur dienenden Magd der Geographie werden. Vielmehr ist streng darüber zu halten, daß jedes Fach gesondert für sich betrieben werde und daß es fremdartigen Stoffen nur insoweit Gastrecht einräume, als es in seinem eigenen Interesse unumgänglich nöthig ist. Auf eine Benachtheiligung der Geschichte zu Gunsten der Geographie läuft im Grunde auch der von Harnisch entworfene Plan hinaus, die Geschichte einer alle Realien in sich vereinigenden Weltkunde einzugliedern. Hienach würden Geographie, Mineralogie, Physik, Botanik, Zoologie, Anthropologie, Statistik und Geschichte in geschlossener Kette zuerst als Kunde der Heimat, hierauf als Kunde des Vaterlandes, zuletzt als Kunde der Erde auftreten. Durch eine solche Verschmelzung verschiedener Unterrichtsgegenstände wird weder das Lehren für den Lehrer, noch das Lernen für den Schüler vereinfacht.

Aber auch die von Stiehl vorgeschlagene Anordnung des Stoffs nach den Gedenktagen des Calenders zerstört zu sehr allen chronologischen und sachlichen Zusammenhang, als daß sie sich zu behaupten im Stande gewesen wäre.

Beschränkt man sich, wie dies in der Volksschule nöthig ist, auf die 3 Hauptvölker, Griechen, Römer und Deutsche, so ergiebt sich die ethnographische Behandlung von selbst, und nur bei der Repetition wäre von der synchronistischen Gebrauch zu machen, damit die Schüler das ungefähr Gleichzeitige zusammenschauen lernen. Herbart verlangt, daß der Schüler die Geschichte mit gleicher Leichtigkeit rückwärts, vorwärts oder seitwärts synchronistisch in Gedanken durchlaufen könne. Dieser Forderung wäre etwa in denjenigen Schulen eine größere Bedeutung beizumessen, welche auch Frankreich und England in den Unterrichtskreis hereinzögen. Dann ließen sich seinem Vorschlag gemäß die meisten Thatsachen der mittleren Geschichte bis auf Karl den Großen als Zusätze zu dem Gemälde der Völkerwanderung behandeln. Hierauf folgte die deutsche Geschichte. Bei dem Bannfluch, der Ludwig den Bayern traf, und bei der Frage, wie die Päpste nach Avignon kamen, würde man abbrechen, um zu der Geschichte von Frankreich und England überzugehen und dieselbe nachzuholen. Für die neuere Geschichte empfiehlt er sorgfältige Sonderung der drei durch den westfälischen Frieden und die französische Revolution von einander abgegrenzten Perioden; man hätte dabei zuerst synchronistisch die Hauptbegebenheiten einer jeden und darauf das Nöthigste von den einzelnen Ländern zu erzählen. Allein dem synchronistischen Unterrichtsgang klebt immer und überall der Makel der Zerfahrenheit an. Man halte also auch in Realschulen bis zum westfälischen Frieden den Faden der deutschen Geschichte fest und wende sich dann erst der französischen und der englischen Geschichte zu, um sie von dem Beginn der Reformation an bis in die Mitte des 17. Jahrhunderts fortzuführen. Dann würde sich der zweite Abschnitt der neueren deutschen Geschichte bis zum deutsch-französischen Krieg anreihen und die Geschichte der andern Länder in gleicher Weise hinzukommen. Unter keinen Umständen jedoch dürfte aller Stoff als gleichwerthig betrachtet, oder gar eine gewiße Vollständigkeit erstrebt werden, sondern es könnte sich nur darum handeln, innerhalb des bezeichneten Rahmens Geschichten aus der Geschichte zu geben.

Der zuerst von Salzmann betretene regressive Weg ist seither nur von wenigen begangen worden. Man hält es wohl für etwas Verdienstliches, daß die Schüler hier zuerst in der mit ihrem eigenen Leben innig verwobenen gegenwärtigen Welt orientirt werden, um sie verstehen zu lernen. Allein wenn auch aller Anfang schwer ist, so muß man doch nicht gerade mit dem Schwersten den Anfang machen. Eine eigenthümliche Form nimmt die rückwärts schreitende Methode bei Biedermann an: Zuerst ein Bild der ältesten Zustände Deutschlands; hierauf ein Sprung etwa zum Zeitalter

Chlodwigs; hierauf ein langsamer Rückzug zu dem Ausgangspuncte, wobei die Veränderungen erklärt werden u. s. w. Der Fortschritt von einem Geschichtscentrum zu einem ziemlich entlegenen zweiten verdient an sich keinen Tadel. Aber die Brücke kann nur entbehrt werden, wenn der Fluß in der Mitte nicht allzubreit ist. Die plötzliche Veränderung des Schauspiels wird dann unter Umständen überaus wirkungsvoll. Man erwartet gespannt die Erklärung. Anders verhält es sich, wenn Jahrhunderte dazwischen liegen. In diesem Falle muß eine kurze Uebersicht über den weiteren Verlauf der Dinge von der ersten Geschichte zu der zweiten hinüberführen. Es ist ein Fehler, wenn sie nachfolgt, und ein noch größerer, wenn sie dann wohl oder übel von den späteren Zuständen ausgehen und den Weg zu den früheren mit nach vorn gewandtem Angesicht tastend zurücklegen muß. Dagegen kann das regressive Verfahren sehr fruchtbar werden, sobald es nur bei der Repetition zum Zwecke größerer Vertiefung in den Gegenstand eingeschlagen wird. Im allgemeinen ist also der progressive Gang beizubehalten. Zwar wird schon in der Mittelclasse der Volksschule eine größere Anzahl historischer Erzählungen ohne Rücksicht auf die Zeitfolge zu unterrichtlicher Behandlung kommen und auf eben dieser Stufe wird auch die Heimatkunde zu Rückblicken aus der Gegenwart in die Vergangenheit vielseitige Gelegenheit bieten. Allein zum eigentlichen Geschichtsunterricht gehört dies alles noch nicht, so manchen Gewinn derselbe auch aus solcher vorläufigen Einführung der Schüler in einzelne Theile seines Gebietes ziehen mag.

Vielfach wird der Fortschritt in concentrischen Kreisen empfohlen. Für die Gymnasien ist er eine Nothwendigkeit, weil derjenige Theil der Zöglinge, welcher die Anstalt im 14. oder 15. Lebensjahr — nach der Tertia — verläßt, nur mit der griechischen und römischen Geschichte höchstens bis auf Constantin den Großen bekannt würde, wenn man dem Verlangen Roths gemäß Mittelalter und Neuzeit auf das zweite Jahr der Secunda und auf die Prima aufsparen wollte. Der Vortheil, daß man dadurch ganz von selbst einen Stufengang vom Leichteren zum Schwereren gewänne, würde durch den materiellen Nachtheil weit überwogen. Dagegen erscheint es als sehr fraglich, ob sich mit einem Doppelcurs vor dem 14. Jahr der Zweck erreichen läßt. Es gehört nun einmal Zeit dazu, wenn der Schüler in einem ihm noch neuen Gebiete heimisch werden soll. Mit zu großer Hast muß man die Jahrhunderte durchjagen oder zu weite Lücken hinter sich lassen, wenn man sich die Aufgabe stellt, das Ganze zweimal, etwa von verschiedenen Gesichtspuncten aus vorzunehmen. Das erstemal werden die Gesichtspuncte fehlen, weil der Stoff Mühe genug macht, das zweitemal wird der Stoff zu den Gesichtspuncten fehlen, weil man in der kurzen Frist nur wenig Stoff hatte geben können. Gar keine Schwierigkeit hat der fortlaufende Lehrgang, wo die Schüler mit jedem Jahre zu einer höheren Classe aufsteigen. Hirzel fordert für die Lateinschüler des dritten Jahres eine kurze Uebersicht der orientalischen Völker, für das 4. Jahr Geschichte der Griechen, für das 5. Geschichte der Römer, für das 6. Geschichte der Deutschen; Schrader für die Quarta die griechisch-römische, für die Tertia die vaterländische Geschichte. Da die Volksschulen weder in dem Inhalt des sonstigen Unterrichts noch in den Fähigkeiten der Schüler eine ebenso kräftige Unterstützung finden und zudem oft noch weniger Zeit für das einzelne Realfach zur Verfügung haben, so dürfen sie nicht hoffen, dieselben geschichtlichen Zeiträume wie die niederen Gelehrtenschulen in denselben 4 Schuljahren mit dem Erfolg, daß an den Kindern wirklich etwas haften bleibt, zweimal durcheilen zu können. Am wenigsten kann dies in der einclassigen Volksschule gelingen, welche in Württemberg für das erste und das dritte Jahr der Oberstufe Geographie und Naturlehre, für das zweite und das vierte Naturgeschichte und Geschichte auf dem Lectionsplan hat. Freilich tritt hier der Misstand ein, daß die Hälfte der nachrückenden Schüler den Unterricht in der vaterländischen Geschichte vor dem Unterricht in der alten Geschichte erhält. Aber durch Verwendung einiger Stunden auf Repetition läßt sich der Schaden so ziemlich heilen. Das Bedenken, daß dann der schwierigere Theil vor dem leichteren käme und daß die Kinder 2 Jahre später jedenfalls gereifter und fähiger wären, die mittlere und neuere Geschichte zu verstehen, fällt für die Volksschule nicht so sehr ins Gewicht, weil ihre Zöglinge die Hülfe der alten Sprachen entbehren, so daß für sie der Unterschied in der Leichtfaßlichkeit auf ein Geringes herabgemindert wird.

D. Die Behandlung im einzelnen beginnt, so oft ein neuer Schauplatz betreten wird, mit der geographischen Grundlegung. In den Gelehrtenschulen wird man sich dabei des historischen Atlasses, in der Volksschule der gewöhnlichen Wandkarten, sofern in denselben die alte Geographie berücksichtigt ist, oder einer Karte der alten Weltreiche bedienen. Lassen sich irgendwo die Mittel für Geschichtsatlasse aufbringen, dann um so besser! Gefordert kann es nicht werden.

Hierauf folgt die Erzählung. Sie knüpft im Verlauf des Unterrichts jedesmal an das in der letzten Stunde Behandelte an und verbindet, wo ein neuer Abschnitt beginnt, durch eine kurze Uebersicht über den in der Mitte liegenden Zeitraum das Alte mit dem Neuen. Sie muß frei sein. Von dieser Forderung kann nicht nachgelassen werden, wenn gleich selbst noch Roth und Hirzel die Zumuthung zu stark finden. Ganz abgesehen davon, daß der freie Vortrag in dem größten Theile Deutschlands selbst dem Volksschullehrer amtlich vorgeschrieben ist, gilt hier einfach die Erwägung, daß ein Lehrer, der seinen Stoff nicht zur freien Wiedergabe bereit hat, weder in materieller noch in formeller Beziehung zum Geschichtsunterricht befähigt ist. In materieller Beziehung nicht, weil er seinen Stoff nicht beherrscht, in formeller nicht, weil er sich nicht die Nöthigung auferlegt hat, ihn der Fassungskraft und dem Interesse seiner Schüler anzupassen. Trägt der Lehrer die Erzählung frei vor, so muthet er dem Schüler nicht zu, Dinge zu wissen, die er selbst nicht weiß. Für die Einhaltung des richtigen Maßes ist gesorgt, der Schüler vor Ueberforderung geschützt und überdies zur lebendigsten Theilnahme erweckt. Das Lernen wird ihm durch ein und dasselbe Mittel leicht und fruchtbar gemacht. Aber auch der Lehrer hat nur bei der erstmaligen Ertheilung des Unterrichts einen erheblichen Zuwachs von Mühe. Je öfter er den gleichen Stoff zu behandeln hat, um so reichlichere Zinsen darf er aus dem einmal aufgewendeten Capitale ziehen, um so sicherer wird er den Gegenstand handhaben, um so freudiger jede Gelegenheit zu Verbesserungen benützen. Zuerst wird er also den zu behandelnden Abschnitt in dem eingeführten Lehrbuch nachlesen, dann aber alte einfache Quellen zu Hülfe nehmen. „Die Sprache der Quellen ist im allgemeinen die Sprache der Kinder im besten Sinne des Worts" (Eberhardt). Er wird von Herodot, von Livius und von Cäsar, nöthigenfalls aus Uebersetzungen, lernen, wie man erzählt. Für die Kirchengeschichte und die vaterländische Geschichte können ihm Quellenauszüge, wie sie z. B. für die letztere in dem Lehrbuch der deutschen Geschichte von Schumann und Heinze geboten werden, ersprießliche Dienste leisten. Er wählt sorgfältig aus, was er für seinen Zweck brauchen kann und verschließt den Zugang allem nicht Hergehörigen oder für seine Schüler nicht Passenden. Dann sorgt er für durchsichtige Gliederung der Erzählung und nimmt sich anfangs die Mühe, dieselbe geradezu niederzuschreiben, damit er sich auch in der Wahl der Worte an Deutlichkeit, Anschaulichkeit und Einfachheit gewöhne und sich nicht durch das Bestreben Eindruck zu machen, zur Verletzung der geschichtlichen Treue und Wahrhaftigkeit hinreißen lasse. Diese Art der Vorbereitung hat ihn, wenn er überhaupt zum Lehrer taugt, so tief in seinen Gegenstand hineinversetzt und ihm eine solche Theilnahme für denselben abgewonnen, daß es ihm nun gar nicht anders möglich ist, als denselben auch mit lebendiger Wärme vorzutragen. Da aber selbst die beste Erzählung, wenn sie zu lang ist, ermüdet, so befleißigt er sich der Kürze, oder bricht, wenn der Stoff erst nach längerer Ausführung zu einem gewißen Abschluß zu bringen ist, gliederweise ab, um erst durch Fragen den Inhalt zu befestigen und zu verdeutlichen, ehe er zu einem neuen Theil seiner Erzählung übergeht. In den Vortrag selbst jedoch mischt er keine Fragen. Sie können da nicht belebend, sondern nur zerstreuend wirken.

„Der Erzählung müßen gedrängte Uebersichten folgen, und einige Hauptpuncte darin chronologisch memorirt werden" (Herbart). Man „markirt die Haupttheile durch Anschreiben von Dispositionssätzen. Nach jedem Hauptabschnitt werden die Kinder veranlaßt, das Entwickelte in einige Kernsätze zusammenzufassen" (Guth, praktische Methodik). Dem Gedächtnis also kommt man dadurch zu Hülfe, daß man die wichtigsten Sätze, Namen und Zahlen, d. h. die festen Puncte, welche dem Ganzen seinen Halt geben, an die Tafel schreibt, dem Verständnis durch Fragen, beidem dadurch, daß die Schüler das Erzählte kurz wiederzugeben haben.

Nun wird der entsprechende Abschnitt im Lehrbuch gelesen. Für die Volks-

schule ist es von Vortheil, wenn das Lesebuch die nöthigen geschichtlichen Stoffe enthält. Was gegen die Benützung desselben zu diesem Zweck eingewendet wird, bezieht sich immer nur auf den falschen Gebrauch des Lesebuchs als eines Ersatzes für den freien Vortrag oder auf die Eigenthümlichkeit irgend eines bestimmten Lesebuchs. Fordert man aber „ein nationales Lesebuch“ mit ausgesprochener Verpönung des „realistischen Lehrbuchs,“ behauptet man gar, ein Lesebuch dürfe „niemals Lehr- und Lernbuch für Schüler sein,“ sondern müße „Lesebuch bleiben und als solches einen Schatz unserer deutschen Literatur den Schülern bieten:“ so ist doch daran zu erinnern, daß die Schule zum Lernen da ist, und daß ein Lesebuch, welches diesem Zwecke nicht dient, sich zwar vielleicht vortrefflich für die Privatlectüre, aber niemals für die Schule eignen kann. Krieger hat den eigenthümlichen Gedanken, auf einen propädeutischen Sagencurs den Geschichtscursus in 2 Hauptstufen folgen zu lassen, nämlich im ersten Jahre „die deutsche Geschichte mit Berücksichtigung der speciellen Landesgeschichte“ „mehr concret und culturgeschichtlich,“ im zweiten Jahre „die deutsche Geschichte mit vorzugsweiser (sic!) Berücksichtigung der allgemeinen Geschichte,“ auch der alten, „mehr nach der politischen Seite und der allgemeinen Idee,“ welche sich in den einzelnen Ereignissen ausspreche, zu behandeln. Bei der politischen Geschichte soll der Vortrag im Vordergrund stehen. Die Lectüre wird in die Familie verlegt. Mit Hülfe der Lesebücher, für welche die Schulbibliotheken sorgen, wird die deutsche Geschichte „das politische Hausevangelium.“ Dagegen ist die Lectüre die Basis des Unterrichts in der Culturgeschichte. Sie beginnt mit dem ersten Theil der Germania des Tacitus, wendet sich zu den Kapiteln 27—43 des zweiten Buchs der zehn Bücher fränkischer Geschichte von Gregor von Tours, geht dann zu den Annalen Einhards, zu Widukind, Geschichte der Sachsen, zu Wipo, Otto von Freising, Ragewin und Otto von St. Blasien über, und schließt mit „Proben aus den Meisterwerken unserer jetzigen deutschen Geschichtschreibung.“ Bei einem geschichtlichen Examen aber ist nach Krieger ein praktischer Schulmann daran zu erkennen, „daß er sich äußerst wenig um Namen, Zahlen und Thatsachen bekümmert, vielmehr zu erforschen sucht, wie weit das Verständnis der Kinder in der Geschichte reicht, was sie aus der Geschichte für das praktische Leben gelernt haben, wie sehr ihr Geist dabei gebildet, ihr Interesse für die Geschichte erweckt ist worden und welchen Grad von Patriotismus sie sich zugleich erworben haben.“ Gewiß ist es etwas schönes um die Erweckung jugendlicher Freude und Begeisterung. Aber man dürfte sich doch fragen, ob es der Schule gestattet ist, irgend ein Fach in der spielenden Weise zu betreiben, daß der Schüler nur immer neue Bilder wie in einer camera obscura sieht, ohne daß er über dieselben genaue Rechenschaft zu geben hätte, ohne daß seine Selbstthätigkeit angeregt, sein Wille in Zucht genommen würde. Müßte man nicht befürchten, daß der Flattergeist sich auch auf die übrigen Fächer verpflanzen, daß die oberflächliche Bekanntschaft mit allerlei Merkwürdigkeiten leere Schwätzer, die nichts Rechtes wissen, heranziehen, kurz, daß die Reihe der Bedenken, welche gegen die Einführung des Geschichtsunterrichts irgend geltend gemacht worden sind, ihre volle Berechtigung erlangen möchte, wenn die Schule ihrer Aufgabe untreu würde, durch tüchtiges, mit ernster Anstrengung verbundenes Lernen Leute zu bilden, welche über ein hinlängliches Maß von Kenntnissen verfügen, um der Grenzen ihres Wissens inne zu werden und mit dem Besitz eines soliden Bildungskerns aufrichtige Bescheidenheit zu verbinden? Der Stil des Hülfsbuchs darf nicht die Trockenheit eines Leitfadens haben, sich aber auch nicht in allzugroße Ausführlichkeit verlieren. Im ersteren Falle würde es zu wenig anregen, im letzteren durch den Mangel an Uebersichtlichkeit die Einprägung des wesentlichen Inhalts erschweren. Bloße Geschichtstabellen genügen nicht. Dictate in der Geschichtsstunde rauben zu viel Zeit und verführen zu fehlerhafter Rechtschreibung.

Zur Uebung dienen schriftliche Arbeiten, Dictate in der Rechtschreibstunde, namentlich aber fleißige Repetitionen, womöglich nach neuen Gesichtspuncten.

Endlich muß auch der sonstige Unterricht der Geschichte, wie diese dem ersteren, in die Hände arbeiten. Es ist nicht genug, daß man da und dort, wo es sich auf ungesuchte Weise bewerkstelligen läßt, eine geschichtliche Reminiscenz anbringe. Vielmehr muß der Gesammtunterricht für das Einzelfach der Geschichte die feste Grund-

lage bilden und in lebendiger Wechselbeziehung zu demselben stehen. Wie sich dies im Großen und Ganzen aus dem Charakter der Lehrgegenstände in den niederen Schulen von selbst ergebe, wurde schon oben gezeigt. Aber man wird nun auch für die Leseübungen in der Volksschule solche Stücke wählen, welche die vorgeführten Geschichtsbilder zu vervollständigen geeignet sind, seien es Originalquellen, welche unmittelbar in den Geist der behandelten Personen und Zeiten einführen, wie Johannes und der Jüngling nach Clemens von Alexandrien, das Gebet Luthers in Worms, einige seiner Aussprüche über die Bibel und über Glauben und Werke, sein Brief an Hänsdchen, der Aufruf Wilhelms I. und seine Siegesberichte, oder vaterländische Gedichte, welche mit den erzählten Geschichten in Beziehung stehen, wie Uhlands schwäbische Kunde mit dem Kreuzzug Friedrichs I. u. s. f. In den Lateinschulen geht es freilich nicht an, das Griechische entsprechend dem Wunsche Herbarts vor dem Lateinischen vorzunehmen; aber wenigstens für die römische Geschichte fehlt es in dem Sprachunterricht nicht an einer breiten Unterlage, welche auch Bezugnahme im einzelnen möglich macht. Aehnliche Dienste könnten in Realschulen Auszüge aus französischen und englischen Quellen leisten.

Jedoch auch außerhalb der Schule wird der Lehrer die Veranschaulichungsmittel, die sich an Ort und Stelle darbieten, nicht unbenützt lassen. An so manchem Dorf zieht eine Römerstraße oder ein Römerwall vorbei, manche Kirche trägt Spuren entweder heidnischen Alterthums oder doch verschiedener wichtiger Perioden des Baustils an sich, manche verfallene Burg erinnert an die trotzigen Zeiten des Ritterthums, der Städtebündnisse, des Bauernkriegs. In größeren Städten verkünden ernste Münster die gedrungene Pracht der romanischen oder die himmelanstrebende Herrlichkeit der gothischen Baukunst, es fehlt nicht an Bauwerken, Geräthschaften, Gemälden, Kupferstichen, welche von dem soliden, mit Kunstsinn gepaarten Wohlstand der deutschen Lande vor dem dreißigjährigen Krieg Zeugnis ablegen, Sammlungen von Alterthümern gewähren einen Einblick in die Entwicklung der Cultur von den frühesten Zeiten an bis zur Gegenwart. Der Lehrer wird das nicht im einzelnen mit seinen Schülern durchgehen, — denn dazu hat er keine Zeit —, aber er wird sie darauf aufmerksam machen und ihnen dadurch zur Erweiterung ihres Vorstellungskreises und zur Klärung der inneren Bilder, welche sie sich von den geschichtlichen Vorgängen gemacht haben, mannigfache Veranlassung geben.

**III. Der Geschichtsunterricht im Besonderen.** A. In der Volksschule. Unter den Volksschulen werden in Württemberg (s. die Bemerkung am Schlusse dieses Abschnitts S. 1345) selbst die einclassigen 42 Stunden für den unmittelbaren Unterricht in jedem Curs zur Verfügung haben. Dazu kommen 42 weitere Stunden für die schriftlichen Uebungen. Abgesehen ist dabei von den 63 Stunden, welche der sprachlichen Behandlung des Lesebuchs in unmittelbarem Unterricht, und den ungefähr ebenso vielen, welche den schriftlichen Sprachübungen zugewiesen sind. Bei Abtheilungsunterricht wird sich die Stundenzahl um ein starkes Viertel vermindern, in mehrclassigen Schulen bedeutend höher stellen. Im ersten Curs schreitet der Geschichtsunterricht bis zur Reformation (ausschließlich) vor. In den Stunden des unmittelbaren Unterrichts wird erzählt, entwickelt und der entsprechende Abschnitt im Lesebuch gelesen. Das Erzählen füllt 10 Minuten bis eine Viertelstunde, das Fragverfahren eine Viertelstunde, das Lesen eine halbe Stunde aus. In der für schriftliche Uebungen ausgesetzten Zeit wird der behandelte Stoff niedergeschrieben. Der nebenhergehende sprachliche Unterricht sucht verwandte Lesestücke auf oder tritt mindestens die Hälfte seiner Zeit zu Leseübungen an dieselben ab. Man hätte dann für die orientalischen Völker 4 Stunden, für die Griechen und Alexander den Großen 7 Stunden, hierauf 1 Stunde Repetition, dann für die Römer 5 Stunden, für die Zerstörung Jerusalems und die alten Christen 4 Stunden, die alten Deutschen und die Einführung des Christenthums in Deutschland 4 Stunden und eine Stunde Repetition, für die Völkerwanderung 1 Stunde, Muhammed 1 Stunde, deutsche Geschichte von Karl dem Großen bis Friedrich I. mit Einschluß der Kreuzzüge 6 Stunden und eine Stunde Repetition, die württembergischen Grafen, Rudolf von Habsburg, Hus, Buchdruckerkunst, Eberhard im Bart, Columbus je 1 Stunde; die 42. Stunde würde wieder zur Repetition verwendet. Während die griechische Geschichte am Faden einzelner Persönlichkeiten, des Lykurg, Solon, Miltiades, Themistokles, Alexander fortgeführt würde,

könnte in den Lesestunden etwas von den Spielen der Griechen und von Sokrates gelesen werden. Das Gemälde von der Zerstörung Jerusalems würde durch einen Leseabschnitt über die letzten Jahrhunderte des jüdischen Reichs vorbereitet. In ähnlicher Weise hätte der Leseunterricht im weiteren Verlaufe des Unterrichts entsprechende, zur Beleuchtung des eben behandelten Zeitalters geeignete Stoffe herbeizuziehen, z. B. die Waldenser, das Pulver u. s. w. Der zweite Curs müßte mit etwa 4 Repetitionsstunden beginnen. In der ersten giebt der Lehrer eine Uebersicht über die alte Geschichte bis zu Alexander dem Großen, indem er seinen Stoff gliedert und jedesmal auf den Vortrag das Fragverfahren folgen läßt. In den 3 nächsten führt er die Wiederholung auf entsprechende Weise bis zur Entdeckung Amerikas fort. Gelesen wird hier nicht, wohl aber das Behandelte in schriftlichen Uebungen noch einmal verarbeitet. Nur in den für den sprachlichen Unterricht bestimmten Lesebuchsstunden werden ausgewählte Stücke des ersten Curses von den älteren Schülern, welche mit ihnen schon vertraut sind, absatzweise, von den jüngeren satzweise gelesen. Die nächsten 7 Stunden beschäftigen sich mit Luther und der Reformation bis zum schmalkaldischen Krieg, wobei die Geschichte des Herzogs Ulrich eingeflochten wird, die 12. gehört der Repetition. 7 weitere haben den Herzog Christoph, den dreißigjährigen Krieg und Konrad Widerhold zum Gegenstand, in der zwanzigsten wird repetirt. Nun erscheinen die Franzosenkriege und die Weiber von Schorndorf, A. H. Francke und Johann Jakob Moser (5 Stunden), dann Friedrich II. (2 Stunden). Hierauf Repetition (28. Stunde). Die französische Revolution und die Freiheitskriege fordern 6 Stunden Unterricht und 1 Stunde Repetition. Auf diese Weise bleiben für König Wilhelm von Württemberg und für den deutsch-französischen Krieg vom Jahr 1870, die Repetition eingerechnet, gleichfalls 7 Stunden. Zu der begleitenden Lectüre in den Lesestunden eignen sich einige kleine Proben aus Luthers Schriften und Mittheilungen aus seinem häuslichen Leben, charakteristische Züge aus dem Leben Friedrichs II., dichterische Verarbeitungen der geschichtlichen Stoffe, Uebersichten über die Geschichte der Bibelgesellschaften und des Missionswesens und je nach dem Maß der verfügbaren Zeit noch eine kleinere oder größere Zahl anziehender Einzelbilder aus dem Bereiche des behandelten Gebiets. Im unmittelbaren Geschichtsunterricht gestaltet sich das Verhältnis des freien Vortrags und der Entwicklung zu den Lesestücken auf dreifache Weise. Entweder verbinden die letzteren mit der Anschaulichkeit der Schilderung auch Kürze und Uebersichtlichkeit (z. B. bei Alexander dem Großen ꝛc.); dann wird sich der Vortrag im wesentlichen mit dem Inhalt derselben decken; jedoch dürfte sich ein eifriger Lehrer auch in diesem Falle angetrieben fühlen, womöglich vorher bei voller fließenden Quellen Erfrischung zu suchen; — oder das Lesestück giebt nur eine zusammenfassende Beschreibung (z. B. von den Spartanern, den Athenern, den Römern ꝛc.); dann führt der Vortrag der Zeitfolge nach von einer Hauptperson zur andern, um den Gang der Geschichte zu veranschaulichen, so daß z. B. bei den Römern Luc. Jun. Brutus, Hannibal und Scipio, Cäsar, Augustus nach einander auftreten würden; die entsprechende Numer des Lesebuchs kann dann oft erst nach dem Abschluß der ganzen Geschichtsreihe gelesen werden; — oder endlich, man hat eine ins einzelne gehende, ausführliche Erzählung vor sich (z. B. bei Hus und Luther); dann hebt der Vortrag die wichtigsten Puncte übersichtlich hervor. Die Repetitionen beschränken sich auf das in den eigentlichen Geschichtsstunden Behandelte und haben durchaus nicht den Zweck der Prüfung, sondern den der Befestigung und der tieferen Einführung in das Verständnis. Hausaufgaben sind ausgeschlossen. Was nicht in der Schule gelernt werden kann, bleibt draußen. Einige Namen und Zahlen werden eingeprägt (nach dem württ. Normallehrplan für die allgemeine und die württembergische Geschichte die Jahreszahlen vor Christus: 753, 333; nach Christus: 9, 70, 325, 800, 1099, 1483, 1492, 1517, 1530, 1546, 1648, 1789, 1803, 1806, 1813, 1814, 1816, 1819, 1823, 1841, 1846, 1864 und natürlich auch 1870). Sie werden ganz von selbst festsitzen, wenn jede gleich von Anfang an im Mittelpuncte einer Gruppe von Begebenheiten gestanden ist, die ihr Licht auf sie geworfen haben. Die Stunden für Leseübung dürfen nicht in Geschichtsstunden verwandelt werden, sondern bleiben ihrem ursprünglichen Zweck erhalten. Also kein vorausgehender freier Vortrag! keine breite Inhaltsentwicklung! kein Abhören über den Inhalt! Es wird gelesen, und nur, wo es die

Noth erfordert, der Wortsinn erläutert, oder, wo die Beziehung auf das im geschichtlichen Unterricht Vorgebrachte besonders wichtig wird, eine kurze Andeutung gegeben.

Bei der Verschiedenheit der im Gebrauch stehenden Lehrmittel mußte im Bisherigen von einem einzelnen bestimmten Beispiel ausgegangen werden, wenn über die Behandlung der Geschichte in der Volksschule mehr als nur Allgemeines zur Sprache kommen sollte.

B. In der niederen Gelehrten- und Realschule. Zu einem umfangreicheren Betrieb lädt das größere Zeitmaß in den Latein- und in den Realschulen ein. Aber auch hier wird die Kraft der Schüler überschätzt und der übrige Unterricht beeinträchtigt, wenn man sie schon auf der Stufe der Quarta oder gar der Quinta an die deutsche Geschichte von der Völkerwanderung an heranführt, etwa nachdem man mit Erzählungen aus der Geschichte des Alterthums und mit den Sagen des griechischen Alterthums schon in der Sexta den Grund gelegt zu haben glaubt. Am passendsten scheint es, der Quarta die vorchristliche Zeit, der Tertia die Zeit nach Christi Geburt zuzuweisen. Abweichungen im einzelnen mag der Gesammtlectionsplan als räthlich erscheinen lassen. Es mag vortheilhaft sein, die Schüler zuvor in die Anfangsgründe der griechischen Sprache und dann erst in die Anfänge der griechischen Geschichte einzuführen, welche durch eine Uebersicht über die morgenländischen Reiche vorbereitet wäre. Unter dieser Voraussetzung ließe sich die römische Geschichte in der Quarta nicht über die punischen Kriege hinaus fortführen, so daß in der Tertia Cäsar gleichzeitig mit der Lectüre seiner Commentarien an die Reihe käme. Nur müßte man sich hüten, der noch so wenig aufgehellten Geschichte der Aegypter, der Phönizier und der Euphratvölker einen zu weiten Raum zu gönnen, oder sich mit den oft geistreichen Hypothesen einzulassen, zu welchen die neueren Ausgrabungen Veranlassung geben. In jedem Falle bildet die Geschichte Deutschlands und der engeren Heimat den Hauptstoff für die Tertia. Was sich aus der Geschichte der außerdeutschen Länder für dieses Alter eignet, „das läßt sich bei der Völkerwanderung, den Kreuzzügen, der Reformation und den nachfolgenden Begebenheiten kurz und in vorwiegender Betonung seiner Einwirkung auf unser Volk erzählen" (Schrader). Auch hier müßen überall Personen im Vordergrunde stehen; in ihnen werden die Zustände anschaubar. Da zur sicheren Auffassung des Lehrstoffs seine Festigkeit gehört, so sind, wie Schrader mit Recht bemerkt, etwanige Zweifel des Lehrers sowohl von dem Vortrag als von den Fragen fern zu halten, und selbst die sittliche Beurtheilung der Personen und der Thatsachen wird einerseits mit Maß, andererseits ohne Wanken und nach einfachen, allgemein kenntlichen und allgemein gültigen Grundsätzen eintreten müßen. Namentlich dient es nicht zur Förderung des Schülers, wenn Personen, welche nach der bisherigen Ueberlieferung einen geachteten Platz in der Geschichte eingenommen haben, auf das bestechende und doch vielleicht irrige Urtheil angesehener Forscher hin rasch und herb verurtheilt werden. Ob der Eindruck des Vortrags verstärkt würde, wenn der Lehrer einzelne Abschnitte aus Herodot, Thukydides, Plato (den Tod des Sokrates), Gregor von Tours, Paulus Diakonus und anderen Originalberichten vorläse, dürfte doch nicht sicher sein. Vorsprechen wirkt immer weit kräftiger als Vorlesen. Besser also, wenn der Lehrer seine eigene Erzählung mit solchen belebenden Elementen sättigt! Nachschreiben oder Notizenschreiben taugt nicht; deshalb genügt auch nicht ein dürrer Leitfaden, welcher nur die nackten Thatsachen, Namen und Zahlen enthält. Der Schüler bedarf zur Befestigung des Stoffs eines sowohl übersichtlich als auch anschaulich geschriebenen Hülfsbuchs. Sorgfältige Repetitionen sind unerläßlich. Aber Hausaufgaben aus der Geschichte sollten auch in den niederen Gelehrtenschulen grundsätzlich vermieden werden. Die Realschulen haben keinen Grund, sich länger als die Volksschulen bei den morgenländischen Völkern aufzuhalten. Dann können Griechen und Römer in Quarta zum Abschluß kommen und die Tertia gewinnt Raum für England, besonders vom Zeitalter der Reformation an, für Frankreich, besonders im Zeitalter Ludwigs XIV., und für Nordamerika, besonders in den Zeitaltern des Unabhängigkeits- und des Secessionskriegs. Vor der Volksschule hat die Gelehrtenschule den fremdsprachlichen Unterricht voraus. Die Sprache ist ja nach einem Ausdruck Kerns der überlebende Träger des Volksgeistes, und jedes tiefere Verständnis der Geschichte eines Volks wird die

Kenntnis seiner Sprache voraussetzen. Zudem erhält auch die deutsche Geschichte in dem Lesebuch eine werthvolle Unterstützung, wenn dasselbe eine gute Auswahl aus den Schätzen des vaterländischen Schriftthums darbietet. Bei dieser günstigeren Lage läßt sich eine selbständige Verarbeitung des geschichtlichen Inhalts anstreben, welche über das Kraftmaß der Volksschule hinausgeht. Man wird also nicht versäumen, von den Schülern biographische Darstellungen nach bestimmten Gesichtspuncten zu fordern, z. B. inwiefern stellt sich uns in Themistokles das echte Bild eines Atheners dar? Wodurch haben die Römer im zweiten punischen Krieg bei allen Fehlern, die sie machten, doch ihre geistige Ueberlegenheit über die Carthager an den Tag gelegt? Was hat Karl der Große für die Macht und für die Bildung seines Volkes gethan? u. a.

C. In den Schullehrerseminaren verlangt das reifere Alter der Zöglinge eine pragmatische Behandlung der Geschichte in dem Sinne, daß ihnen ein tieferer Einblick in den Zusammenhang der Begebenheiten, in die innere Verkettung der Ursachen und Wirkungen gewährt wird. Dies ist nicht möglich ohne bestimmte, scharfe Zeichnung der Einzelbilder, aus welchen sich das Gesammtgemälde zusammensetzt, d. h. ohne eine gewiße Fülle des concreten Stoffs. Sonst verliert man sich in ein allgemeines Gerede und verleitet die Jugend, sich, statt aus der Tiefe zu schöpfen, mit dem Schaum gelehrter Worte zu behelfen und mit leeren Begriffen, denen die Anschauung fehlt, um sich zu werfen. Nun kann aber innerhalb der verfügbaren Zeit weder die allgemeine, noch auch nur die griechische, römische und deutsche Geschichte von Anfang bis zu Ende in so ausführlicher Weise gegeben werden. Von selbst wendet sich daher der Blick den geschichtlichen Entwicklungsknoten zu, in welchen die Ergebnisse langjährigen Arbeitens und Ringens zusammenlaufen, und von welchen die Ansätze neuer Bildungen ausgehen. Es kommt alles darauf an, daß hier eine recht sorgfältige und eingehende Darstellung gegeben werde. Dann lassen sich von da aus größere Zeiträume mit Einem Blick übersehen und man wird sich nicht versucht fühlen, sich an ihrem Detail abzuarbeiten. Diese Knotenpuncte fallen aber im wesentlichen mit dem Geschichtsstoff der Volksschule zusammen. Indem ihnen der künftige Lehrer seine besondere Aufmerksamkeit zuwendet, wird er mit denjenigen Partieen, über welche er später selbst Unterricht zu ertheilen hat, im voraus aufs genaueste vertraut. Die Vorbereitung des Lehrers stützt sich nicht nur auf naive alte Quellen, sondern auf selbständige Verarbeitung wissenschaftlicher Werke. Während seines freien Vortrags mag sich der Zögling, der sich im Besitze eines guten Lehrbuchs befindet, das eine oder andere Wort zu Papier bringen. Nachher wird er das Mitgetheilte in wohlgeordnetem Zusammenhang wiedergeben. Dieser Wechsel zwischen Lehrvortrag und Wiedererzählung setzt sich so lange fort, bis der für die Stunde bestimmte Stoff zum Abschluß gebracht ist. Mit Hülfe seines durch die Notizen unterstützten Gedächtnisses und des Lehrbuchs liefert der Zögling für die nächste Lection eine schriftliche Darstellung des behandelten Gegenstandes. In längeren Zwischenräumen folgen mündliche oder schriftliche Repetitionen. Auch die Privatlectüre tritt in den Dienst des Unterrichts. K. L. Roths griechische und römische Geschichte, das Lehrbuch der deutschen Geschichte von Schumann und Heinze, Luthers reformatorische Schriften, deutsche Dichtungen geistlichen und weltlichen Inhalts aus allen Perioden der Literatur, überhaupt die mannigfaltigsten Denkmale, aus denen der Geist ihrer Zeit redet, können das im Unterricht Dargebotene beleuchten und beleben. Seine feste Unterlage aber wird derselbe in einer gründlichen Durcharbeitung der historischen Geographie suchen.

Nach den verschiedensten Lehrgegenständen streckt der Geschichtsunterricht seine Wurzeln aus, um aus ihnen Nahrung an sich zu ziehen. Der gesammte Unterricht soll ihm für seine Zwecke behülflich sein. Er hat ein Recht, das zu fordern. Denn er ist ein Glied des Ganzen, und so Ein Glied wird herrlich gehalten, so freuen sich alle Glieder mit. Aber eben darum hat er sich auch bescheiden in den Dienst des Ganzen zu stellen. Wollte er sich einseitig vordrängen, wollte er mit der Breite seines Umfangs und mit dem Gewicht seines Inhalts die übrigen Fächer zusammendrücken, so würde er sich selbst die Quellen verstopfen, aus welchen ihm sein Leben zufließt. Hat er dem Ganzen seine Früchte dargereicht, hat er das Gemüth mit Ehrfurcht vor den Gedanken und Wegen Gottes und vor seinem Wort erfüllt, hat er den sittlichen Willen gestärkt und geläutert, hat er den Sinn für die Aeußerungen des menschlichen

Geistes überhaupt, insbesondere aber für deutsches Wesen, deutschen Geist und deutsche Sprache geschärft, hat er dem Schüler den heimischen Boden, hat er ihm sein großes Vaterland, das Gott mit so reichen Gaben gesegnet hat, hat er ihm die ganze, weite Erde, den Schauplatz so vieler und so großer Thaten, Leiden, Kämpfe und Siege, recht wichtig gemacht, dann hat er ebendamit auch die ihm innewohnende Kraft in der überzeugendsten Weise zu erkennen gegeben und seine eigenste Aufgabe am besten gelöst.

Außer den im Verlauf der Abhandlung erwähnten Hülfsmitteln für den Geschichtsunterricht mögen noch genannt werden: Andrä, Erzählungen aus der Weltgeschichte; Becker, Erzählungen aus der alten Welt; Biernatzki, Bilder aus der Weltgeschichte; Dittmar, Geschichte der Welt, 6 Bände, Weltgeschichte im Umriß, deutsche Geschichte, und Leitfaden der Weltgeschichte; Freitag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit; Giesebrecht, Geschichte der deutschen Kaiserzeit; Grube, Charakterbilder aus der Geschichte und Sage, und deutsche Geschichten in deutschen Gedichten; Häusser, das Zeitalter der Reformation; Kriebitzsch, allgemeine Geschichte in Charakterbildern; Merz, christliche Frauenbilder; David Müller, Geschichte des deutschen Volks; Mürdter, deutsche Kaiserbilder; Oswald, Bilder aus der deutschen Geschichte; Nebenbacher, Lesebuch der Weltgeschichte; Renneberg, Blicke in die Weltgeschichte; Schurig, Lehrbuch der Geschichte; Schwab, die schönsten Sagen des classischen Alterthums; Spieß und Berlet, Weltgeschichte in Biographieen, in drei sich concentrisch erweiternden Cursen; Stoll, Erzählungen aus der Geschichte; Weber, allgemeine Geschichte.

Nürtingen. **E. Gundert.**

# Register.

Der den Artikeln beigefügte Name bezeichnet den Verfasser des gleichen Artikels in der Pädagog. Encyklopädie.

Die eigens für das Handbuch geschriebenen Artikel sind mit einem * und durch fette Lettern bezeichnet.

Verlag von Rud. Besser in Gotha.

---

# Encyklopädie

des

## gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens,

bearbeitet

**von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten,**

herausgegeben unter Mitwirkung der

**DD. Palmer, Wildermuth, Hauber**

von

**Dr. K. A. Schmid,**

Rector des Gymnasiums in Stuttgart a. D.

Zweite verbesserte Auflage.

**Erster Band, A—Dänemark, 18 Mark.**
**Zweiter Band, Dankbarkeit—Globus, 18 Mark.**
**Dritter Band, 1. Abtheil.: Goethe—Herbart, 6 Mark.**

Der 3. Band wird in diesem Jahre vollständig und der 4. Band im Jahre 1880 erscheinen.

Die Bände 5—11 sind noch in erster Auflage zu haben und kosten zusammengenommen 80 Mk. 40 Pfg.

Leipzig, G. Reusche.